



Yıl: 2025

ELEKTRONİK SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

ELECTRONIC JOURNAL
OF SOCIAL SCIENCES

ESOSDER

EISSN: 1304-0278

Cilt:24 Sayı:3

www.esosder.org
<http://dergipark.org.tr/esosder>

info@esosder.org
esosder@gmail.com

2002

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi

Electronic Journal of Social Sciences

www.esosder.org

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder>

E-ISSN:1304-0278

Cilt/Volume:24, Sayı/Issue:3, Temmuz/July:2025

İletişim

info@esosder.org

esosder@gmail.com

Tlf: 0380 542 11 00/3899

053203085849 (whatsapp)

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Temmuz 2002'de yayın hayatına başlayan **hakemli** bir dergidir. Dergi; **Ocak, Nisan, Temmuz** ve **Ekim** dönemleri olmak üzere yılda dört kez yayımlanmaktadır.

Yayımcı ve Baş Editör/ Publisher and Chief Editor

Prof.Dr. Cahit AYDEMİR

Düzce Üniversitesi,
İşletme Fakültesi

cahit.aydemir@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-9911-8281>

Alan Editörleri/ Field Editors

Prof. Dr. Reha SAYDAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

rsaydan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8091-9396>

Doç. Dr. Rasim SOYLU

Sakarya Üniversitesi,
Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi

rasimsoylu@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7136-1928>

Prof. Dr. Kahraman ÇATI

İnönü Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

kahramancati@yahoo.com,
<https://orcid.org/0000-0002-7440-5436>

Prof. Dr. Hatip YILDIZ

Dicle Üniversitesi,
Z.G. Eğitim Fakültesi

hatipyildiz@dicle.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-3105-7865>

Doç. Dr. Bünyamin HAN

Dumlupınar Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi

bunyaminhan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0204-5686>

Doç. Dr. Şahin ÇAYLI

Düzce Üniversitesi,
Akçakoca bey Siyasal Bilgiler Fakültesi

sahincayli@duzce.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-7855-524X>

Yayın ve Danışma Kurulu/ Editorial and Advisory Board

Prof.Dr. Ali Osman ALAKUŞ

Dicle Üniversitesi
Sanat Tasarım Fakültesi

aolakus@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0651-9519>

Prof. Dr. Kurban ÜNLÜÖNEN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Turizm Fakültesi

kurbanunluonen@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-4191-9019>

Prof. Dr. Ahmet TARCAN

Dicle Üniversitesi,
İletişim Fakültesi

tarcan@dicle.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-7639-390X>

Prof. Dr. Selim ERDOĞAN

Gaziantep Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

selimerdogan1960@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-0262-6317>

Prof.Dr. Abdulvahap BAYDAŞ

Düzce Üniversitesi,
İşletme Fakültesi

<https://orcid.org/0000-0002-4471-3470>,
abdulvahapbaydas@duzce.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Ömer ERGÜN

Dicle Üniversitesi,
Hukuk Fakültesi

omerergun21@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-2410-1765>

Dr. Öğr. Üyesi İlknur ULUĞ CİCİM

Akdeniz Üniversitesi,
Hukuk Fakültesi

ilknurulug@akdeniz.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-5419-8302>

Yabancı Dil Editörü/ Foreign Language Editor

Doç. Dr. Bünyamin HAN

Dumlupınar Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi

bunyaminhan@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-0204-5686>

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi

Electronic Journal of Social Sciences

Cilt/Volume:24, Sayı/Issue:3, Yıl/Year:2025

İÇİNDEKİLER/CONTENTS 24-2

Araştırma Makaleleri/ Research Articles

1. **Abdüktif (Çıkarımsal) Akıl Yürütmenin Örnekler Çerçevesinde Sunumu** 1054-1075
Presentation of Abductive (Inferential) Reasoning Within the Framework of Examples
Dilek BAŞERER YILDIRIM
2. **Kıbrıs Mutfağında Molehiya Yemeğinin Duyusal Özellikleri: İçerik Varyasyonlarının Değerlendirilmesi** 1076-1094
Sensory Characteristics of Molehiya Dish in Cyprus Cuisine: Evaluation of Content Variations
Cevat ERCİK
3. **Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** 1095-1110
Turkish Validity and Reliability Study of The Modelling Parental Anxiety Questionnaire
Emine ARSLAN KILIÇOĞLU, Canan KELEŞ ERTÜRK
4. **Sinema ve Mitolojinin Kesişim Noktasında Apollon ve Dionysos Dikotomisi: "Midsommar"** 1111-1126
The Dichotomy of Apollo and Dionysus at The Intersection of Cinema and Mythology: "Midsommar"
Evren Günevi USLU
5. **Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Kültürel Zekâ Etkileşimleri: Turizm Sektöründen Bulgular** 1127-1150
Interactions of Emotional Intelligence and Cultural Intelligence of Managers: Findings from the Tourism Industry
Yunus Emre TAŞGİT
6. **Developing and Validating a Teacher Feedback Literacy Scale** 1151-1165
Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı Ölçeği Geliştirilmesi ve Güvenirlik Çalışması
Esin HAZAR, Hatice YILDIZ, Ebru BOZPOLAT
7. **Değerler Eğitiminde Ailenin Etkisi- Bir Meta Analiz Çalışması** 1166-1190
The Effect of Family on Values Education- A Meta-Analysis Study
Hacer ÇETİN
8. **Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Sosyo-Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi** 1191-1210
Investigation of University Students' Aggression Levels in Terms of Socio-Demographic Factors
Kevser KÜÇÜKCAN
9. **Z Kuşağının Web 1.0 ve Web 2.0 Üzerinden Sosyal Medyada Dijital Sağlık Bilgisi Edinimi ve Dijital Teyit Süreçlerine Yönelik Bir Araştırma** 1211-1233
A Study on Digital Health Information Acquisition and Digital Verification Processes of Generation Z on Social Media Via Web 1.0 and Web 2.0
Fahrettin KAYAN
10. **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi** 1234-1250
Examining Preschool Teachers' Views on Children's Social Information Processing Processes
Işıl Betül KOLAŞINLI, Esra ÖMEROĞLU
11. **Geleceğin Liderliğini Dönüştüren Bir Gölge Güç Olarak "Negatif Yetenek": Ölçek Geliştirme Çalışması** 1251-1275
"The Negative Capability" As A Shadow Force Transforming Future Leadership: A Scale Development Study
Nida PALABIYIK, Emre UYSAL, Gökben BAYRAMOĞLU

12. Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması Employee Resilience Scale: Adaptation of the Study for Turkish Güliden KARAKUŞ	1276-1295
13. Does Algebra Curriculum Develop Cognitively Advanced Critical Minds? Comparative Analysis of Türkiye and the U.S.A Mathematics Textbooks Cebir Müfredatı Bilişsel Olarak Gelişmiş Eleştirel Zihinler Geliştiriyor mu? Türkiye ve ABD Matematik Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Analizi Orhan KAPLAN	1296-1319
14. Şamotlu Kil Kullanarak Kuş Çeşmesi Yapımı Üzerine Bir Uygulama A Practice on Making a Bird Fountain Using Chamotte Clay Mutlu KÖPÜKLÜ	1320-1335
15. Dijital Çağda Fiziksel Pazarlama: Tüketici Algısına Yönelik Bir Araştırma Physical Marketing in The Digital Age: A Research on Consumer Perception Nazan KORUCUK	1336-1358
16. Yeni Mezun İşletme Öğrencilerinde İstihdam Edilebilirlik Kriterleri: Nitel Bir Araştırma Employability Criteria for Newly Graduated Business Students: A Qualitative Study Nil Selenay ERDEN, Duygu Toplu YAŞLIOĞLU	1359-1382
17. Hikâye-i Kedi ile Fâre: Viyana Nüshası'nın Metin Neşri ve Söz Varlığına Dair Bazı Tespitler The Story of The Cat and The Mouse: Text Edition and Lexical Analysis of The Vienna Copy Abdulkadir KORKMAZ	1383-1401
<u>Derleme Makalesi/Review Article</u>	1402-1412
18. I. Abbas Hilmi Paşa Döneminde Mısır'da "Kıyas Maddesi" Üzerinden Bir Yetki Mücadelesi ve Tanzimat Okuması A struggle for authority in Egypt through the "retaliation clause" in the I. Abbas Hilmi Pasha period and reading of Tanzimat Sevda ÖZKAYA SOFU	1413
<u>Geri Çekildi/Recreation</u>	
19. Birey-Örgüt Uyumunun İş Tatminine Etkisinde Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Aracılık Rolü: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama The Mediating Role of Managerial Communication Skills in The Effect of Person-Organizational Fit on Job Satisfaction: A Case Study in Hospitality Businesses Yunus DOĞAN	

Abdütif (Çıkarımsal) Akıl Yürütmenin Örnekler Çerçevesinde Sunumu

Presentation of Abductive (Inferential) Reasoning Within the Framework of Examples

Dilek BAŞERER YILDIRIM¹

Öz

Abdükatif akıl yürütme, belirsizlik ve eksik bilgi içeren durumlarla karşı karşıya kalındığında, mantıklı açıklamalar ve hipotezler üretmek için kullanılan bir düşünme tekniğidir. Bu düşünme süreci, bilgiyi ve kanıtları mantıklı bir şekilde birleştirerek yeni fikirlerin ve çözümlerin ortaya çıkmasını sağlar. Abdütif akıl yürütmeyi daha net anlamak için teorik temelleri yanında pratik uygulamaları hakkında da derinlemesine bir anlayış geliştirmek gerekmektedir. Bu nedenle oluşturulan çalışmada abdükatif akıl yürütmenin, sadece bilim veya felsefe gibi belirli alanlarda değil, aynı zamanda iş, eğitim, ilişkiler ve diğer birçok yaşam alanında da kullanıldığını diğer akıl yürütme türleri ile birlikte ele alarak örnek senaryolar oluşturarak göstermek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, abdükatif akıl yürütmenin önemini vurgulamak ve bu konuda farkındalık yaratmak hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda abdükatif akıl yürütme, belirsizlik durumlarında bile mantıksal çıkarım yapabilme özelliğine sahip olduğu, teorikte olduğu gibi pratikte de tümdengelimsel ve tümevarımsal akıl yürütme yöntemlerinden farklı olduğu, şaşırtıcı veya çok karmaşık bir olguyu dahi makul olacak şekilde açıklayan bir akıl yürütme olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akıl yürütme, abdütif akıl yürütme, tümdengelimsel akıl yürütme, tümevarımsal akıl yürütme.

Abstract

Abductive reasoning is a cognitive approach used to generate plausible explanations and hypotheses when faced with situations involving uncertainty and incomplete information. This reasoning process facilitates the emergence of new ideas and solutions by logically integrating available information and evidence. In order to gain a clearer understanding of abductive reasoning, it is essential to develop an in-depth perspective not only on its theoretical foundations but also on its practical applications. Accordingly, this study aims to demonstrate that abductive reasoning is employed not only in specific fields such as science and philosophy, but also in various areas of life including business, education, interpersonal relationships, and more, by presenting illustrative scenarios in comparison with other types of reasoning. In line with this objective, the study seeks to emphasise the significance of abductive reasoning and raise awareness regarding its broader relevance. The findings indicate that abductive reasoning enables logical inference even under conditions of uncertainty, differs from deductive and inductive reasoning both in theory and in practice, and offers a way of explaining even surprising or highly complex phenomena in a rational and reasonable manner.

Keywords: Reasoning, abductive reasoning, deductive reasoning, inductive reasoning.

¹ Doç. Dr. 19 Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bilim Felsefesi ve Mantık ABD. dilek.baserer@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7098-3645>, <https://ror.org/028k5qw24>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 18.09.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 15.02.2025

Atıf İçin/For Cite: BAŞERER YILDIRIM D., “Abdükatif (Çıkarımsal) Akıl Yürütmenin Örnekler Çerçevesinde Sunumu”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3), 1054-1075

<https://doi.org/10.17755/esosder.1552403>

License: CC BY-NC 4.0

Giriş

“Abdüksiyon” kavramından türetilmiş olan abdüktif akıl yürütme, eksik olan mevcut bilgilerle en iyi şekilde günlük karar verme türünü üreten bir akıl yürütme biçimidir. Bu durum, gözlemlenen, açıklanamayan fenomenlerden doğru tahminler yapmayı içerebilir. Akıl yürütmenin bu türü günlük yaşamda görülmektedir. Örneğin; doktorların bir dizi sonuca bağlı olarak tanılar hakkında karar verdiğinde veya jüri üyeleri bir dava hakkında karar vermek için ilgili kanıtları kullandığında bu akıl yürütme görülebilir. Bu durum da mevcut en iyi bilgiyi kullanarak hipotezler oluşturmaya ve test etmeye dayanır (Akpolat, 2023).

Abdüktif akıl yürütme, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Amerikalı filozof Charles Sanders Peirce tarafından formüle edilmiş ve geliştirilmiştir. Abdüktif kavramını modern mantıkta kullanan Peirce, zamanla oluşturduğu çıkarımlara hipotez, abdüktif akıl yürütme varsayım ve retrodüksiyon adını vermiştir. Bunu tamamen biçimsel veya matematiksel mantıkta değil, felsefede normatif bir alan olarak, mantık içinde de bir konu olması şekliyle değerlendirmiştir. Abdüksiyon” kavramı Peirce’ın belirttiği kavramlar dışında felsefi literatürde birbiriyle ilişkili fakat farklı anlamlarda kullanılmıştır:

Aristoteles’de (1989: 185; 1998: 223) “dönük kıyas” ve “indirgeme”, Habermas’da (1997: 142) “dışa çekim”, Gorlee’de (2000: 42) “mantıksal çıkarım/sezdirim”, Türer’de (2003: 91) “çıkartım”, İnönü’de (2006) “geri çıkarım” ve Yıldırım’da (2010: 67) retrodüksiyonla (buluş mantığı) aynı anlamda ele alınmaktadır (Durhan, 2020: 665).

Genel olarak bakıldığında abdüksiyon temelli abdüktif akıl yürütme, bir tür açıklayıcı akıl yürütmeyi ifade eder. Ancak tarihsel olarak ilk anlamıyla açıklayıcı akıl yürütmenin hipotez üretmedeki yerini ifade ederken, modern literatürde en sık kullanıldığı anlamıyla açıklayıcı akıl yürütmenin hipotezleri gerekçelendirmedeki yerini ifade eder. Ayrıca abdüktif akıl yürütme “En İyi Açıklamayla Çıkarım” da denir. Abdüktif akıl yürütme, bir gözlemden veya bir dizi gözlemden mantıksal bir varsayımı, açıklamayı, çıkarımı, sonucu, hipotezi veya en iyi tahmini çıkarmaktır (Durhan, 2020; Dreamson & Khine, 2022). Bu nedenle de abdüktif akıl yürütmenin “çıkarımsal” olarak ele alınması yanlış olmayacaktır.

Peirce 1860’larda varsayımsal çıkarımı çeşitli şekillerde ele almaya başlamış ve sonunda bunları gereksiz veya bazı durumlarda hatalı olarak değerlendirmiştir. Bir karakterin ortaya çıkışı, zorunlu olarak içereceği birden fazla karakterin gözlemlenen birleşik oluşumundan çıkarılmasını içerir. Örneğin, A’nın herhangi bir oluşumunun B, C, D, E’nin oluşumunu gerektirdiği biliniyorsa, o zaman B, C, D, E’nin gözlemlenmesi, açıklama yoluyla A’nın oluşumunu önerir. Fakat 1878’e gelindiğinde Peirce, artık bu tür çokluğu tüm varsayımsal çıkarımlarda ortak olarak görmemiştir (Peirce, 1878). Yani 1900’lü yıllardan önce Peirce, abdüktif akıl yürütme olayını bir gözlemi açıklamak için bilinen bir kuralın kullanılması olarak ifade etmiştir. Örneğin; yağmur yağdığında çimlerin ıslanması bilinen bir kuraldır; fakat bazen çimenlikteki çimlerin ıslak olduğu gerçeğini açıklamak için yağmurun yağdığı gerçeğini kaçırılabilir. Gözlemi açıklayabilecek diğer kurallar dikkate alınmazsa, abdüktif akıl yürütme yanlış sonuçlara yol açabilir. Örneğin çimler çiyden ıslanmış olabilir (Peirce, 1878). Peirce bunu bir öncülde belirtilen merak uyandırıcı veya şaşırtıcı (anormal) bir gözlem için, kesin olmasa da bir açıklamayla sonuca vararak hipotez oluşturan çıkarım türü olarak nitelendirmiştir. 1865 tüm neden ve kuvvet kavramlarına varsayımsal çıkarım yoluyla ulaşıldığını yazmış, 1900’lerde de teorilerin tüm açıklayıcı içeriğine abdüktif akıl yürütme yoluyla ulaşıldığını belirtmiştir. Peirce abdüktif akıl yürütme konusundaki görüşünü yıllar içinde revize etmiş ve sonraki yıllarda (1908, 1910) abdüktif akıl yürütmenin “tahmin etmek” olduğunu, mantık kuralları tarafından “çok az engellenir” bir yapıya sahip olduğunu söylemiştir. Üst düzey bir zihnin bireysel tahminleri bile çoğu zaman doğru olmaktan çok

yanlıştır. Ancak tahminlerin başarısı, tesadüfî şansın çok ötesindedir ve görünüşe göre doğaya içgüdüyle uyum sağlamaktan doğmuştur. Bu nedenle abdüktif akıl yürütme, çıkarıma dayalı akıl yürütmeyi en iyi şekilde açıklamaya yönelik bir yol izler. Abdüktif (çıkarımsal) akıl yürütme, tümdengelimli akıl yürütmenin aksine, makul bir sonuç verir. Ancak bunu kesin olarak doğrulamaz. Abdüktif sonuçlar, “mevcut en iyi” veya “büyük olasılıkla” gibi geri çekilme(retrodüksiyon) terimleriyle ifade edilen belirsizliği veya şüpheyi ortadan kaldırmaz (Psillos, 2011).

Abdüktif akıl yürütme, tümdengelimli akıl yürütmenin aksini söylerken tümevarımsal akıl yürütme ile de aynı doğrultuda yer alması tartışılmaktadır. Özellikle bilimsel araştırmalarda bir hipotezin gelişiminin, genişletilmesinin iki aşaması olarak, abdüktif akıl yürütmeve aynı zamanda tümevarım genellikle tek bir kapsayıcı kavrama, yani hipoteze indirgenir. Galileo ve Bacon’dan bilinen bilimsel yöntemde hipotez oluşumunun abdüktif akıl yürütme aşamasının basitçe tümevarım olarak kavramsallaştırılmasının nedeni budur. Böylece, yirminci yüzyılda bu durum, Karl Popper’in hipotezin sadece bir “tahmin” (Popper, 2002) olarak kabul edildiği hipotetik-tümdengelimli modeli açıklamasıyla pekiştirilmiştir. Ancak hipotezin oluşması bir sürecin sonucu olarak düşünüldüğünde, bu “tahmin”in zaten hipotez statüsünü kazanmasının gerekli bir aşaması olarak denendiği ve düşüncede daha sağlam hale getirildiği ortaya çıkmaktadır. Pek çok abdüktif vaka bu aşamaya ulaşmadan reddedilmekte veya daha sonraki abdüktif akıl yürütme vakaları tarafından büyük ölçüde değiştirilmektedir (Campos, 2011).

Peirce (1910) 20. yüzyılın başından önce yazdığı ve söylediği her şeyde, hipotez ve tümevarımı az çok karıştırdığını kabul eder. Bu iki akıl yürütme türü arasındaki karışıklığın sebebini hem mantıkçıların çok dar ve biçimci bir anlayışa sahip olmalarına hem de tümdengelimli kuralı gereği bir çıkarımın zorunlu olarak öncüllerinden yola çıkarak yargıları formüle etmiş olmasına dayandırır. Yine de abdüktif akıl yürütmenin mantığı tümevarımsaldır. Yeterince sık çalışır ve yeni fikirlerin tek kaynağıdır. Mantığı özellikle araştırmadaki diğer çıkarım modlarıyla koordinasyondaki rolünü içerir. Denemeye değer en iyi seçimi için açıklayıcı hipotezlere yönelik çıkarımlar sunar (Lawson, 2005). Walton’a göre abdüktif akıl yürütme, tümdengelim ve tümevarımdan farklıdır çünkü sonuç sadece bir hipotezdir, o anda verilen bilgi ve kanıtlara dayanan en iyi tahmindir. Bu nedenle, abdüktif akıl yürütmeye dayalı çıkarımlar çürütülebilir, yani “vakadaki gerçeklerin daha fazla araştırılması, alternatif açıklamalardan bir başkasının ‘daha iyi’ olduğunu göstermesi durumunda geri çekilmeye tabidirler” (Walton, 2001:145). Üstelik abdüktif akıl yürütmeye dayalı muhakeme, davanın fiili koşullarına ilişkin yeni delillerin hesaplamalara girmesiyle birlikte revizyona açık olması gereken sürekli bir müzakere sürecini andırır. Aynı zamanda abdüktif akıl yürütme, mümkün olan en iyi açıklamayı sağlayacak en iyi verileri arayan bir dedektifin akıl yürütmesine benzer. Belirli bir bağlamda neyin en iyi açıklama sayılacağına ilişkin karar, tümdengelimli çıkarımlarda olduğu gibi olasılığa veya tümevarımsal çıkarımların çoğunda olduğu gibi olasılıktan ziyade makullük kriterine dayanır (Walton, 2001).

Akıl yürütme, bireylerin bilgiyi analiz etme, sonuçlar çıkarma, problem çözme ve karar verme gibi zihinsel faaliyetlerini içeren mantıksal düşünme sürecidir. Akıl yürütme yöntemleri, bu süreci daha iyi yapılandırılmış ve etkili bir şekilde gerçekleştirmeye yardımcı olan farklı mantıksal yaklaşımları tanımlar. Akıl yürütme, tümdengelimli, tümevarımlı ve abdüktif olmak üzere üç yöntemi içerir. Tümevarım, tümdengelim ve abdüktif akıl yürütme, farklı mantıksal düşünme süreçlerini ifade eder ve her biri akıl yürütmenin belirli bir yönünü temsil eder. Bu akıl yürütme türleri, genellikle problemleri ele almak, sonuçlar çıkarmak ve bilgiyi anlamak için kullanılır (Thagard, 2012).

Tümdengelimli akıl yürütme, genel bir kuralın iddia edilmesiyle başlar ve oradan garantili spesifik bir sonuca doğru ilerler. Tümdengelimli akıl yürütme, genel kuraldan özel uygulamaya geçer. Eğer orijinal iddialar doğruysa, sonuç da doğru olmalıdır. Yani tümdengelimli akıl yürütmenin sonucu garantidir. Örneğin matematik tümdengelimlidir (Hidayah, Sa'dijah, Subanji & Sudirman, 2020):

Eğer $x = 4$ ise

Ve eğer $y = 1$ ise

$2x + y = 9$

Bu örnekte $2x + y$ 'nin 9'a eşit olması mantıksal zorunluluktur; $2x + y$, 9'a eşit olmalıdır. Aslına bakılırsa, biçimsel, sembolik mantık, yukarıdaki matematik eşitliğine benzeyen, kendi operatörleri ve sözdizimiyle tamamlanmış bir dil kullanır. Ancak tümdengelimli bir kıyas sıradan bir dille ifade edilebilir: Eğer bir sistemdeki entropi (düzensizlik), enerji harcanmadığı sürece artacaksa ve eğer oturma odası bir sistemse, o zaman temizlenmediği sürece oturma odasında düzensizlik artacaktır. Yukarıdaki kıyasta, ilk iki ifade, yani önermeler veya öncüller, mantıksal olarak üçüncü ifadeye, yani sonuca götürür. Başka bir örneğe bakıldığında bu durumun aynı şekilde ilerlediği görülür: Örneğin; Bir tıbbi teknoloji, hastaları tedavi etmek için başarıyla kullanılıyorsa, finanse edilmesi gerekir. Yetişkin kök hücreler, altmış beşten fazla yeni tedavide hastaları başarıyla tedavi etmek için kullanılmaktadır. Yetişkin kök hücre araştırmaları ve teknolojisi finanse edilmelidir. Sonuç, orijinal öncüllerin doğruluğuna bağlı olarak (çünkü herhangi bir öncül doğru veya yanlış olabilir) geçerli (doğru) veya geçersizdir (yanlış). Aynı zamanda, öncüllerin doğruluğu ya da yanlışlığından bağımsız olarak, tümdengelimli çıkarımın kendisi (öncülden sonuca kadar "noktaları birleştirme" süreci) ya geçerli ya da geçersizdir. Çıkarım süreci, öncül yanlış olsa bile geçerli olabilir: Batı'da kuraklık diye bir şey yoktur. Kaliforniya Batı'dadır. Kaliforniya'nın asla kuraklıkla başa çıkmak için plan yapmasına gerek yoktur. Bu örnekte çıkarımsal sürecin kendisi geçerli olmasına rağmen sonuç yanlıştır çünkü "Batı'da kuraklık diye bir şey yoktur" önermesi yanlıştır. Bir kıyas, önermelerinden herhangi birinin yanlış olması durumunda yanlış bir sonuca varır. Ancak ister hata ister kötü niyet olsun, eğer yukarıdaki önermelerden herhangi biri yanlışsa, o zaman buna dayalı bir politika kararı (Kaliforniya'nın hiçbir zaman kuraklıkla başa çıkmak için plan yapmasına gerek yoktur) muhtemelen kamu çıkarına hizmet etmekte başarısız olacaktır (Muehlhauser, 2009; Kolko, 2010).

Önermelerin sağlam olduğu varsayılırsa, tümdengelimli akıl yürütmenin oldukça katı mantığı kesin sonuç verir. Bununla birlikte, tümdengelimli akıl yürütme insan bilgisini gerçekten arttıramaz (yükseltici değildir), çünkü tümdengelimli akıl yürütmenin getirdiği sonuçlar totolojilerdir. Öncüllerin içinde yer alan ve neredeyse apaçık olan ifadelerdir. Bu nedenle, tümdengelimli akıl yürütmeyle gözlemler yapılabilir ve sonuçları genişletebilirken, geleceğe veya başka şekilde gözlemlenmeyen olaylara ilişkin tahminlerde bulunulamaz. Tümdengelimli çıkarımlarda, eğer çıkarımın yapıldığı öncüller doğruysa, çıkarım yapılan şey zorunlu olarak doğrudur; yani öncüllerin doğruluğu sonucun doğruluğunu garanti eder. Bu duruma ilişkin örnek aşağıda yer almaktadır.

Tüm A'lar B'dir.

A bir A'dır.

Dolayısıyla A, B'dir.

Ancak tüm çıkarımlar bu çeşitlilikte değildir. Örneğin, "John, Chelsea'de yaşamaktadır" ve "Chelsea'de yaşayan çoğu insan zengindir" ifadelerinden "John zengindir" sonucu çıkmaktadır. Burada, ilk cümlemin doğruluğu, ikinci ve üçüncü cümlelerin ortak doğruluğu tarafından garanti edilmez (ancak yalnızca olası kılınır). Farklı bir şekilde ifade

edildiğinde, eğer öncüller doğruysa sonucun da doğru olması zorunlu değildir: John'un Chelsea'nin zengin olmayan sakinlerinden oluşan bir azınlığın üyesi olduğu öncüllerinin doğruluğuyla mantıksal olarak uyumludur. Birlikte koşarken görüldükleri bilgisine dayanarak Tim ve Harry'nin yeniden arkadaş oldukları sonucuna varmak açısından da durum benzerdir. Belki de Tim ve Harry, her ne kadar bundan kaçınmak isteseler de hâlâ tartışmaları gereken bazı mali meseleleri olan ve bunu günlük egzersizleriyle birleştirmeye karar veren eski iş ortaklarıdır. Bu da onların asla barışmamaya kesin olarak karar vermeleriyle uyumlu bir yapı taşıdığını gösterir (Douven, 2017).

Tümevarımsal akıl yürütme ise, kapsamı belirli ve sınırlı olan gözlemlerle başlar ve birikmiş kanıtların ışığında muhtemel ancak kesin olmayan genelleştirilmiş bir sonuca doğru ilerler. Yani tümevarımsal akıl yürütmede sonuç yalnızca olasıdır. Tümevarımsal akıl yürütmenin özelden genele doğru hareket etmesi özellikle bilimsel araştırmaların çoğunun bu yöntemle yürütüldüğünü göstermektedir. Örneğin; kanıt toplamak, modeller aramak ve görüleni açıklamak için bir hipotez veya teori oluşturmak gibidir. Tümevarımsal yöntemle ulaşılan sonuçlar mantıksal zorunluluklar değildir; hiçbir tümevarımsal kanıt sonucu garanti etmez. Bunun nedeni, olası tüm kanıtların toplandığını ve hipotezi geçersiz kılacak daha fazla gözlemlenmemiş kanıtın bulunmadığını bilmenin bir yolu olmamasıdır. Bu nedenle, gazeteler bilimsel araştırmanın sonuçlarını mutlak olarak rapor ederken, bilimsel literatürün kendisi daha ihtiyatlı bir dili, tümevarımsal olarak ulaşılan olası sonuçların dilini kullanır (Versailles, 2002).

Tümevarımsal sonuçlar mantıksal zorunluluklar olmadığından, tümevarımsal argümanlar basitçe doğru değildir. Aksine inandırıcıdır. Yani kanıtlar tam, ilgili ve genel olarak ikna edici görünmektedir ve bu nedenle sonuç muhtemelen doğrudur. Tümevarımsal argümanlar da tamamen yanlış değildir; daha ziyade ikna edici değildir. Tümdengelimli akıl yürütmeden önemli bir farkı, tümevarımsal akıl yürütmenin kesin bir sonuca varamamasına rağmen aslında insan bilgisini arttırabilmesidir. Gelecekteki veya henüz gözlemlenmemiş olaylar hakkında tahminlerde bulunabilir. Örneğin; Albert Einstein, beş yaşındayken bir cep pusulasının hareketini gözlemlemesi ve pusula iğnesinin etrafındaki boşlukta görünmeyen bir şeyin onun hareket etmesine neden olduğu fikrine hayran kalması gelecekteki veya gözlemlenmemiş olaylar hakkında tahminleri göstermektedir. Bu gözlem, ek gözlemler (örneğin hareket eden trenlerle ilgili) ile mantıksal ve matematiksel araçların sonuçlarıyla (tümdengelim) birleştğinde, gözlemlerine uyan ve henüz gözlemlenmemiş olayları tahmin edebilen bir kuralla sonuçlanmıştır (Prince & Felder, 2007; Flach & Kakas, 2000).

Tümevarımsal çıkarımlar az da olsa heterojen bir sınıf oluşturur. Ancak mevcut amaçlar açısından bu çıkarımlar, belirli bir popülasyonda belirli bir özelliğin gözlemlenen oluşum sıklıkları gibi tamamen istatistiksel verilere dayanan çıkarımlar olarak nitelendirilebilir. Böyle bir çıkarımın örneği ise şu şekilde olabilir: Flaman Üniversitesi öğrencilerinin %96'sı hem Hollandaca hem de Fransızca konuşmaktadır. Louise, Flaman Üniversitesi öğrencisidir. Bu nedenle Louise hem Hollandaca hem de Fransızca konuşmaktadır. Ancak ilgili istatistiksel bilgiler, "Chelsea'de yaşayan çoğu insan zengindir" önermesinde olduğu gibi daha belirsiz bir şekilde de verilebilir. Bir çıkarımın istatistiksel verilere dayalı olması, onu tümevarımsal bir çıkarım olarak sınıflandırmak için yeterli değildir. Pek çok gri fil gözlenmiş ve gri olmayan filler gözlemlenmemiş olabilir. Bundan tüm fillerin gri olduğu sonucu çıkarılabilir, çünkü bu, neden bu kadar çok gri fil gözlemlendiğine ve gri olmayanların hiç gözlemlenmediğine dair en doğru açıklamayı sağlayacaktır. Bu da abdüktif çıkarımın bir örneği olacaktır. Tümevarım ile abdüktif akıl yürütme arasındaki ayrım; her ikisi de genişleticidir, yani sonuç öncüllerde (mantıksal olarak) içerilenlerin ötesine geçer (bu yüzden bunlar gerekli olmayan çıkarımlardır), ancak burada açıklayıcı düşüncelere örtülü veya açık bir çağrı vardır oysa tümevarımda bu

yoktur. Tümevarımda yalnızca gözlemlenen frekanslara veya istatistiklere başvurulur (Psillos, 2004; Douven, 2017).

Abdüktif akıl yürütmenin tümevarımla paylaştığı ancak tümdengelimle paylaşmadığı dikkate değer özelliği, monotonluğu ihlal etmesidir. Örneğin, Tim ve Harry'nin, bir süre önce korkunç bir tartışma yaşadıkları ve az önce birlikte koşarken görüldükleri varsayımına, hâlâ tartışacak bazı mali meseleleri olan eski iş ortakları oldukları varsayımını eklemek, artık bu çıkarımı yapmaya garanti etmeyebilir. Son iki öncül tek başına bu çıkarımı haklı çıkarsa bile, yeniden arkadaş oldukları söylenebilir. Bunun nedeni, Tim ve Harry'nin orijinal varsayımların ışığında birlikte koşmasının en iyi açıklaması olarak kabul edilen şeyin, mali konularda tartışılacak eski iş ortakları oldukları bilgisi eklendiğinde artık öyle olmayabileceğidir (Douven, 2017).

Tümdengelimli bir argümanda, öncüllerin sonuca o kadar güçlü bir destek sağlaması amaçlanır ki, eğer öncüller doğruysa, o zaman sonucun yanlış olması imkansızdır. Sonucun doğruluğu tamamen garanti olduğu düşünülmesinden kaynaklıdır. Tersine, tümevarımsal bir argümanda, öncüllerin yalnızca o kadar güçlü olması amaçlanır ki, eğer doğru olsalar, o zaman sonucun yanlış olması pek mümkün olmayacaktır. Öncüller, sonucun doğru olduğuna inanmak için yeterince doğru nedenler sağlamaktadır. Abdüktif akıl yürütme amaçlı bir argümanda, insanlar görünüşte farklı ve bağlantısız en iyi tahmine göre bir dizi gerçek ve gözlemden sonuç çıkarırlar (Vince, 2011). Daha ayrıntılı olarak, tümdengelimli bir argüman, öncülleri doğruysa sonucunun da doğru olması gerekir. Tümevarımsal bir argüman, öncülleri doğruysa sonucunun muhtemelen doğru olduğunu iddia eder. Abdüktif akıl yürütmeye yönelik bir argümanın sonucu bilinen en iyi açıklamadır. Sağlam bir tümdengelimsel argümanın sonucu kadar güvenli değildir. Güçlü bir tümevarımsal argümanın sonucu gibi mutlaka olası bile değildir; ancak bu, eldeki gerçeklerden ve gözlemlerden uzaklaşma (abdüktif akıl yürütme) yetenekleri göz önüne alındığında, insanların yapabileceği en iyi şeydir (Patokorpi, 2006; Muehlhauser, 2009). Bu noktada her biri bilinen bir kurala dayanan, abdüktif akıl yürütme ve mantığın bir örneği ele alındığında; torbadaki fasulyelerin tamamının beyaz olması bilinen bir kuraldır; yani fasulyelerin beyaz olduğu gerçeğini açıklamak için, fasulyelerin başka bir yerden gelmiş olabileceğini bilerek, fasulyelerin bu torbadan olduğu sonucuna varıldığı (tahmin edildiği) görülür. Böylece abdüktif akıl yürütmenin diğer akıl yürütme yöntemlerinden farklı olan noktasının ne olduğu gözlemlenebilir

Verilen örneklerle istinaden tümdengelim, tümevarım ve abdüktif akıl yürütme arasındaki ilişki kıyaslamalı olarak aşağıda verilen başka bir örnek ile daha net anlaşılabilir.

Örnek: Torba, bilye, kırmızı rengi kavramları arasında tümdengelim, tümevarım ve abdüktif akıl yürütme nasıl olur?

Tümdengelimsel Akıl Yürütmede; Bir torbada yalnızca kırmızı bilyeler bulunmakta ve torbadan bir tanesini çıkarılmaktadır. Buradan bilyenin kırmızı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tümevarımsal Akıl Yürütmede; Torbadaki bilyelerin rengi bilinmiyor ve bilyelerden biri torbadan çıkarılıyor. Çıkan bilye kırmızı renkte olduğu görülüyor. Buradan torbadaki tüm bilyelerin kırmızı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Abdüktif Akıl Yürütmede; Kırmızı bilyelerle dolu bir torbanın yakınında kırmızı bir bilye bulunmaktadır. Buradan bilyenin o torbadan olduğu sonucu çıkarılabilir (Peirce, 1878).

Genel akıl yürütme tanımına göre, herhangi bir çıkarımın bir tür gerçeğe, daha doğrusu doğru bilgiye yol açması gerekir. Hem tümdengelimli hem de tümevarımsal çıkarımlarda, bilgi gerçeklere atıfta bulunduğu için doğru olsa da yeni bir bilgi değildir ve bu nedenle daha fazla gerekçelendirme gerektirmez. Öte yandan, çıkarımsal akıl yürütme -abdüktif akıl yürütme yeni bilgiye yol açan tek akıl yürütmedir ve bu nedenle tümdengelimli, tümevarımlı ve hatta ek

çıkarımsal akıl yürütme kullanılarak daha fazla gerekçelendirilmesi gerekir. Bu anlamda, çıkarımsal akıl yürütme hem günlük yaşamda hem de bilimde ortaya çıkması mümkün olan tüm çıkarım türlerini içeren akıl yürütmenin en eksiksiz türüdür. Her şeyden önce, çıkarımsal akıl yürütme esas olarak sonuçtan nedene akıl yürütmeyeyle ilgili olduğundan, tümdengelimle ilgilidir. Bununla birlikte, çıkarımsal akıl yürütmede neden olarak sayılanlar, tümdengelimli akıl yürütmeden çok daha geniş kapsamlıdır, çünkü bunlar hipotezlere dayalı olarak seçilmiş nedenlerdir. İkincisi, abdüktif akıl yürütme tümevarımı içerebilir, çünkü “tüm A’lar B’dir” iddiası “en azından genel olarak A’lar B’dir” şeklindeki verilen kanıtlara dayalı olarak daha doğru, daha makul bir hipotez olarak kabul edilir. Bu nedenlerden dolayı, çıkarımsal akıl yürütme, farklı bir akıl yürütme türü olarak oldukça değerlidir. Bir olgu veya olay için en iyi açıklamaya ulaşma söz konusu olduğunda her türlü makul çıkarım için genel bir şemsiye olarak kullanılabilir, yeni bilgiler üretebilir ve en azından keşif aşamasına gelindiğinde bilimsel akıl yürütmeyi temsil edebilir (Peirce 1931; Walton 2005).

Tümevarım, tümdengelim ve abdüktif akıl yürütme yöntemi, mantık ve problem çözme süreçlerinde kullanıldığı için birbiri ile farklı noktaları olsa da ilişkili oldukları görülmüştür. Çünkü bir problemi çözerken genellikle birden fazla akıl yürütme türü kullanılır. Tümevarımsal akıl yürütme genellikle yeni bilgi ve genellemeler elde etmede, tümdengelimsel akıl yürütme mevcut bilgi ve prensipleri kullanarak sonuçlar çıkarmada ve abdüktif akıl yürütme ise hipotez oluşturma ve belirli durumların açıklanmasında kullanıldığı için üç akıl yürütme yöntemi arasında bağın bulunduğunu göstermektedir. Bu bağ teorik olarak açıklamaktan ziyade uygulamaya dökerek abdüktif akıl yürütmenin daha net anlaşılması amacıyla bir çalışma planlanmıştır. Çalışmada abdüktif akıl yürütmenin ne olduğuna dair örnekler vererek günlük hayattaki abdüktif akıl yürütmenin nasıl kullanıldığını göstermek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak çalışmada “Abdüktif akıl yürütme uygulamada nasıl olmaktadır?” sorusu temel araştırma problemi olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sorusuna istinaden bulgular 10 senaryo üzerinden oluşturulmuştur. Çalışma abdüktif akıl yürütmenin nasıl olduğu ve nasıl kullanıldığını göstermek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca mantık ile abdüktif akıl yürütme arasındaki ilişki gündelik örneklerden oluşturulan senaryolardan hareketle açıklanması açısından da önem taşımaktadır.

1. Yöntem

Bu çalışma, var olan durumu ortaya koyması, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklaması ve geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemesinden dolayı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2024).

1.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada alan yazın taraması yapıldığı için doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, fiziksel kaynakların sınırlarını belirlemek, kategorize etmek, araştırmak ve yorumlamak için kullanılan teknikler olarak tanımlanmaktadır” (Payne & Payne, 2004: 60).

1.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçlarını, abdüktif akıl yürütme ile ilgili olarak alan yazında yer alan çeşitli makale ve kitaplar oluşturmaktadır. Google akademik, Web of Science, Dergipark ve Yüksek Öğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı’nın veri tabanında taramalar yapılmış olup abdüktif akıl yürütmeye dayalı çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda yer alan örnekler senaryolar şeklinde sunulmuştur. Toplamda 10 senaryo üzerinden çalışma yürütülmüştür.

1.3. Verilerin Toplanması

Veriler, alinyazın incelemesi ile dokümanlardan elde edilmiştir. Bu çalışmada alan yazın incelemesi arama, tarama, derleme ve yorumlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Arama Süreci: Bu süreçte literatür taraması yapmak amacıyla abdüktif akıl yürütme ile ilgili makale ve kitap araştırmaları yapılmıştır. Çalışma için gereksinim duyulan veriler, araştırmacı tarafından Türkiye’de yapılmış çalışmalar için Google akademik, Dergipark ve Yüksek Öğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı veri tabanında anahtar kavram olan “abdüktif akıl yürütme” kelimesi, veri tabanına girilerek eğitim öğretim alanında tarama yapılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar için de Web of Science kullanılmış ve aynı anahtar kelime ile çıkan çalışmalar incelenmiştir. Erişimi engelli olan çalışmalar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Tarama Süreci: Çalışmanın amacına uygun bulunan makale, kitap ve tez çalışmaları bir tarama çerçevesi oluşturularak taranmıştır. Tarama, abdüktif akıl yürütmenin ortaya çıkmasında etkili isim olan Peirce’in çalışmaları, Peirce’in görüşlerini ele alan çalışmalar ve abdüktif akıl yürütme ile ilgili yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır. 21. yüzyıl ile abdüktif akıl yürütmeye dair yapılan çalışma sayısının artması nedeniyle 2000 ile günümüz arasında bu konu hakkında yapılan çalışmalara bakılmıştır. Yurt dışı yapılan çalışmalar Google ve Web of Science veri tabanı kullanılarak 2000 yılından başlatılırken Yurt içi çalışmalar Yök Tez ve Google veri tabanında 2020 sonrası olarak daha sık yapıldığı gözlemlendiği için çalışmada yer alan veri toplama araçları 2000 ve günümüz olarak belirlenmiştir. Abdüktif akıl yürütme ile ilgili olan toplamda 20 çalışmaya ulaşılmıştır. İçlerinden senaryolar için uygun olan 10 çalışma ele alınmıştır. Derleme Süreci: Bu aşamada, alınan notlar ile kod ve temalara ulaşılmıştır. Yorumlama Süreci: Tarama sürecinin tamamlanmasının ardından örnek uygulamalar olarak ele alınan senaryolar temalar çerçevesinde yorumlanmıştır (Shenton, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2008).

1.4. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının yerine, bu paradigmanın doğasına uygun olarak aktarılabilirlik, inandırıcılık, tutarlılık, teyit edilebilirlik gibi farklı kavramlar kullanılır. Bu bağlamda, iç geçerlik inandırıcılık, dış geçerlik aktarılabilirlik olarak açıklanabilir. Diğer taraftan iç güvenilirlik; tutarlılık, dış güvenilirlik ise, teyit edilebilirlik olarak ifade edilebilir. Çalışmadaki geçerlik ve güvenilirlik için de bu kavramlar ele alınmış ve çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine bu bağlamda bakılmıştır.

Araştırmanın geçerliği için iç geçerlik olarak inandırıcılık temel alınmıştır. Öncelikle, abdüktif akıl yürütme ile ilgili çeşitli makale, tez, kitaplar hem dergi yönetim sisteminden hem de Yök Tez’den indirilerek dijital ortamda depolanmıştır. Depolanan çalışmalar içerik analiz sonuçlarının olduğu tablo eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan iki farklı araştırmacıya gönderilerek kontrol ettirilmiştir. Yapılan kontroller sonucunda araştırmacıların tüm sonuçlar üzerinde görüş birliği içerisinde olduğu görülmüştür. Gözlenen durumun ve görüşülen kişilerin düşüncelerinin doğru bir şekilde, derinlemesine incelenmesi, birden fazla gözlemcinin benzer sonuçları ortaya koyması, akranların ya da katılımcıların bakış açısından elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve uygun veri toplama araçlarının seçimi inandırıcılığı olumlu yönden etkileyen faktörler olmuştur. Çalışmanın dış geçerliğine yönelik olarak aktarılabilir olma durumu ele alınmıştır. Nitel bir araştırmada aktarılabilirliği sağlamanın yolu, çalışmanın belirli bağlamlarının, katılımcılarının, çalışma ortamının ve koşullarının ayrıntılı tanımlanmasını yapmaktan geçmektedir. Böylelikle okuyucu, araştırma sonuçlarını diğer bağlamlara veya katılımcılara uygulama potansiyelini değerlendirebilir (Arslan, 2022). Aktarılabilirliğin yapılabilmesi için de çalışmanın yönteminin tüm basamakları detaylı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıntılı olarak veri toplama ve analiz süreçleri sunularak farklı çalışmalar için bir örnek çalışma oluşturulmuştur. Böylece bu çalışma farklı senaryolar ya da farklı örnekler ile

gerçekleştirilebileceğine dair aktarılabilir bir durum oluşturarak bu çalışmanın dış geçerliğine katkıda bulunulmuştur. Aynı zamanda, çalışma süreci aşamalarının detaylı betimlemesi, çalışmanın tekrar edilebilmesinin yanında farklı bağlamlarda gerçekleştirilmesi de dış geçerliliğin sağlanması için yapılan çalışmaları içermektedir. Çalışmanın güvenilirliği için tutarlılığa ya da iç güvenilirliğe bakılmıştır. Tutarlılık, çalışmanın süreç ve sonuçlarının tutarlılık yönünden kontrol edilmesi olarak ifade edilen bir kavramdır. Tutarlılığın sağlandığı bir araştırmada, ortaya çıkan sonuçların, aynı verileri kullanarak başka araştırmacılar tarafından da elde edilmesi beklenmektedir. Başka bir deyişle sonuçların çeşitli biçimlerde elde edilen verilerle uyumlu ve bulguların veri kaynağının ifade ettiği anlamları yansıtır olması gerekmektedir (Arslan, 2022). Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için çalışmada araştırma süreçlerinin başkaları tarafından kolaylıkla değerlendirilebilecek şekilde ayrıntılı olarak açıklanmış, kategoriler tablolar hâline getirilerek kodlar ile verilmiştir. Senaryolar ile gerçekleştirilen çalışmada birbirine yakın düzeyde olan senaryolar seçilmiş ve bu senaryolardaki gruplamalara bakıldığında aynı tarzda kategorilerden oluştuğu görülmüş ve bu kategorilere ilişkin de kodlar oluşturulmuştur. Bu yolla tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın teyit edilebilir olması ise dış güvenilirlik olarak ele alınır. Bir araştırmacının sonuçlarının benzer ortamlarda da elde edilebilmesine ilişkin bir güvenilirlik türü olan teyit edilebilirlik için analiz sürecinde kullanılan analiz birimleri (hangi kategori ve kodların hangi senaryolarda yer aldığına dair verilen bilgiler) anlaşılır bir biçimde tanımlanmıştır. Böylece hem geçerli hem de güvenilir bir çalışma ele edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2000).

1.5. Verilerin Analizi

Veriler yazılı belgelerden (makale, kitap, kitap bölümü, tez) toplandığı için çalışmanın veri analizi için doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek adına verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Corbin & Strauss, 2008). Merriam (2009) doküman analizini şu şekilde aşamalandırmıştır: (1) Uygun dokümanları bulma, (2) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ve (4) veri analizi yapma (içerik analizi yapma). Doküman analizinin aşaması olarak bu çalışmada da içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı, görsel veya işitsel dokümanların içeriğini sistematik bir şekilde analiz etmektedir. Bu yöntem, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alır ve araştırmacıların belirli bir konu veya sorun hakkında derinlemesine bilgi edinmelerine imkân sağlar. İçerik analizi ile yazılı veya görsel içeriklerin öne çıkan belirgin veya örtük anlamları sistematik olarak analiz edilebilmektedir (Fraenkel vd., 2012; Saldana, 2011). Dokümanların içerik analizi kapsamında kullanılması durumunda dört aşamalı bir analiz süreci takip edilebilmektedir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırmadır (Bailey, 1994). Bu çalışmadaki içerik analizini gerçekleştirmek için analize konu olan örneklem abdüktif akıl yürütme senaryolarıdır. Temalar “Gözlem, Bilgi ve Deneyim, Muhtemel Açıklama, Teyit Etme”, kategoriler ise “Eksik gözlem, Doğrudan gözlem, Geçmiş yaşantı, Konuya ilişkin bilgi, Varsayım, Mantığa uygun olma, Yanlış anlama, Daha fazla bilgi toplamak, Veriyi doğrulatma” kodlar ise S1, S2, S3.... şeklinde oluşturulmuş olan senaryolardır. Kod, kategori ve temalara ilişkin bilgiler tablo şeklinde verilmiştir. Yine tabloda hangi tema ve kodların hangi senaryolarda yer aldığına dair verilen bilgiler ise analiz biriminin saptanması için belirtilmiştir. Ardına frekanslar belirtilerek sayısallaştırma yapılmıştır.

2. Bulgular

Temel araştırma problemine ulaşmak için örnek senaryolar kullanılarak bulgular oluşturulmuştur. İlk olarak bahsedilen senaryolara ilişkin bilgi vermek için tablo 1 oluşturulmuştur. Ardına kod-kategori ve temalara ilişkin tablo verilmiştir. Son olarak abdüktif

akıl yürütmeye için oluşturulan temalara ilişkin bulgular sunulmuştur. Burada tüm senaryoların içerik analizinin yapıldığı kod, kategori ve temalara göre oluşturulan bulgular verilmiştir.

Tablo 1: Senaryolar

Kodlar	Alıntı	Senaryolar
S1	Akpolat, 2023	Sabah Çimenlerindeki Çiy: “Bu sabah dışarı çıktığımda çimler tamamen çiy ile kaplıydı. Dün gece yağmur yağmış olmalı.”
S2	Magnani, 2000	Tabakta Kalan Yiyecek: “Garson yemeğimden hoşlanmadığımı fark etmiş olmalı, muhtemelen bu yüzden bana yiyecek başka bir şey getirmeyi teklif etti.”
S3	Brown, 2016	Kot Pantolonuna Artık Sığmamak: “Bunlar en sevdiğim kot pantolonum ve artık onlara sığamıyorum. Kilo almış olmalıyım.”
S4	Thagard, 2012	Evde Fare İstilasası: “Dün gece yatakta kitap okurken tavandan tırmalama sesleri gelmeye başladı. Sonra bu sabah mutfak zemininde küçük pislikler olduğunu fark ettim. Evimizde fare istilasası olduğundan eminim”.
S5	Smith ve Johnson, 2018	İlk Randevu Kötüye Gidince: “Dün gece internette tanıştığım bir kadınla ilk randevuya çıktım. İlk başta ilgilenebileceğini düşünmüştüm ama sonra telefonunu kontrol ettiğini ve bana hakkımda tek bir soru bile sormadığını fark ettim. O da ayrılmak için acele ediyormuş gibi görünüyordu. Sanırım bana karşı herhangi bir şey hissetmedi.”
S6	Gierasimczuk, Maas ve Rajmakers, 2012	İşten Eve Geç Gelmek: “Eşim genellikle işten eve saat 6 civarında geliyor. Şu anda saat 7, dolayısıyla kötü trafikte sıkışıp kalmış olmalı.”
S7	Magnani ve Nersessian, 2002	Sabah Kuş Şarkısı: “Bu sabah kuşların cıvı cıvı sesleriyle uyandım. Çok güzeldi ve güne başlamanın hoş bir yoluydu.
S8	Patokorpi, 2006	Arkadaşlar Arasında Kavga: Sam ve Jack’in yakın arkadaş olduklarını biliyorum ama büyük bir kavga ettiklerini ve konuşmadıklarını duydum. Geçen gün onları birlikte yürüyüşte gördüm. Sanırım barışmış olmalılar.”
S9	McGregor, 2014	Bademcikleri Aldırmak: “Boğazım ağrıdığı ve şişmeye başladığı için doktora gittim. Bunun sadece soğuk algınlığı olduğunu sanıyordum ama doktor boğazımı kontrol etti ve bademciklerimi aldırman gerektiğini söyledi”
S10	Durhan, 2020	Mahkeme Duruşmasındaki Jüri: “Bir mahkeme duruşmasındaki jüri, sanığın suçlu mu yoksa masum mu olduğunu belirlemek için her tanığın ifadesini ve hem savcı hem de savunma tarafından sunulan tüm delilleri dinlemekle görevlendirilir. Jüri, duruşmalara ve sunulan delillere dayanarak sanığın suçlu olduğuna karar verir.”

Tablo 1’de kodları oluşturan senaryoların neler olduğu ele alınmış ve hangi senaryoların hangi kaynaktan yararlanarak ele alındığı verilmiştir. Bu senaryolardan hareketle içerik analizi için kod, kategori ve temalar belirlenmiş ve tablo 2’de frekansları ile verilmiştir.

Tablo 2:Abdüktif Akıl Yürütme İle İlgili İçerik Analizi

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Gözlem	Eksik gözlem	S1, S2, S8	3
	Doğrudan gözlem	S4, S5, S6, S7, S9, S10	6
Bilgi ve Deneyim	Geçmiş yaşantı	S3, S4, S5, S7, S8, S9	6
	Konuya ilişkin bilgi	S1, S2, S6, S10	4
Muhtemel Açıklama	Varsayım	S1, S5, S7, S8, S9	5
	Mantığa uygun olma	S4, S6, S10	3
	Yanlış anlama	S3	1
Teyit Etme	Daha fazla bilgi toplamak	S1, S2, S3, S5, S7, S8	6
	Veriyi doğrulatma	S4, S6, S9, S10	4

Genel olarak bakıldığında abdüktif akıl yürütmenin nasıl yapıldığını göstermek için oluşturulan senaryolar, günlük hayatta karşılaşılan ve farkında olmadan tahmin süreci ile çıkarıma dayanarak yapılan akıl yürütme yönteminin kullanıldığını göstermektedir. Bu örnekler çerçevesinde sunulan senaryoların abdüktif akıl yürütmeye dayalı bir yöntem olarak nasıl kullanıldığı, abdüktif akıl yürütme sürecinin nasıl işlediği kod, kategori ve temalar çerçevesinde Tablo 2’de ele alınmıştır. Tablo 2’de toplamda 10 senaryo, kod, kategori ve temalar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Tabloda yer alan temalar genel kavramları içermektedir ve 4 temel kavram çerçevesinde oluşturulmuştur. Verilen sonuca yönelik mümkün olan en iyi açıklamaya ulaşmak için çıkarım yapmak veya çıkarımsal mantığı kullanmak için “gözlem”, daha önceki deneyimlerine dayanarak, benzer semptomlar elde etmek için “bilgi ve deneyim”, olası en iyi açıklama yapabilmek için “muhtemel açıklama”, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için daha fazla bilgi toplamak için “teyit etmek” temaları kullanılmıştır. Kategoriler ise temalarla bağlantılı alt kavramları içerdiği için eksik gözlem, doğrudan gözlem, geçmiş yaşantı, konuya ilişkin bilgi, varsayım, mantığa uygun olma, yanlış anlama, daha fazla bilgi toplamak ve veriyi doğrulatma olarak oluşmuştur. Senaryolar, tabloda kısaltma yapılarak (senaryo 1=S1) kod olarak ele alınmıştır. Frekans ise yapılan analizlerden elde edilen verilerin ne kadar sıklıkla tekrarlandığını göstermektedir.

Tablo 2 değerlendirildiğinde ise en sık tekrar eden temanın gözlem teması altındaki “doğrudan gözlem”, bilgi ve deneyim teması altındaki “geçmiş yaşantı” ve bilgi ve deneyim teması altındaki “daha fazla bilgi toplamak” kategorileri olmuştur. Nedenlerine bakılacak olursa, bir verinin doğrudan gözlenmesi, bilgi toplamaya dayanılması ve geçmiş yaşantılarla tecrübeler elde edilmesi veriyi doğrulamak adına etkili bir yol olduğu söylenebilir. Böylece abdüktif akıl yürütme süreci ayrıntılı olarak senaryolar üzerinden ele alınmış ve günlük yaşamdan örneklerle değerlendirilmiştir. Tabloda belirtilen değerlere ilişkin bulgular ise temalara dair oluşturularak her bir temaya ait kategori ve kodların bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

2.1. Temalara İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan temalar abdüktif akıl yürütme süreci içinde yapılması gereken adımlar olarak düşünüldüğü için oluşturulmuştur. Gözlem yapmadan bir konunun hakkında olduğu anlaşılamaz. Abdüktif akıl yürütmede muhtemel alternatiflerin içinde en iyi olanı seçmek söz konusu olduğu için deneyimlere dayanarak varsayımlar elde edilir ve veriler oluşturulur. Ardına oluşturulan bu muhtemel verileri doğrulatıldığı takdirde o verilerin içinde en iyi olasılık seçilerek abdüktif akıl yürütme gerçekleşir. Bu nedenle de çalışmada temalar gözlem, bilgi ve deneyim, muhtemel açıklama ve teyit etme olarak belirlenmiştir.

2.1.1. Gözlem Temasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk teması “gözlem” olarak belirlenmiştir. Verilen senaryolar ilk bakışta neyi çağrıştırdığına dair gözlemlerin yapıldığı bu temaya ilişkin eksik gözlem ve doğrudan gözlem olmak üzere iki kategori altında toplanmış ve bu kategorilere ilişkin oluşturulan kodlar ile bulgular tablo 3’te ele alınmıştır.

Tablo 3: Gözlem Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Bulgular
Gözlem	Eksik Gözlem	S1	Kişi, dışarı çıktığında çimlerin tamamen çiy ile kaplı olduğunu gözlemlemiştir. Burada öne sürülen ‘dün gece yağmur yağmış olmalı’ hipotezinin nasıl bir çıkarım ya da eksik bir gözlem olduğu görülmektedir. Gözlemi yapan kişi aslında önceki gece yağmur yağdığına şahit olmamıştır. Daha ziyade, verilen sonuca yönelik mümkün olan en iyi açıklamaya ulaşmak için çıkarım yapmakta veya çıkarımsal mantığı kullanmaktadır.
		S2	Büyük olasılıkla, yemeği sipariş eden kişi, yemeği beğenmediği için tabağındaki yemeğe dokunmamıştır. Garson, kişinin yemeğinden hoşlanmadığını fark etmiş ve (abdüktif akıl yürütme yoluyla) bu sonucu çıkararak hareket etmiştir.
		S3	Kişi, en sevdiği kot pantolonunun artık ona sığmadığını gözlemlemiştir. Kişi kendi vücut algısını ve deneyimlerini kullanarak bir abdüktif akıl yürütme süreci başlatmıştır.
	Doğrudan Gözlem	S8	Kişi, Sam ve Jack’in yakın arkadaş olduklarını biliyor ancak büyük bir kavga ettiklerini ve konuşmadıklarını duymuştur.
		S4	Kişi, dün gece yatakta kitap okurken tavandan tırmalama sesleri duydu ve bu sabah mutfak zemininde küçük pislikler fark etmiştir.
		S5	Bu adam ilk buluşmalarda çok iyi olmayabilir ama en azından birinin ilgilenmediğini fark edebiliyor; onun ilgilenmediğini nasıl fark etmiştir? Adam, buluşmada kadının davranışlarını gözlemlediğinde, belirli ipuçlarından yola çıkarak bir tahminde bulunabilir:
		S6	Eşin normalde işten eve saat 6 civarında geldiği, ancak bugün saat 7’ye kadar gelmediği gözlemlenmiştir.
		S7	Kişi, sabah uyandığında kuşların cıvı cıvı sesleriyle uyandığını gözlemlemiştir.
		S9	Kişi, boğazında ağrı ve şişme hissettiği için doktora gitmiştir.
		S10	Jüri üyeleri, mahkeme duruşmalarında sunulan tanık ifadelerini ve delilleri dikkatlice dinler.

2.1.2. Bilgi ve Deneyim Temasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci teması “bilgi ve deneyim” olarak ele alınmıştır. Geçmiş yaşantıların ve elde edilen bilgilerin bugünkü olayları çözme ve analiz etmesinde etkili olacağı düşünüldüğünden bilgi ve deneyim teması geçmiş yaşantı ve konuya ilişkin deneyim kategorileri olmak üzere ikiye ayrılmış ve her bir kategoriye ilişkin kodlara dair bulgular tablo 4’te ele alınmıştır.

Tablo 4:Bilgi ve Deneyim Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Bulgular
Bilgi ve Deneyim	Konuya İlişkin Bilgi	S1	Kişi, daha önce benzer durumlarda çimlerin çiy ile kaplanmasının genellikle yağmur sonrası olduğunu bilir. Çiyn oluşumu genellikle gece boyunca sıcaklığın düşmesiyle oluşur, bu nedenle yağmurun ardından daha sıcak bir gecenin sonucu olarak çimlerde çiy birikir.
		S2	Kişi, daha önceki deneyimlerinden ve sosyal etkileşimlerinden yola çıkarak, garsonunun kişisel tepkisinden hoşlanmadığını hissettiğini düşünmüştür. Bu, garsonunun kişisel tepkisini ve müşteri memnuniyetini önemseyen bir profesyonel olarak hareket ettiğine dair bir öngörüsüne dayanır.
		S6	Bilgi, eşin genellikle işten eve ne zaman geldiğiyle ilgili geçmiş deneyimlere dayanır. Bu bilgiye dayanarak, eşin gecikmesinin olağandışı olduğu sonucuna varılır.
	Geçmiş Yaşantı	S10	Jüri üyeleri, yasal prosedürleri ve hukukun gerekliliklerini bilirler. Mahkeme sürecinde sanığın suçlu olduğunu kanıtlayacak yeterli kanıtın sunulması gerektiğini bilirler.
		S3	Kişi, daha önceki deneyimlerinden ve kendi vücut algısından yola çıkarak, kot pantolonunun sıkı olmasının kilo alımıyla ilişkili olabileceğini düşünür. Bu, kişinin kendi vücut değişiklikleri hakkında bilgi sahibi olmasına dayanır.
		S4	Kişi, daha önceki deneyimlerinden ve bilgilerinden yola çıkarak, tavandan gelen tırmalama seslerinin ve mutfakta bulunan pisliklerin fare varlığına işaret ettiğini düşünebilir. Bu bilgi ve deneyimler, evdeki fare istilasını güçlendirebilir.
		S5	Kadının buluşma sırasında telefonunu sürekli kontrol etmesi, onun buluşmaya tam olarak odaklanmadığını veya ilgisiz olduğunu düşündürebilir. Abdüktif olarak, bu davranışın kadının buluşmaya katılmak istemediği veya başka bir yere gitmeyi düşündüğü bir işaret olduğunu tahmin edebilir.
		S7	Kişi, normalde kuşların çevredeki ağaçlarda veya parkta cıvı cıvı sesler çıkardığını ve bu seslerin kuşlar tarafından yapıldığını bilmektedir.
		S8	Kişi, daha önce Sam ve Jack’in arkadaş olduklarını ve genellikle birlikte zaman geçirdiklerini biliyor. Ancak, bir kavga ettiklerini ve konuşmadıklarını duyması, aralarındaki ilişkide bir problem olduğunu düşündürüyor.
		S9	Kişi, daha önceki deneyimlerine dayanarak, benzer semptomların genellikle soğuk algınlığı gibi yaygın bir durumdan kaynaklanabileceğini biliyor. Ancak, doktorunun görmesi ve değerlendirmesi gereken daha ciddi bir durum olabileceğini de akılda tutmuştur.

2.1.3. Muhtemel Açıklama Temasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü tema “muhtemel açıklama” olarak oluşturulmuştur. Senaryolardaki varsayımlara bağlı olarak elde edilen muhtemel açıklama teması varsayım, mantığa uygun olma ve yanlış anlama kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategorilerin oluşturduğu kodlar ve bulgular ise tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Muhtemel Açıklama Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Bulgular
Muhtemel Açıklama	Varsayım	S1	Kişi, çimlerin çiy ile kaplı olmasının dün gece yağmur yağmasından kaynaklandığını varsayar. Bu, kişinin daha önceki deneyimlerine ve bilgisine dayanan mantıklı bir açıklamadır. Ya da çimlerin ıslak olmasının başka bir alternatif açıklaması olabilir. Örneğin sabahları fiskeyilerin otomatik olarak açıldığını unutmuş olması mümkündür.
		S5	Kadının, adam hakkında tek bir soru bile sormamış olması, iletişim eksikliği veya ilgi eksikliği olduğunu düşündürebilir. Abdüktif olarak, bu davranışın kadının gerçekten sohbet etmek veya adamı tanımak istemediği sonucuna varabilir
		S7	Kişi, sabah uyandığında duyduğu sesin gerçek kuşlara ait olduğunu düşünerek, bu sesin gerçek olduğu sonucuna varabilir. Bu, kişinin daha önce benzer deneyimler yaşamış ve kuş seslerinin genellikle gerçek olduğu gerçeğine dayanmaktadır
		S8	Kişi, Sam ve Jack'in bir kavga etmiş olmalarına rağmen birlikte yürüyüşte görülmesinin, barışmış olabileceklerine işaret ettiğini varsayar. Bu, ilişkilerinin düzelmiş olabileceği ve barışmış olabileceklerini düşündürür. Ya da birbirlerinin eşyalarını iade etmek için ya da ilgisiz başka bir nedenden dolayı bir araya gelmiş olabilirler.
		S9	Kişi, boğazındaki semptomların sadece soğuk algınlığından kaynaklandığını varsayar. Ancak, doktorunun daha detaylı bir değerlendirme yapması ve farklı bir teşhis koyması olasıdır.
	Mantığa Uygun Olma	S2	Kişi, garsonunun kişisel bir tepki verdiğini ve bu nedenle başka bir şey getirmeyi teklif ettiğini varsayar. Bu, garsonunun müşteri memnuniyetini sağlamak için olası bir adım olarak görülebilir. Ya da kişinin tok olması veya karnının ağrması da söz konusu olabilir.
		S4	Kişi, gözlemlediği tırmalama seslerinin ve mutfaktaki pisliklerin fareler tarafından yapıldığını varsayabilir. Bu, daha önceki deneyimlerden yola çıkarak mantıklı ve muhtemel bir açıklamadır.
		S6	Eşin geç gelmesinin en olası nedenlerinden biri, trafikte sıkışıp kalmış olmasıdır. Bu, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir durumdur ve eşin geç gelmesini açıklayabilir.
		S10	Jüri üyeleri, dinledikleri tanık ifadeleri ve sunulan deliller üzerinden sanığın suçlu olduğuna veya masum olduğuna dair bir karara varır. Bu kararı verirken, tanıkların güvenilirliği, delillerin tutarlılığı ve hukuki standartlara uygunluğu gibi faktörleri göz önünde bulundururlar.
	Yanlış Anlama	S3	Kişi, kot pantolonunun sıkı olmasının kendi vücut ölçülerindeki değişikliklerle ilişkili olabileceğini varsayar. Bu, kişinin kendi vücudunu ve giysilerinin uyumunu dikkate alarak mantıklı ve muhtemel bir açıklamadır.

2.1.4. Teyit Etme Temasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın son teması “teyit etme” olarak oluşturulmuştur. Yapılan gözlem, varsayım ve geçmiş bilgilere dayanarak veriyi doğrulamak adına oluşturulan bu temaya ilişkin daha fazla gözlem veya bilgi toplamak ile veriyi doğrulama kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategorilere ilişkin kodlar ve bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Teyit Etme Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Bulgular
Teyit Etme	Daha Fazla Bilgi Toplamak	S1	Abdüktif akıl yürütme sürecinde, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için daha fazla gözlem veya bilgi toplamak önemlidir. Bu durumda, kişi yağmurun gerçekten yağdığını doğrulamak için hava durumu verilerini veya diğer gözlemleri kontrol edebilir. Ayrıca abdüktif akıl yürütme sürecinde, kişi, çimlerin çiy ile kaplı olmasının dün gece yağmur yağmasından kaynaklandığını varsayabilir. Bu durum da aynı zamanda abdüktif-çıkarımsal akıl yürütmenin bazen bir şeyin neden gerçekleştiğine dair yanlış bir varsayıma veya açıklamaya neden olabileceğini göstermektedir
		S2	Abdüktif akıl yürütme sürecinde, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için daha fazla gözlem veya bilgi toplamak önemlidir. Bu durumda, kişi, garsonun kişisel tepkisinden hoşlanmadığını hissettiğini ve bu nedenle başka bir şey getirmeyi teklif ettiğini varsayar. Ancak, bu varsayımı doğrulamak için garsonla daha fazla etkileşimde bulunmak veya diğer müşterilerin benzer bir deneyime sahip olup olmadığını gözlemek önemlidir. Bu durum, abdüktif akıl yürütmenin çok sıradan durumlarda nasıl çalıştığının taslağını çizmektedir
		S3	Abdüktif akıl yürütme sürecinde, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için daha fazla gözlem veya bilgi toplamak önemlidir. Bu durumda, kişinin tartıda veya diğer vücut ölçümlerinde değişiklikleri izlemesi ve belirli bir kilo alımını doğrulaması gerekebilir. Kot pantolonun kişinin bedenine uymamasının başka bir nedeni olabileceği anlamına geliyorsa da (belki çamaşırhanede küçülmüş olabilir ya da kişi hangi kot pantolon olduğu konusunda yanılıyor olabilir), bu kişi için kilo almış olma durumunun en makul olan çıkarım olduğu için akla ilk olarak ‘kilo almış olmak’ gelmiştir
		S5	Kadının buluşmadan erken ayrılmak istemesi veya acele etmesi, onun buluşmaya katılmak istemediği veya rahatsız hissettiği sonucunu doğurabilir. Abdüktif olarak, bu davranışın kadının buluşma ortamından memnun olmadığı veya başka bir yere gitmek istediği sonucuna varabilir. Bu abdüktif akıl yürütme sürecinde, adam, gözlemlediği davranışlar ve ipuçlarından yola çıkarak kadının gerçekten ilgisiz olduğu veya buluşmaya katılmak istemediği tahmininde bulunabilir

Daha Fazla Bilgi Toplamak	S7	Abdüktif akıl yürütme sürecinde, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için daha fazla bilgi gerekli olabilir. Kişi, dışarı çıkıp gerçekten kuşların cıvı cıvı olduğunu gözlemlemeden önce bu sesleri duyduğunu varsaymış olabilir. Ayrıca kişi sabah uyandığında duyduğu sesin gerçek kuşlara ait olduğunu varsayarak abdüktif akıl yürütme yapmış olabilir. Ancak, bu varsayımı doğrulamak için gerçekten dışarı çıkıp kuşların varlığını doğrulamak önemlidir. Alternatif bir açıklama, herhangi birinin kuş cıvıltılarının kaydını alıyor olması ya da kuşların sesini taklit etme konusunda olağanüstü yetenekli olması olabilir. Fakat bu durumda en olası açıklama sabahları kuşların cıvı cıvı olduğudur
	S8	Abdüktif akıl yürütme sürecinde, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için daha fazla gözlem veya bilgi toplamak önemlidir. Bu durumda, kişi Sam ve Jack'in davranışlarını daha dikkatli bir şekilde izleyebilir veya onlarla doğrudan konuşarak ilişkilerinin durumu hakkında bilgi alabilir. Arkadaş olmayan insanlar genellikle birlikte rahat yürüyüşlere çıkmazlar ve daha yeni arkadaş olduklarından, Sam ve Jack'in durumu düzeltilmiş olması onun için makul bir varsayımdır.
Teyit Etme	S4	Abdüktif akıl yürütme sürecinde, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için daha fazla gözlem veya bilgi toplamak önemlidir. Bu durumda, farelerin varlığını doğrulamak için evin etrafında dikkatlice inceleme yapmak veya fare izleri aramak önemlidir. Çizilmelere ve küçük dışkıları (her ikisi de fare istilasının kesin göstergeleridir) dayanarak evinde farelerin yaşadığından şüphelenmiştir. Bu nedenle elde edilen bilgilere dayanarak yapılabilecek en iyi açıklama kişinin evinde farelerin yaşadığı olmuştur
	S6	Abdüktif akıl yürütme sürecinde, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için eşle iletişime geçmek önemlidir. Eş, trafikte sıkışıp kaldığını doğrularsa, abdüktif akıl yürütme süreci doğru bir sonuca ulaşmış olur. Yani trafikte sıkışıp kaldığı için eve geç kalmıştır. Kişi bunu partneriyle teyit edene kadar bunun doğru olduğu sonucuna varamasa da bu makul ve mantıklı bir varsayımdır
	S9	Abdüktif akıl yürütme sürecinde, önerilen açıklamanın doğruluğunu doğrulamak için doktorun değerlendirmesi ve teşhisi önemlidir. Bu durumda, doktorun tavsiyesi ve teşhisi, kişinin boğazındaki semptomların gerçek nedenini belirlemesine yardımcı olur
	S10	Jüri üyeleri, kararlarını vermeden önce tüm delilleri değerlendirir ve kararlarının hukuki standartlara uygun olduğundan emin olmak için gereken adımları atarlar. Kararlarını vermeden önce diğer jüri üyeleriyle tartışır ve kararı oybirliğiyle veya çoğunlukla alırlar. Bu süreçte, jüri üyeleri abdüktif akıl yürütme kullanarak, mahkeme duruşmalarında sunulan delilleri ve tanık ifadelerini değerlendirerek sanığın suçlu olduğuna veya masum olduğuna dair bir karara varırlar. Bu kararı verirken adil bir şekilde tüm kanıtları değerlendirirler ve hukuki standartlara uygun olarak hareket ederler ve sonuca ulaşmak için abdüktif akıl yürütme yöntemini kullanırlar.
Veriyi Doğrulatma		

3. Sonuç

Akıl yürütme; sonuç çıkarmak, tahminlerde bulunmak veya açıklamalar oluşturmak için mevcut bilgiyi kullanma sürecidir. Çalışmada abdüktif akıl yürütmenin günlük yaşamdan örnekleri sunulurken tümevarımsal ve tümdengelimsel akıl yürütme ile arasındaki ilişki anlatılmaya çalışılmıştır. Abdüktif akıl yürütme, felsefeci Charles tarafından formüle edilmiş ve geliştirilerek literatüre adı yazılmış bir akıl yürütme biçimidir. Peirce (1878)'e göre akıl yürütme, yargıların, öncüller tarafından belirlendiğinin ve sonucun bunun bilincinde olduğu bir süreçtir. Bu genel düşünme alışkanlığı ya da akıl yürütme kuralı, hakikate yol açan nitelikte olmalı ve hakikat, bilgi ve gerekçelendirmeye dayanmalıdır, der. Peirce (1878) için akıl yürütme sürecinin bir inanca gerekçe kazandırmasının iki yolu vardır: Birincisi, öncüller doğruysa sonucun da doğru olması gerektiği, ikincisi de bir inancı makul kılmak ve böylece onu daha ileri testlere açık hale getirmektir. Ona göre yalnızca abdüktif akıl yürütme yeni bilgi üretebilir ve dolayısıyla bilimsel akıl yürütmeye ilişkilendirilebilir. Bu nedenle de abdüktif akıl yürütme, bir dizi gözlemden en basit ve en olası sonucu arayan bir mantıksal çıkarım biçimi olarak tanımlanır. Yapılan bu çalışmada geleneksel mantıksal düşünme biçimlerinden farklı olarak, belirsizliklerle dolu durumlarda bilgiye ulaşma sürecini tanımladığı için abdüktif akıl yürütmenin temel prensipleri, diğer akıl yürütme türleri ile arasındaki bağı ve günlük yaşamda karşılaşılan durumlarda nasıl kullanıldığı incelenmiştir. Çalışmada analiz edilen senaryolardan elde edilen bulgular, abdüktif akıl yürütme sürecinde dört ana temanın (Gözlem, Bilgi ve Deneyim, Muhtemel Açıklama, Teyit Etme) sistematik olarak kullanıldığını göstermektedir.

Eksik ya da doğrudan gözlemler, genellikle ilk hipotez oluşturma aşamasında belirleyici olurken; geçmiş yaşantılar ve konuya ilişkin bilgiler, bireyin benzer durumlarla kurduğu bağlantıları göstermektedir. Varsayımlar ve mantığa uygunluk kategorileri, oluşturulan açıklamaların ne kadar rasyonel ve gerçekçi olduğunu anlamada önemli bir filtre görevi görmektedir. Son olarak, veriyi doğrulama ve daha fazla bilgi toplama eğilimi, abdüktif sürecin salt bir tahmin değil, sistematik bir bilgi arayışı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu analiz, abdüktif akıl yürütmenin çok katmanlı ve dinamik bir düşünme süreci olduğunu göstermektedir. Özellikle senaryolarda görülen “yanlış anlama” ve “eksik gözlem” gibi kategoriler, bireylerin hatalı akıl yürütmelere ne kadar açık olduğunu vurgulamaktadır. Bu, eğitimde ve karar verme süreçlerinde eleştirel düşünmenin ve veri doğrulama alışkanlıklarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca senaryolardan muhtemel açıklamalar oluşturulurken çoğu zaman eksik bilgiye rağmen makul varsayımlarda bulunduğu görülmüştür. Bazı senaryolarda ise, ön yargılar ya da önceki yanlış öğrenmeler, yanlış abdüktif çıkarımlara yol açmıştır. Daha fazla bilgi toplama” kodunun sık kullanılması, bireylerin bilinçli bir şekilde kendi açıklamalarını sınamaya çalıştıklarını göstermektedir. Doğrudan gözlem kategorisinin sık görülmesi, insanların karar verirken “şu anda ne görüyorum?” sorusuna dayanarak çözüm üretmeye çalıştığını gösterir. Bu durum, özellikle hızlı karar verme gereken ortamlarda (acil durumlar, öğretmen sınıf içi tepkileri vs.) daha baskın hale gelir. Geçmiş yaşantıya dayanma, abdüktif akıl yürütmede bireyin kendi zihinsel veri tabanından yararlanmasıdır. Bu, bir yandan süreci hızlandırırken bir yandan da bireyin önceki deneyimlerine ne kadar bağımlı olduğunu gösterir. Dolayısıyla, bu kategori sadece bilgi düzeyini değil, bilişsel esneklik düzeyini de yansıtmaktadır.

Literatürde konu ile ilgili benzer çalışmalara bakılmıştır. Kim ve arkadaşlarının (2021) öğrenci tinkering süreçlerinde gözlem ve deneme-yanılma yoluyla abdüktif çıkarımlar yapıldığını ortaya koyan bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, Pareschi'nin (2023) GPT-4 modeli üzerine yaptığı çalışmada yapay zekanın da benzer şekilde gözlem ve veri tabanlı çıkarımlar yaptığı ancak insanın bilgi teyidi ve mantıksal tutarlılık kontrolünde daha üstün olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, yapılan çalışma insan zihnindeki abdüktif sürecin hem sezgisel hem de sistematik bileşenlerini ayrıntılı olarak ortaya koyması açısından katkı

sağlamaktadır. Hessel ve arkadaşlarının (2022) görsel ipuçları üzerinden gerçekleştirdiği çalışmada ise multimodal verilerin abdüktif çıkarımda farklı bilişsel süreçleri tetiklediği vurgulanmış, ancak bu çalışma yazılı senaryolar aracılığıyla bireysel zihinsel süreçlerin daha derinlemesine incelenebileceğini göstermiştir. Caiata-Zufferey (2018) ise genetik risk altındaki kadınların sağlıkla ilgili karar süreçlerini incelerken abdüktif düşünmenin bireysel anlamlandırma süreçlerine nasıl yansıdığını göstermiştir. Bu çalışmada olduğu gibi, kişisel deneyim ve geçmiş yaşantının açıklama üretiminde belirleyici olması, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Żelechowska ve arkadaşlarının (2020) senaryo tabanlı araştırmaları, gözlem ve varsayımların abdüktif akıl yürütmedeki merkezi rolünü destekler niteliktedir.

Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde çalışmadan abdüktif akıl yürütmenin, özellikle karmaşık, belirsiz ve çoklu yorumlamaların bulunduğu durumlarda ve doğru kararlar alma, iletişimsel sorunları engelleyebilme, mantıksal hataları düzeltme, bir probleme dair en makul çözümü sunmada kullanışlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kullanışlılık sayesinde abdüktif akıl yürütmenin, karmaşıklıkla dolu durumlarda, bireylere alternatif çözüm yollarını göstermesi, doğru bilgiye ulaşmak için daha çok verinin toplanması ve gözlemin yapılması, en uygun olan açıklamanın ortaya çıkarılması ile yaratıcı düşünme sürecine teşvik etmesi açısından etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara istinaden abdüktif akıl yürütme sürecinin daha etkili şekilde kullanımına ilişkin bazı öneriler sunulabilir:

Eğitim programlarında abdüktif akıl yürütme becerileri senaryo temelli yaklaşımlarla geliştirilmeli; özellikle bilim eğitimi, tıp, hukuk gibi alanlarda vaka analizleri ile desteklenebilir. “Yanlış anlama” koduyla temsil edilen durumlarının azaltılması için eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığı eğitimleri verilebilir. Gelecek çalışmalarda, bu analiz nitel veri analiz yazılımları (NVivo, MAXQDA vb.) kullanılarak daha derinlemesine kod eşleşmeleriyle desteklenebilir. Farklı yaş gruplarına, mesleklere veya kültürel bağlamlara göre abdüktif akıl yürütme farklılıkları incelenerek daha geniş çaplı modeller oluşturulabilir. Abdüktif akıl yürütme, fen bilimleri, sosyal bilimler ve felsefe derslerinde sistematik olarak ele alınabilir, öğrencilere mantıklı tahminler yapma ve hipotez oluşturma süreçleri öğretilir. Öğrencilere ve yetişkinlere yönelik eleştirel düşünme eğitimlerinde abdüktif akıl yürütme stratejileri kullanılarak, bu sayede belirsizlik içeren durumlara karşı daha esnek ve yaratıcı çözümler üretebilmeleri sağlanabilir. Özellikle STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanlarında ve sanatsal çalışmalarda abdüktif akıl yürütmeye dayalı problem çözme etkinlikleri tasarlanarak, öğrenciler deneyler ve gözlemler yoluyla hipotez oluşturma süreçlerine teşvik edilebilir. Ayrıca bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları belirsizlikleri çözebilmeleri ve alternatif açıklamalar geliştirebilmeleri için abdüktif akıl yürütme temelli düşünme yöntemleri tanıtılabilir. Bunun için de abdüktif akıl yürütme üzerine yapılan araştırmalar artırılarak, bu alandaki uygulamaların öğrenme süreçlerine etkisi detaylı bir şekilde incelenebilir. Bu öneriler doğrultusunda abdüktif akıl yürütme, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamda daha etkin, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı ve destekleyeceği düşünülmektedir.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi
Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

This study does not require ethical committee approval, as the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no potential conflict of interest in this study.

Kaynakça

- Akpolat, T. (2023). *Abdüktif düşünme becerisi*, İçinde G. Ekici (Ed.), Düşünme becerileri ve uygulama örnekleri kılavuz kitabı (ss. 1-26). Vizetek Yayınları.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 51: Özel sayı 1, Denizli, ss. 395-407
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Brown, A. L. (2016). The role of abductive reasoning in problem solving. *Journal of Cognitive Psychology*, 28(3), 301-315. <https://doi.org/10.1080/20445911.2015.1133344>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Douven, I. D. (2011). *Abduction*. Stanford Encyclopaedia of Philosophy.
- Durhan, G. (2020). Günlük yaşamda kullanılan bir düşünme biçimi olarak abdüktif akıl yürütme. *Beytulhikme*, 10 (2), 663-675. <https://doi.org/10.18491/beytulhikme.1538>
- Dreamson, N., & Khine, P. H. H. (2022). Abductive reasoning: A design thinking experiment. *International Journal of Art & Design Education*, 41(3), 403-413. <https://doi.org/10.1111/jade.12424>
- Campos, D. G. (2011). On the distinction between Peirce's abduction and Lipton's inference to the best explanation. *Synthese*, 180 (3): 419–442. <https://doi:10.1007/s11229-009-9709-3>. S2CID 791688
- Flach, P. A. & Kakas, A. C., eds. (2000). *Abduction and Induction: Essays on their Relation and Integration*. Springer. p. xiii. Retrieved October 31, 2016. This book grew out of a series of workshops on this topic. [Budapest 1996; Nagoya 1997; Brighton 1998]
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Publishing.
- Gierasimeczuk, N., Maas, H. & Raijmakers, M. (2012). Logical and psychological analysis of deductive mastermind. *CEUR Workshop Proceedings*. 883. 1-13.
- Hessel, J., Hwang, J. D., Park, J. S., Zellers, R., Bhagavatula, C., Rohrbach, A., Saenko, K., & Choi, Y. (2022). The abduction of Sherlock Holmes: A dataset for visual abductive reasoning. *arXiv*, <https://arxiv.org/abs/2202.04800>
- Hidayah, I. N., Sa'dijah, C., Subanji, & Sudirman (2020). Characteristics of students' abductive reasoning in solving algebra problems. *Journal on Mathematics Education*, 11(3), 347-362. <http://doi.org/10.22342/jme.11.3.11869.347-362>.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (39. Baskı). Nobel.
- Kim, C. M., Belland, B. R., Baabdullah, A., Lee, E., Dinç, E., & Zhang, A. Y. (2021). An ethnomethodological study of abductive reasoning while tinkering. *SAGE Open*, 11(3), 21582440211008111. <https://doi.org/10.1177/21582440211008111>
- Kolko, J. (2010). Abductive thinking and sensemaking: The drivers of design synthesis. *MIT's Design Issues*, 26 (1), 15-28.
- Lawson A. E. (2005). What is the role of induction and deduction in reasoning and scientific inquiry? *Journal of Research in Science Teaching* 42(6): 716–740. <https://doi.org/10.1002/tea.20067>.

- Magnani L. (2000). *Abduction, reason and science: Processes of discovery and explanation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Magnani, L., & Nersessian, N. J. (2002). Model-based reasoning: Bridging cognitive science and education. *Studies in Science Education*, 38(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/03057260208560187>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- McGregor, S. L. T. (2014). Abductive reasoning in everyday life: Implications for home economics. *Kappa Omicron Nu FORUM*, 19 (1), <http://www.kon.org/archives/forum/19-1/mcgregor4.html>.
- Muehlhauser, L. (2009, November 19). Intro to logic: Abductive reasoning [Web log post]. Retrieved from <http://commonsenseatheism.com/?p=3703>
- Pareschi, R. (2023). Abductive reasoning with the GPT-4 language model: Case studies from criminal investigation, medical practice, scientific research. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2307.10250>
- Patokorpi, E. (2006). *Role of abductive reasoning in digital interaction* (Doctoral thesis, Åbo Akademi University, Finland).
- Payne, G., & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.
- Peirce, C. S. (1878). "Deduction, Induction, and Hypothesis", *Popular Science Monthly*, v. 13, pp. 470–82, see 472. Collected Papers 2.619–44, see 623.
- Peirce, C. S. (1901). "On the Logic of drawing History from Ancient Documents especially from Testimonies" Collected Papers v. 7, paragraph 219.
- Peirce, C.S. (1902). Application to the Carnegie Institution, see MS L75.329-330, from Draft D Archived 2011-05-24 at the Wayback Machine of Memoir 27.
- Peirce, C. S. (1903). A syllabus of certain topics of logic. *Essential Peirce* v. 2, p. 287
- Peirce, C. S. (1908). A neglected argument for the reality of god. *Hibbert Journal* v. 7, pp. 90–112.
- Peirce, C. S (1910). A Letter to Paul Carus circa, Collected Papers v. 8, paragraphs 227–228. See under "Hypothesis" at the Commens Dictionary of Peirce's Terms.
- Peirce C. S. (1931). Collected papers of Charles Sanders Peirce (C. Hartshorne, P. Weiss, and A. Burks, eds.). Cambridge MA: Belknap Press.
- Popper, K. (2002). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge* (2 ed.). London: Routledge. p. 536.
- Prince M. & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching* 36(5), 1420.
- Psillos, S. (2004). Inference to the best explanation and bayesianism, in F. Stadler (ed.), *Induction and deduction in the sciences*, Dordrecht: Kluwer, pp. 83–91. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2196-1_6
- Psillos S. (2011). An explorer upon untrodden ground: Peirce on abduction. In *Handbook of the history of logic*, eds. Dov Gabbay, Stephan Hartmann and John Woods, 117–151. Oxford: NorthHolland. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-52936-7.50004-5>

- O’Leary, D.E. (2004). Enterprise resource planning (ERP) systems: An empirical analysis of benefits. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 1, 63-72. <https://doi.org/10.2308/jeta.2004.1.1.63>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Smith, J. D., & Johnson, R. (2018). Abductive reasoning in cognitive psychology. In K. M. Williams (Ed.), *Advances in cognitive psychology* (pp. 45-67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72615-5_3
- Thagard, P. (2012). Abductive inference: From philosophical analysis to neural mechanisms. In C. Fox & D. Mickunas (Eds.), *New developments in the philosophy of science* (pp. 17-35). Springer.
- Walton, D. (2001). Abductive, presumptive and plausible arguments. *Informal Logic*, 21(2): 141–169. <https://doi:10.22329/ilv21i2.2241>
- Walton D. (2005). *Abductive reasoning*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Vince, M. (2011). Reasoning in every day life. Accesed date: 16.07.2019. <https://pdfs.semanticscholar.org/7b55/9b4a273a80dcea48915d>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Caiata-Zufferey, M. (2018). The abductive art of discovery: Insights from a qualitative study on unaffected women managing genetic risk of breast and ovarian cancer. *Qualitative Health Research*, 28(10), 1581–1593. <https://doi.org/10.1177/1609406917750973>
- Żelechowska, D., Żyluk, N., & Urbański, M. (2020). Find out a new method to study abductive reasoning in empirical research. *Qualitative Health Research*, 30(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406920909674>

Kıbrıs Mutfağında Molehiya Yemeğinin Duyusal Özellikleri: İçerik Varyasyonlarının Değerlendirilmesi

Sensory Characteristics of Molehiya Dish in Cyprus Cuisine: Evaluation of Content Variations

Cevat ERCİK¹

Öz

Bu çalışma, Kıbrıs Mutfağında yer alan molehiya yemeğinin çeşitli içerik varyasyonlarının duyusal özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Molehiya bitkisi, sağlık açısından önemli besin bileşenleri içermesi ve geleneksel olarak tavuk veya kuzu etiyle pişirilmesiyle tanınmaktadır. Araştırma, molehiya yaprağının farklı formlarının (kuru ve taze molehiya) ve farklı et türlerinin (tavuk ve kuzu) kullanıldığı molehiya yemeklerinin tat, koku, doku ve genel kabul edilebilirlik üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma, 22 gönüllü katılımcının yer aldığı bir deneysel çalışmaya dayanmakta olup, dört farklı molehiya yemeği örneği sunulmuş ve bu örnekler duyusal analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Katılımcılar, molehiya yemeğinin çeşitli özelliklerini değerlendirmek üzere 9 puanlı hedonik skala kullanmışlardır. Elde edilen bulgular, molehiya yaprağının türleri ve et türlerinin çeşitli kombinasyonlarının, yemeğin duyusal özellikleri üzerinde belirgin etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle, kuru molehiya yaprağı ile hazırlanan etli molehiya, diğer varyasyonlara kıyasla daha yüksek puanlar almıştır. Bu sonuçlar, molehiya yemeğinin hazırlanma yönteminin tüketici tercihleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymakta ve geleneksel tariflerin modern tüketici beklentilerine uygun şekilde yeniden yorumlanmasının, yerel mutfakların sürdürülebilirliği açısından pratik bir katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi, Duyusal Analiz, Tüketici Tercihleri, Tat Değerlendirmesi

Abstract

This study aims to evaluate the sensory characteristics of different ingredient variations of the traditional Cypriot dish, molehiya. The molehiya plant is known for its rich nutritional content and is traditionally cooked with either chicken or lamb. The research investigates the effects of using different forms of molehiya leaves (dried and fresh) and various types of meat (chicken and lamb) on the dish's taste, aroma, texture, and overall acceptability. The study is based on an experimental design involving 22 voluntary participants who evaluated four different molehiya dish samples using sensory analysis techniques. A 9-point hedonic scale was employed to assess various sensory attributes of the dish. The findings reveal that combinations of leaf and meat types significantly influence the sensory characteristics of molehiya. In particular, the version prepared with dried molehiya leaves and meat received higher scores compared to the other variations. These results indicate that the preparation method of molehiya has a considerable impact on consumer preferences. Moreover, the findings highlight the practical significance of adapting traditional recipes to align with modern consumer expectations, contributing to the sustainability and cultural relevance of local culinary heritage.

Keywords: Gastronomy, Sensory Analysis, Consumer Preferences, Taste Evaluation

¹ Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, Turizm Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0002-9768-0027>, <https://ror.org/04nqdw339>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 10.10.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 09.06.2025

Atıf İçin/For Cite: ERCİK C., “Kıbrıs Mutfağında Molehiya Yemeğinin Duyusal Özellikleri: İçerik Varyasyonlarının Değerlendirilmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1076-1094

<https://doi.org/10.17755/esosder.1564586>

License: CC BY-NC 4.0

Giriş

Gıda ürünlerinin tüketici algısı üzerindeki etkileri, özellikle görsel, tat, koku ve dokusal özellikler temelinde şekillenmektedir. Bu duyuşal özellikler, tüketicilerin ürün tercihlerinde ve satın alma kararlarında belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır (Silici & Kutluca, 2005). Dolayısıyla, gıda üreticileri açısından bu özelliklerin iyileştirilmesi ve pazarlama stratejilerine entegre edilmesi, ürünlerin piyasada kabul görmesi açısından önemli bir avantaj sunmaktadır. Bu bağlamda, gastronomi yalnızca bireysel tatmin unsuru olmanın ötesinde; bir toplumun kültürel, tarihsel ve coğrafi özelliklerini yansıtan, kültürel mirasın aktarımında stratejik rol üstlenen bir alandır.

Akdeniz'in merkezinde yer alan Kıbrıs Adası, tarih boyunca pek çok medeniyetin etkisi altında kalmış ve bu etkileşim, adanın mutfak kültürünü zenginleştirerek çok katmanlı bir gastronomik yapı ortaya çıkarmıştır. Kıbrıs mutfağı, bu bağlamda, farklı kültürel unsurların sentezlendiği özgün yemek çeşitliliğiyle dikkat çekmektedir. Bu çeşitlilik içerisinde yer alan ve geleneksel yapısını günümüze kadar büyük ölçüde koruyan molehiya yemeğı, adanın tarımsal üretimi ve kültürel belleğı ile doğrudan ilişkilidir. Molehiya bitkisi, içerdiği besin değeri ve sağlık açısından faydalı bileşenleriyle ön plana çıkmakta; çoğunlukla tavuk veya kuzu eti ile birlikte pişirilerek tüketilmektedir. Ancak, bu yemeğı ilişkin bilimsel çalışmaların büyük bir kısmı bitkinin tarımsal özelliklerine veya kimyasal bileşenlerine odaklanmakta; hazırlanışındaki içerik farklılıklarının duyuşal açıdan değerlendirilmesi konusundaki literatür sınırlı kalmaktadır (Tuncer & Ummuhan, 2017).

Bu noktada, geleneksel yemeklerin standardizasyonuna yönelik genel bir problem alanı öne çıkmaktadır. Literatürde, Türk mutfağına ait yemek tariflerinin dünya mutfaklarıyla kıyaslandığında standardizasyon açısından yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Hazırlanış yöntemlerinin yazılı hale getirilmemesi, özgün tariflerin kuşaktan kuşağı eksik ya da değışerek aktarılmasına yol açmakta ve bu durum, kültürel mirasın korunmasını tehdit etmektedir (Coşan & Seçim, 2019). Oysaki, standart reçeteler hem yemeklerin geleneksel dokusunun muhafaza edilmesine hem de ulusal ve uluslararası düzeyde tanıtımının yapılmasına katkı sağlayabilir (Alpaslan vd., 2020; Satouf vd., 2020). Bu tür reçetelerin eksikliği, kültürel bilgi kirliliğine ve yanlış aktarım süreçlerine neden olmakta; özellikle turizm ve gastronomi sektörlerinde kültürel kimlik sorunlarına zemin hazırlamaktadır.

Yemeklerin standardizasyonuna yönelik çabaların bilimsel bir temel kazanabilmesi için duyuşal analizler kritik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Türk mutfağına yönelik gerçekleştirilen akademik araştırmalarda, çeşitli yemeklerin duyuşal analiz yoluyla değerlendirilmesinin hem tüketici tercihlerini anlama hem de standardize tarifler oluşturma konusunda önemli katkılar sunduğı ortaya konmuştur (Bal vd., 2019; Enes vd., 2022; Özbek & Güzeller, 2022; Ercik & Çoban, 2024). Bu çerçevede, Kıbrıs mutfağındaki molehiya gibi geleneksel yemeklerin duyuşal analiz yoluyla değerlendirilmesi, hem akademik literatüre katkı sunmakta hem de kültürel sürdürülebilirliğe hizmet etmektedir.

Bu doğrultuda yürütölen bu çalışma, molehiya yemeğinin farklı içerik varyasyonları (kuru yaprak/taze yaprak, tavuk eti/kuzu eti) üzerinden tat, koku, doku ve genel kabul edilebilirlik açısından duyuşal değerlendirmesini yapmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek verilerin, molehiya yemeğinin bilimsel temellere dayalı bir biçimde standardize edilmesine katkı sağlaması ve Kıbrıs mutfağının kültürel mirasının korunmasına yönelik uygulamalı bir örnek teşkil etmesi beklenmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, molehiya yemeğinin daha geniş tüketici kitlelerine tanıtımı açısından da önemli pratik çıktılar sunacağı öngörülmektedir.

1. Kavramsal Çerçeve

Molehiya (Mulukhiya- Corchorus Olitorius) Arap Yarımadası'na özgü, genellikle yaz mevsiminde yetiştirilen ve taze, kuru veya dondurulmuş olarak tüketilebilen bir sebzedir. Molehiya yaprakları, besleyici içeriği ve sağlık yararları nedeniyle dikkat çekmektedir. Örneğin, 100 gram molehiya yaklaşık 17 kcal enerji sağlamakta olup, bu enerjinin büyük bir kısmı karbonhidratlardan (%60), ardından yağlardan (%13) ve proteinlerden (%27) gelmektedir. Ayrıca molehiya bitkisinin 100 gramında 51.03 mg kalsiyum, 26.32 mg fosfor, 1.13 mg demir, 2.25 mg fitik asit ve 11.53 mg oksalat içermektedir (Al-Faris, 2017).

Molehiya yaprakları ayrıca polifenoller bakımından zengindir ve bu nedenle antioksidan özellikleri ile bilinmektedir. Bu özellikleri, molehiya bitkisinin geleneksel tıpta ve sağlık uygulamalarında kullanılmasını teşvik etmektedir (Obboh et al., 2012). Pişirme sürecinde diğer sebzelerde gözlenen besin kaybına karşın, molehiya bitkisinde besin değerlerindeki azalma daha sınırlıdır, bu da onun besleyici özelliklerini korumasına katkıda bulunmaktadır (Ndlovu & Afolayan, 2008).

Molehiya bitkisi köken itibarıyla Mısır menşeli olup, Kıbrıs mutfağında da yaygın biçimde tüketilmektedir. Genellikle kırmızı et ile birlikte pişirilerek servis edilen molehiya yemeği, yalnızca Mısır mutfağıyla sınırlı kalmayıp Suriye, Lübnan, Filistin ve Tunus gibi Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerinde de önemli bir gastronomik unsur olarak öne çıkmaktadır (Şah, 2017).

Molehiya yemeği, Kıbrıs mutfağının önemli bir parçası olarak öne çıkmakta ve adanın zengin kültürel mirasını yansıtan yöresel bir lezzet olarak kabul edilmektedir. Molehiya bitkisi, hem Türk hem de Arap mutfağında geleneksel olarak kullanılan ve genellikle çorbaları koyulaştırmak için tercih edilen bir malzemedir (Chigurupati vd., 2020).

Molehiya yemeği genellikle tavuk veya kuzu eti ile pişirilir ve molehiya yaprakları taze veya kurutulmuş olarak kullanılır. Kıbrıs'ın Lefkoşa ilçesinde yapılan bir araştırmaya göre, geleneksel Kıbrıs mutfağında molehiya yemeği tüketiminin mevsimsel olarak değiştiği gözlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yaz aylarında taze molehiya yapraklarını tercih ederken, kış aylarında kurutulmuş molehiya yaprağı tüketmektedir (Arifoğlu, 2010).

Yemeğin pişirilmesi sırasında genellikle et suyu veya tavuk suyu eklenir ve bazen pirinç veya bulgur gibi tahıllarla servis edilir. Molehiya yapraklarının sağlık açısından değeri, içerdikleri zengin fitokimyasal bileşenlerle ilişkilendirilmektedir (Ndlovu & Afolayan, 2008; Orike vd., 2018).

Kıbrıs mutfağının molehiya yemeği gibi yöresel ürünleri, adanın tarihi ve kültürel dokusunu yansıtan önemli unsurlardır. Kıbrıs coğrafi olarak Akdeniz'in ortasında stratejik bir konuma sahip olup tarih boyunca birçok medeniyetin etkisi altında kalmıştır (Hasgüler & Özkaleli, 2012). Bu durum, adanın gastronomisinde çeşitliliği ve zenginliği artırmış, farklı kültürlerin mutfak geleneklerinin birleşimiyle özgün lezzetler ortaya çıkmıştır.

Yöresel ürünlerin korunması ve tanıtılması, bir bölgenin kültürel mirasının devamlılığı açısından hayati önem taşır. Molehiya gibi yerel bitkilerin ve onların geleneksel kullanımının sürdürülmesi, biyoçeşitliliğin korunması ve yerel ekonomilere katkı sağlaması açısından da büyük önem taşır. Bu tür gıda ürünlerinin kültürel mirası yaşatma ve gelecek nesillere aktarma açısından kritik rol oynadığı unutulmamalıdır.

2. Materyal ve Yöntem

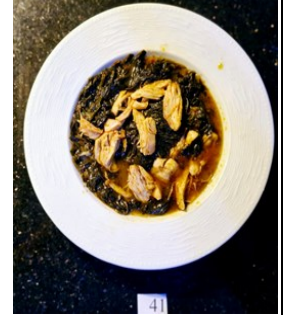
Duyusal özellikler, tüketicilerin gıda ürünlerini değerlendirmelerine ve tercih etmelerine yardımcı olan kritik unsurlardır. Duyusal analiz metodolojisi, bireylerin gıda ürünleri üzerindeki duysal algılarını kullanarak ürünlerin görsel niteliklerini (şekil, renk, kıvam) ve tat, aroma, dokusal özelliklerini incelemeyi amaçlar (Gündüz vd., 2019; Pala, 2023).

Tat, görsellik, koku ve dokusal özellikler gibi duysal faktörler, tüketicilerin gıda ürünlerini kabul etme ve tercih etme süreçlerinde belirleyici rol oynamaktadır (Stone & Sidel, 2004). Özellikle tat, tüketicilerin ürün tercihlerinde önemli bir faktör olarak kabul edilir (Barnett, 2009). Koku (Aroma) ise, gıda ürünlerinin kalitesi hakkında önemli bilgiler sunan ve tüketiciler tarafından aranan bir özelliktir (Lawless & Heymann, 2010). Dokusal özellikler ise, örneğin çıtır doku gibi belirli nitelikler, tüketiciler tarafından beğenilen özellikler arasında yer alır (Szczeniak, vd., 1963).

Bu çalışma, Kıbrıs mutfağındaki molehiya yemeğinin çeşitli içerik varyasyonlarının duysal özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma için Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik izni alınmıştır. Mersin ilindeki seçkin bir restoranla işbirliği içinde yürütülmüş ve molehiya bitkisi ile hazırlanan farklı içeriklere sahip yemekler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Aynı müşteri grubu üzerinde yapılan örnekleme ile çevresel değişkenler kontrol altına alınmıştır. Deneyler, tutarlı bireyler ve ekipmanlar kullanılarak gerçekleştirilmiş ve duyma ile dokusal duyular arasındaki farklılıklar en aza indirgenmiştir.

Yemek malzemeleri olarak molehiya, zeytinyağı ve domates salçası Kıbrıs'ın Dipkarpaz köyünden özel olarak temin edilmiştir. Bu malzemeler geleneksel molehiya yemeği yapımında kullanılan ana bileşenlerdir. Diğer malzemeler ise Mersin ilinde faaliyet gösteren bir zincir marketten tedarik edilmiştir.

Tablo 1. Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeği

			
Fotoğraf 1. 21 (Kurutulmuş Molehiya ile Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği)	Fotoğraf 2. 33 (Kurutulmamış Molehiyadan Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği)	Fotoğraf 3. 41 (Kurutulmuş Molehiya ile Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği)	Fotoğraf 4. 13 (Kurutulmamış Molehiya ile Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği)
✓ 180 Gr Kurutulmuş Molehiya Yaprağı ✓ 800 Gr Kuzu Eti Kemikli ✓ 120 Gr Domates Salçası ✓ 600 Gr Domates ✓ 420 Gr Kuru Soğan ✓ 15 Gr Tuz ✓ 5 Gr Karabiber ✓ 5 Gr Pul Biber	✓ 180 Gr Kurutulmamış Molehiya Yaprağı ✓ 800 Gr Kuzu Eti Kemikli ✓ 120 Gr Domates Salçası ✓ 600 Gr Domates ✓ 420 Gr Kuru Soğan ✓ 15 Gr Tuz ✓ 5 Gr Karabiber ✓ 5 Gr Pul Biber ✓ 250 Gr Sızma Zeytinyağı	✓ 180 Gr Kurutulmuş Molehiya Yaprağı ✓ 800 Gr Tavuk Eti ✓ 120 Gr Domates Salçası ✓ 600 Gr Domates ✓ 420 Gr Kuru Soğan ✓ 15 Gr Tuz ✓ 5 Gr Karabiber ✓ 5 Gr Pul Biber ✓ 250 Gr Sızma Zeytinyağı	✓ 180 Gr Kurutulmamış Molehiya Yaprağı ✓ 800 Gr Tavuk Eti ✓ 120 Gr Domates Salçası ✓ 600 Gr Domates ✓ 420 Gr Kuru Soğan ✓ 15 Gr Tuz ✓ 5 Gr Karabiber ✓ 5 Gr Pul Biber ✓ 250 Gr Sızma Zeytinyağı ✓ 1 Tüm Limon Suyu ✓ 4-5 Diş Sarımsak

✓ 250 Gr Sızma Zeytinyağı	✓ 50 Gr Kuyruk Yağı (İsteğe Göre)	✓ 1 Tüm Limon Suyu	✓ 1.5 Lt Su
✓ 50 Gr Kuyruk Yağı (İsteğe Göre)	✓ 1 Tüm Limon Suyu	✓ 4-5 Diş Sarımsak	
✓ 1 Tüm Limon Suyu	✓ 4-5 Diş Sarımsak	✓ 1.5 Lt Su	
✓ 4-5 Diş Sarımsak	✓ 1.5 Lt Su		
✓ 1.5 Lt Su			

Malzemelerin Hazırlanması:

- Kurutulmuş molehiya yaprakları ılık suda 30-60 dakika bekletilir, yumuşamaları sağlanır.
- Kuru soğanlar yemeklik doğranır, domatesler kabuğu soyularak doğranır veya rendelenir.
- Kuzu eti kemikli olarak tercih edilmişse, parçalara ayrılır ve hazırlanır.

İşlem basamağı:

- Geniş bir tencereye sızma zeytinyağı eklenir ve ısınması beklenir.
- Yemeklik doğranmış kuru soğanlar eklenir ve şeffaflaşınca kadar kavrulur.
- Tencereye seçilen et veya tavuk eklenir, suyunu salıp kendi yağında pişene kadar kavrulur.
- Et veya tavuk pişmeye yakinken domates salçası eklenir, kokusu çıkana kadar kavrulur.
- Kabuğu soyulmuş ve doğranmış domatesler tencereye ilave edilir, birkaç dakika daha kavrulur.
- Tüm malzemeler kavrulduktan sonra su eklenir, yemeğin kıvamına göre su miktarı ayarlanır.
- Tuz, karabiber gibi baharatlar eklenir, isteğe göre diğer baharatlar da kullanılabilir.
- Yemeğin tencerede orta ateşte molehiya yaprakları tamamen yumuşayınca kadar pişirilmesi sağlanır.
- Pişen yemeğin üzerine limon dilimleri sıkılarak servis yapılır.

Not: Yeşil molehiya yaprağı ile yapılan yemek, kurutulmuş molehiya ile yapılan yemekle aynı tarif ve prosedüre göre hazırlanır. Ancak yeşil molehiya yaprağı, pişirilmeden önce ılık suda ortalama 20-30 dakika bekletilir. Bu bekletme süresinin temel amacı, molehiya yaprağının kendini bırakmasını sağlamaktır. Suda bekletme süreci, yaprağın dokusunu yumuşatır ve pişirme sürecinde daha kolay işlenmesini sağlar. Ayrıca, molehiya yaprağının doğal yapısının korunmasına ve yemeğin son lezzetine olumlu katkıda bulunmasına yardımcı olur.

Bu işlem, yeşil molehiya yaprağının pişirme sürecinde daha tutarlı bir sonuç elde etmek için önemlidir ve geleneksel olarak bu şekilde uygulanmaktadır.

Farklı formülasyonlarda üretilen dört molehiya yemeğinin tüketiciler tarafından algılanan tat ve genel kabul edilebilirlik üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Duyusal analiz yöntemi, bu amaç doğrultusunda benimsenmiştir. Araştırma, yaşları 20 ile 50 arasında değişen ve eğitim düzeyi yarı eğitilmiş olan 22 panelistten oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Panelistlere, farklı formülasyonlarda üretilen dört molehiya yemeği örneği sunulmuş ve bu

örnekler, "tat," "doku," "koku" ve "genel kabul edilebilirlik" kriterlerine göre titizlikle değerlendirilmiştir.

Panelistlere yöneltilen temel soru, *molehiya yemeğinin farklı formülasyonlarda üretilmesinin, tüketicilerin tat, doku, koku ve genel kabul edilebilirlik değerlendirmeleri üzerindeki etkileri nelerdir?* Şeklinde belirlenmiştir. Bu soru, panelistlerin söz konusu molehiya yemeğinde duyuşal özellikleri ve genel kabul edilebilirlikleri hakkındaki değerlendirmelerini içermektedir. Duyusal analiz yöntemi, gıda ürünlerinin tüketici algısını ve tercihlerini incelemek için yaygın olarak kullanılan ve önemli bir veri kaynağı sunan bir yaklaşımı temsil etmektedir.

Panelistlerin değerlendirmeleri, Peryam ve Pilgrim (1957) tarafından geliştirilen ve pek çok araştırmada yaygın olarak kullanılan 9 dereceli hedonik skala ile toplanmıştır. Bu ölçek, katılımcıların beğeni düzeylerini 1 = "hiç beğenmedim" ile 9 = "çok beğendim" arasında derecelendirmelerine olanak tanımaktadır.

Analiz süreci, duyuşal testlerin en etkili olduğu saat dilimi olarak belirlenen 11.30-13.30 arasında gerçekleştirilmiştir. Duyusal analiz için hazırlanan örnekler, Fotoğraf 5'te gösterildiği şekilde düzenlenmiş ve panelistler tarafından tat, doku, koku ve genel kabul edilebilirlik açısından değerlendirilmiştir. Bu metodoloji, duyuşal özelliklerin objektif bir şekilde ölçülmesine olanak sağlayarak, molehiya yemeklerinin tat, doku, koku ve genel kabul edilebilirlik açısından güvenilir bir şekilde değerlendirilmesine imkan tanımaktadır.



Fotoğraf 5. Ürün Değerlendirilmesi

Uygulama sürecinde, verilerin güvenilir ve tarafsız bir şekilde elde edilmesi için kör tadım ve ters kodlama stratejileri kullanılmıştır, bu yöntemler Fotoğraf 6 ve 7 'de gösterilmiştir. Kör tadım, değerlendiricilerin ürünlerin kimliklerini önceden bilmeksizin sadece tat, koku, doku gibi duyuşal özelliklere dayalı olarak değerlendirme yapmalarını gerektiren bir metodolojiyi ifade eder. Bu yaklaşım, değerlendiricilerin herhangi bir önyargıya veya önceden edindikleri bilgilere dayalı olarak değerlendirmelerde bulunmasını önler. Özellikle gıda veya içecek ürünlerinin objektif bir şekilde tat ve kalite açısından değerlendirilmesi için yaygın bir biçimde kullanılan bu yöntem, ürünlerin tarafsız bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlar (Stolzenbach vd., 2013).

Bu yaklaşımın kullanılmasıyla, değerlendirmeler bilimsel bir temele oturtulmuş ve araştırmanın sonuçları daha güvenilir hale gelmiştir. Ters kodlama stratejisi ise, verilerin analiz

sürecinde değerlendiricilerin tarafından bilinçli olarak uygulanan bir yöntemdir. Bu strateji, değerlendirme sürecinde kullanılan kodlama sisteminin herhangi bir yanlış yorumlamadan veya dış etkiden etkilenmeden objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar. Bu yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla, verilerin güvenilirliği ve tarafsızlığı sağlanarak araştırmanın bilimsel geçerliliği artırılmıştır.



Fotoğraf 6. Kör tadım ve ters kodlama



Fotoğraf 7. Kör tadım ve ters kodlama

Duyusal analizlerin gerçekleştirilmesi sürecinde, katılımcı profilinin belirlenmesi, test edilen ürün sayısının seçimi ve araştırmanın amaçlarına uygun test yöntemlerinin seçimi gibi önemli kararlar alınmalıdır. Bu bağlamda, duyusal analizlerde tercih edilen test yöntemi, kullanılan panel türü, panelist sayısı, örneklem büyüklüğü ve veri analiz yaklaşımı gibi faktörler, Tablo 2'de detaylandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında ise, tercih edilen metodoloji olarak hedonik test yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, ürünlerin tüketici tarafından algılanan tat, görünüm ve genel beğenilirlik özelliklerini değerlendirmek için sıklıkla kullanılan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yöntemin seçimi, çalışmanın amaçlarına ve veri toplama sürecinin gerekliliklerine uygun bir şekilde yapılmıştır.

Tablo 2. Duyusal Analiz Test Şekli ve Panelist Sayısına Göre Analiz Durumu

Test No	Test Şekli	Panel Tipi ve Panelist Sayısı	Örnek Sayısı	Veri Analizi
1	Hedonik	Yarı Eğitilmiş: 8-25 Eğitilmemiş: 80+	1-18	Varyans Analizi veya Rank Analizi

Kaynak: (Altuğ Onoğur, T. & Elmacı, Y. 2019'dan akt. Enes vd., 2022: 253).

4. Bulgular

Tablo 3'de, araştırmanın sosyo-demografik profili analiz edilmektedir. Toplam 22 katılımcının cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeylerine göre dağılımı sunulmuştur. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %59,1'inin kadın, %40,9'unun ise erkek olduğu görülmektedir. Medeni durum açısından ise, katılımcıların %68,2'si bekar iken %31,8'i evlidir.

Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %45,5'i 21-30 yaş aralığında bulunmakta olup, bu yaş grubu en büyük grup olarak öne çıkmaktadır. Diğer yaş grupları ise daha küçük oranlarda temsil edilmiştir; örneğin, %40,9'u 31-40 yaş aralığında, %13,6'sı ise 41-50 yaş aralığında yer almaktadır. 20 yaş altı ve 51 yaş ve üstü gruplarında ise katılımcı bulunmamaktadır.

Eğitim düzeyi açısından incelendiğinde, katılımcıların %54,5'i lisans düzeyinde eğitim almıştır. Onları sırasıyla %27,3 ile ön lisans mezunları ve %18,2 ile lisansüstü eğitim almış

katılımcılar izlemektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde eğitim almış katılımcı bulunmamaktadır.

Bu bulgular, araştırmanın katılımcı profili hakkında kapsamlı bir bilgi sağlamaktadır. Özellikle, çalışmanın sonuçlarının cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyi gibi sosyo-demografik faktörlere göre nasıl değişebileceğini anlamamıza yardımcı olabilir. Araştırmanın bu özelliklere göre genellenip genellenemeyeceği ve sonuçların yorumlanmasında bu faktörlerin nasıl etkili olabileceği dikkate alınmalıdır.

Tablo 3. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı Frekans Analizi Bulguları

Sosyo-Demografik Özellik	n	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	13	59,1
Erkek	9	40,9
Medeni Durum		
Bekar	15	68,2
Evli	7	31,8
Yaş		
20 ve Altı	0	0,0
21-30	10	45,5
31-40	9	40,9
41-50	3	13,6
51-60	0	0,0
61 ve Üzeri	0	0,0
Eğitim		
İlköğretim	0	0,0
Ortaöğretim	0	0,0
Ön Lisans	6	27,3
Lisans	12	54,5
Lisansüstü	4	18,2

Tablo 4'de sunulan verilere göre molehiya yemekleri (21, 33, 41 ve 13 numaralı gruplar) tat, koku, doku ve genel kabul edilebilirlik açısından belirgin farklılıklar göstermektedir.

21 numaralı grup (kurutulmuş molehiya yapraklarından elde edilmiş etli molehiya), tat (ortalama puan 8,40), koku (ortalama puan 8,22), doku (ortalama puan 8,23) ve genel kabul edilebilirlik (ortalama puan 8,45) açısından en yüksek puanları almıştır. Diğer taraftan, tavuklu molehiya çeşitleri (41 ve 13 numaralı gruplar) genellikle daha düşük puanlar göstermiştir; özellikle tat ve genel kabul edilebilirlik açısından zayıf performans sergilemişlerdir (ortalama tat puanları sırasıyla 5,50 ve 4,77).

Bu farklılıkların istatistiksel olarak değerlendirilmesi için Friedman ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri kullanılmıştır. Friedman testi, molehiya çeşitlerinin tat, koku, doku ve genel kabul edilebilirlik gibi değişkenlerini karşılaştırmak için uygulanmış ve farklı molehiya grupları arasındaki duyuşal özelliklerdeki anlamlı farklılıklar ortaya konmuştur.

Wilcoxon işaretli sıralar testi ise, spesifik molehiya çiftleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Örneğin, tat özelliğinde tat_41 ile tat_21 arasındaki tercih edilme durumunu belirlemek için bu test kullanılmış ve molehiya yemekleri arasındaki duyuşal tercih farklılıkları daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu analizler, farklı formülasyonlarda üretilen molehiya yemeklerinin tüketici tercihleri üzerindeki etkilerini objektif bir şekilde değerlendirmekte ve bu farklılıkların istatistiksel olarak sağlam bir şekilde kanıtlanmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma molehiya yemeğinin geliştirilmesi ve tüketici memnuniyetinin artırılması için değerli bir katkı sunmakta ve gelecekteki araştırmalara yönelik önemli bir temel oluşturmaktadır.

Tablo 4. Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Duyusal Kriterler Frekans Analiz Bulguları (n=22 kişi)

Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	
Kurutulmul Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği				
Tat	8,40	0,73	7	9
Koku	8,22	0,67	6	9
Doku	8,23	0,68	7	9
Genel Kabul Edilebilirlik	8,45	0,66	7	9
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği				
Tat	7,59	0,85	6	9
Koku	7,36	0,84	6	9
Doku	7,40	0,90	6	9
Genel Kabul Edilebilirlik	7,40	0,73	6	9
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği				
Tat	5,50	1,05	3	7
Koku	5,40	0,95	3	7
Doku	5,31	0,94	3	7
Genel Kabul Edilebilirlik	5,36	1,09	3	7
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği				
Tat	4,77	0,92	3	6
Koku	5,40	0,95	3	6
Doku	4,77	0,86	3	6
Genel Kabul Edilebilirlik	4,81	0,90	3	6

Tablo 5'te yer alan Friedman testi, dört farklı molehiya türü arasında tat değerlendirmeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır ($p < 0,05$). Bu bulgular, molehiya yemeğinin farklı formülasyonlarla üretilmesinin tat algısını değiştirdiğini ve bu değişimin tüketici tercihleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kurutulmuş molehiya ile üretilen etli molehiya, en yüksek ortalama sıralamayı (3,82) elde ederek, katılımcıların bu molehiya türünü diğerlerine göre daha çok beğendiğini ve tercih ettiğini göstermektedir. Kurutulmamış molehiya ile üretilen etli molehiya ise ikinci sırada yer almakta olup (3,11), yüksek bir beğeni seviyesine sahiptir. Diğer taraftan, kurutulmuş molehiya ile üretilen tavuklu molehiya ve kurutulmamış molehiya ile üretilen tavuklu molehiya, daha düşük ortalama sıralamalara (sırasıyla 1,86 ve 1,20) sahiptir. Bu durum, söz konusu molehiya türlerinin diğerlerine göre daha az beğenildiğini göstermektedir. Ortalama ve standart sapma değerleri göz önünde bulundurulduğunda, genel olarak kurutulmuş molehiya ile hazırlanan yemeklerin daha fazla beğenildiği, ancak tavuklu versiyonların etli versiyonlara kıyasla daha düşük tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Tat Değerlendirmeleri Kriteri Açısından Friedman Testi Analiz Bulguları

Farklı Hazırlanan Molehiya Yemekleri	Sıra ort.	Ortalama	Standart sapma
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği	3,82	8,40	0,73
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği	3,11	7,59	0,85
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği	1,86	5,50	1,05
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği	1,20	4,77	0,92

N değeri (22), Ki-Kare (60,342), Df (3), Asymp. Sig (0,00)

Tablo 6'daki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise, Friedman Testi'nin genel sonuçlarını desteklemek ve spesifik molehiya çiftleri arasındaki tat farklılıklarını daha detaylı olarak incelemek için kullanılmıştır. Örneğin, tat_41'in tat_21'e tercih edildiği bulgusu, Wilcoxon testi sonuçları aracılığıyla doğrulanmıştır. Ayrıca, tat_13'ün tat_21'e tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bu testin sonuçları, molehiya türleri arasında spesifik tat farklılıklarının varlığını ve bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($p < 0,05$). Bu analizler, molehiya türlerinin tat kalitesi üzerindeki değişkenlikleri anlamak ve gıda ürünleri üzerinde kalite iyileştirmeleri yapmak için önemli bir bilgi sağlamaktadır. Gıda endüstrisinde ürün çeşitlendirmesi ve pazarlama stratejileri geliştirilirken, tüketicilerin tercihleri ve beklentileri doğrultusunda kararlar alınması için bu tür analizlerin dikkate alınması önemlidir.

Tablo 6. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Tat Kriteri Sıralama ve İstatistiksel Analiz Sonuçları

Karşılaştırma	Sıralama Türü	n	Ort. Sıra	Sıra Toplamı	z	p
Tat_33 - Tat_21	Negatif Sıralar	15	8,63	129,50	-3,350	,001
	Pozitif Sıralar	1	6,50	6,50		
	Eşit	6	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Tat_41 - Tat_21	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,138	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Tat_13 - Tat_21	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,155	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Tat_41 - Tat_33	Negatif Sıralar	19	10,00	190,00	-3,882	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	3	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Tat_13 - Tat_33	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,135	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Tat_13 - Tat_41	Negatif Sıralar	13	7,00	91,00	-3,358	,001
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	9	-	-		
	Toplam	22	-	-		

Tablo 7’de aynı katılımcılar tarafından yapılan değerlendirmelerde, molehiya türlerinin koku değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Bulgular, molehiya türleri arasında koku kalitesinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermiştir (Ki-Kare = 61,090, df = 3, p < 0,05). Örneğin, kurutulmuş etli molehiya türü (21 numaralı) diğerlerine kıyasla belirgin şekilde daha yüksek koku puanlarına sahiptir, bu da bu molehiya türünün koku olarak daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 7. Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Koku Değerlendirmeleri Kriteri Açısından Friedman Testi Analiz Bulguları

Farklı Hazırlanan Molehiya Yemekleri	Sıra ort.	Ortalama	Standart sapma
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği	3,82	8,22	0,67
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği	3,11	7,36	0,84
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği	1,89	5,40	0,95
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği	1,18	5,40	0,95

N değeri (22), Ki-Kare (61,090), Df (3), Asymp. Sig (0,00)

Tablo 8’de yer alan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Friedman Testi’nin genel sonuçlarını desteklemek ve spesifik molehiya çiftleri arasındaki koku farklılıklarını daha ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla kullanılmıştır. Bu test, belirli molehiya çiftleri arasında yapılan karşılaştırmalarda negatif ve pozitif sıraların sayıları ile ortalamalarını değerlendirir. Örneğin, Koku_33 ile Koku_21 arasındaki karşılaştırmada, Koku_33’ün genellikle Koku_21’den daha düşük bir koku değerlendirmesine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Bu iki testin kombinasyonu, molehiya türleri arasındaki koku özelliklerinin tüketici algısı üzerindeki etkilerini anlamak için güçlü bir analitik araç sunmaktadır. Yapılan testlerin sonuçları, farklı formülasyonlarla üretilen molehiya yemeklerinde koku kalitesinde belirgin varyasyonlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Koku Kriteri Sıralama ve İstatistiksel Analiz Sonuçları

Karşılaştırma	Sıra Türü	n	Ort. Sıra	Sıra Toplamı	z	p
Koku_33 - Koku_21	Negatif Sıralar	14	7,50	105,00	-3,416	,001
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	8	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Koku_41 - Koku_21	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,153	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Koku_13 - Koku_21	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,176	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Koku_41 - Koku_33	Negatif Sıralar	20	10,50	210,00	-3,903	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		

	Eşit	21	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Koku_13 - Koku_33	Negatif Sıralar	21	11,00	231,00	-4,042	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	1	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Koku_13 - Koku_41	Negatif Sıralar	15	8,00	120,00		
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00	-3,771	,000
	Eşit	7	-	-		
	Toplam	22	-	-		

Tablo 9'daki Friedman Testi sonuçlarına göre, dört farklı molehiya türü (21, 33, 41, 13) için doku değerlendirmeleri yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = 60.045$, $df = 3$, $p < 0.001$). Ortalama sıralama değerlerine bakıldığında, 21 numaralı molehiya (kurutulmuş molehiya ile elde edilmiş etli molehiya) en yüksek ortalama sıralamaya (8.23) sahipken, 13 numaralı molehiya (kurutulmamış molehiya ile elde edilmiş tavuklu molehiya) en düşük ortalama sıralamaya (4.77) sahiptir. Bu bulgular, molehiya türlerinin doku özellikleri açısından tüketiciler arasında farklı algılandığını ve tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 9. Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Doku Değerlendirmeleri Kriteri Açısından Friedman Testi Analiz Bulguları

Farklı Hazırlanan Molehiya Yemekleri	Sıra ort.	Ortalama	Standart sapma
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği	3,84	8,23	0,68
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği	3,11	7,40	0,90
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği	1,68	5,31	0,94
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği	1,36	4,77	0,86

N değeri (22), Ki-Kare (60,045), Df (3), Asymp. Sig (0,00)

Tablo 10'daki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, Friedman Testi'nin genel bulgularını desteklemekte ve molehiya türleri arasındaki spesifik doku farklılıklarını incelemek için kullanılmıştır. Örneğin, Doku_33 ile Doku_21 arasında yapılan karşılaştırmada, negatif sıralamaların ağırlıklı olarak Doku_21'e yönelik olduğu görülmüştür (Negatif Sıralar: 15, Pozitif Sıralar: 0, Eşit: 7). Benzer şekilde, Doku_41 ile Doku_21 ve Doku_13 ile Doku_21 karşılaştırmalarında da negatif sıralamaların Doku_21 lehine olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, molehiya türleri arasında doku özelliklerinin istatistiksel olarak farklılaştığını ve bu farklılıkların tüketicilerin algılamasını etkilediğini göstermektedir.

Tablo 10. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Doku Kriteri Sıralama ve İstatistiksel Analiz Sonuçları

Karşılaştırma	Sıralama Türü	n	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	z	p
Doku_33 - Doku_21	Negatif Sıralar	15	8,00	120,00	-3,689	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	7	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Doku_41 - Doku_21	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,149	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Doku_13 - Doku_21	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,152	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Doku_41 - Doku_33	Negatif Sıralar	21	11,00	231,00	-4,057	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	11	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Doku_13 - Doku_33	Negatif Sıralar	21	11,00	231,00	-4,042	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	1	-	-		
	Toplam	22	-	-		
Doku_13 - Doku_41	Negatif Sıralar	9	6,56	59,00	-2,377	,017
	Pozitif Sıralar	2	3,50	7,00		
	Eşit	11	-	-		
	Toplam	22	-	-		

Tablo 11'deki Friedman testi sonuçlarına göre, dört farklı molehiya türü (21, 33, 41, 13) için genel kabul edilebilirlik değerlendirmeleri yapılmıştır ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($\chi^2 = 61.463$, $df = 3$, $p < 0.001$). Bu sonuçlar, molehiya türlerinin genel olarak tüketiciler tarafından farklı şekillerde değerlendirildiğini ve kabul edilebilirliklerinin varye ettiğini göstermektedir. Örneğin, 21 numaralı molehiya (kurutulmuş molehiya ile elde edilmiş etli molehiya), en yüksek ortalama sıralamaya (8.45) sahipken, 13 numaralı molehiya (kurutulmamış molehiya ile elde edilmiş tavuklu molehiya) en düşük ortalama sıralamaya (4.81) sahiptir.

Tablo 11. Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Genel Kabul Edilebilirlik Değerlendirme Kriteri Açısından Friedman Testi Analiz Bulguları

Farklı Hazırlanan Molehiya Yemekleri	Sıra ort.	Ortalama	Standart sapma
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği	3,91	8,45	0,66
Kurutulmamış Molehiyadan Bitkisinden Elde Edilmiş Etli Molehiya Yemeği	3,05	7,40	0,73
Kurutulmuş Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği	1,75	5,36	1,09
Kurutulmamış Molehiya Bitkisinden Elde Edilmiş Tavuklu Molehiya Yemeği	1,30	4,81	0,90

N değeri (22), Ki-Kare (61,463), Df (3), Asymp. Sig (0,00)

Tablo 12'deki Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, Friedman testinin genel bulgularını desteklemekte ve molehiya türleri arasındaki spesifik kabul edilebilirlik farklılıklarını incelemek için kullanılmıştır. Örneğin, Genel_kabul_33 ile Genel_Kabul_21 arasında yapılan karşılaştırmada, negatif sıralamaların ağırlıklı olarak Genel_Kabul_21'e yönelik olduğu görülmüştür (Negatif Sıralar: 18, Pozitif Sıralar: 0, Eşit: 4). Benzer şekilde, Genel_kabul_edilebilir_41 ile Genel_Kabul_21 ve Genel_Kabul_13 ile Genel_Kabul_21 karşılaştırmalarında da negatif sıralamaların Genel_Kabul_21 lehine olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, molehiya türleri arasında kabul edilebilirlik özelliklerinin istatistiksel olarak farklılaştığını ve bu farklılıkların tüketicilerin algılamasını etkilediğini göstermektedir.

Bu analizler, molehiya ürünlerinin genel kabul edilebilirliklerinin tüketici tercihlerini doğrudan etkileyebileceğini ve pazarlama stratejileri ile ürün geliştirme süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle, molehiya türlerinin bileşimi ve sunumu gibi faktörlerin tüketicilerin kabul edilebilirlik algılarında kritik bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları: Farklı Formülasyonlarda Üretilen Molehiya Yemeklerinde Genel Kabul Edilebilirlik Değerlendirmeleri

Karşılaştırma	Sıralama Türü	n	Ort. S.	Top. S.	z	p
GKE_33 - GKE_21	Negatif Sıralar	18	9,50	171,00	-3,906	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	4	-	-		
	Toplam	22	-	-		
GKE_41 - GKE_21	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,143	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
GKE_13 - GKE_21	Negatif Sıralar	22	11,50	253,00	-4,146	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
	Toplam	22	-	-		
GKE_41 - GKE_33	Negatif Sıralar	21	11,00	231,00	-4,061	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	1	-	-		
	Toplam	22	-	-		
GKE_13 - GKE_33	Negatif Sıralar	21	11,00	231,00	-4,047	,000
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	1	-	-		
	Toplam	22	-	-		
GKE_13 - GKE_41	Negatif Sıralar	11	6,59	72,50	-2,814	,005
	Pozitif Sıralar	1	5,50	5,50		
	Eşit	10	-	-		
	Toplam	22	-	-		

4.1. Araştırmanın Temel Sorusu

Molehiya yemeğinin farklı formülasyonlarda üretilen yöntemlerle hazırlanmasının, tüketicilerin tat, doku, koku ve genel kabul edilebilirlik değerlendirmeleri üzerindeki etkileri nelerdir?

4.1.1. Araştırma Sorusu Cevapları

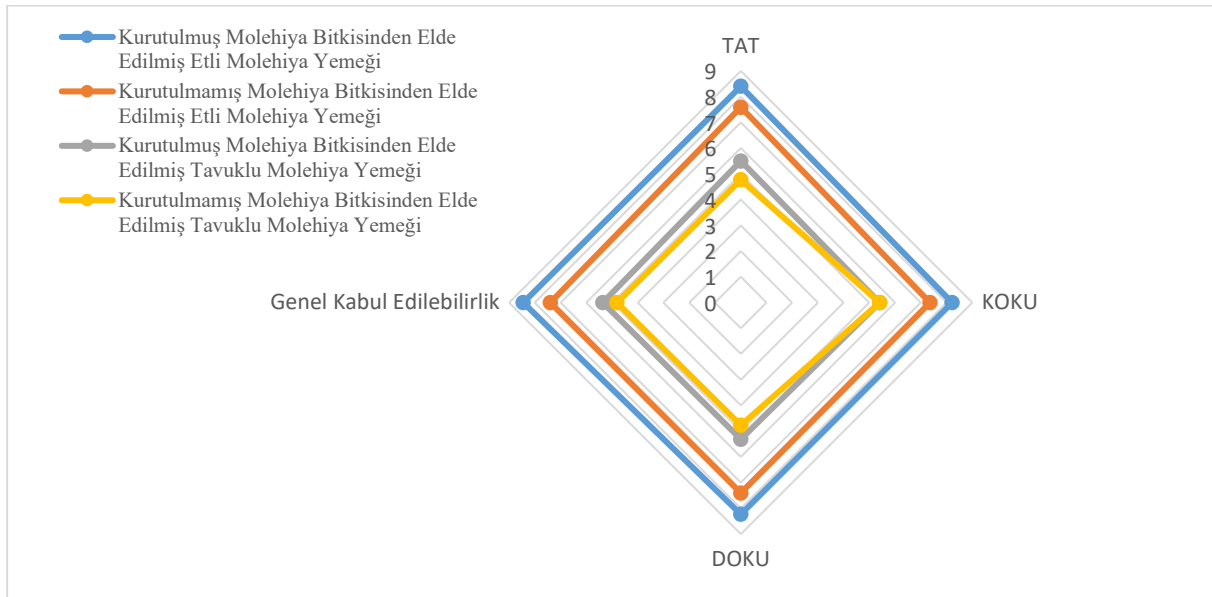
Molehiya yemeği üzerindeki tat değerlendirmeleri, içerik ve hazırlama yöntemlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Grafik 1'de duyuusal analiz verileri yer

almaktadır. Kurutulmuş molehiya yapraklarıyla hazırlanan etli molehiya, ortalama 8,40 puanla en yüksek tat puanını alarak en beğenilen varyant olmuştur. Buna karşın, kurutulmuş molehiya ile hazırlanan tavuklu molehiya ve yeşil molehiya yaprağıyla hazırlanan tavuklu molehiya, sırasıyla 5,50 ve 4,77 puanlarla daha düşük değerlendirilmiştir. Bu bulgular, içerik ve hazırlama yöntemlerinin tat üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Doku değerlendirmelerinde de benzer şekilde içerik ve hazırlama yöntemlerinin etkisiyle farklılıklar gözlemlenmiştir. Kurutulmuş molehiya yapraklarıyla hazırlanan etli molehiya, ortalama 8,23 puanla en yüksek doku puanını alırken, yeşil molehiya yaprağıyla hazırlanan tavuklu molehiya ortalama 5,59 puanla daha düşük bir doku değerlendirmesi almıştır. Bu sonuç, molehiya yapraklarının kurutulma sürecinin dokusal özellikler üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Koku değerlendirmelerinde de belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Kurutulmuş molehiya yapraklarıyla hazırlanan etli molehiya, ortalama 8,22 puanla en yüksek koku puanını alırken, kurutulmamış molehiya yaprağıyla hazırlanan etli molehiya ortalama 7,36 puanla orta düzeyde bir koku puanı elde etmiştir. Tavuklu molehiya çeşitleri ise sırasıyla 5,68 ve 5,45 puanlarla daha düşük koku puanlarına sahip olmuştur. Bu bulgular, koku özelliklerinin içerik ve hazırlama yöntemlerinden önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir.

Genel kabul edilebilirlik değerlendirmeleri, tat, doku ve koku gibi duyusal özelliklerle uyumlu olarak benzer bir farklılık göstermiştir. Kurutulmuş molehiya yapraklarıyla hazırlanan etli molehiya, ortalama 8,45 puanla en yüksek genel kabul edilebilirlik puanını almış ve en çok tercih edilen yemek çeşidi olmuştur. Buna karşın, yeşil molehiya yaprağıyla hazırlanan tavuklu molehiya ortalama 5,41 puanla en düşük kabul edilebilirlik puanını almıştır. Bu durum, kurutulmuş molehiya yapraklarının kullanıldığı ve etle hazırlanan yemeğin genel kabul edilebilirliğinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.



Grafik 1: Duyusal Analiz Verileri

Sonuç olarak, bu çalışma, farklı formülasyonlarla hazırlanan molehiya yemeğinin tüketicilerin duysal değerdirmeleri üzerinde belirgin etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Kurutulmuş molehiya yapraklarıyla hazırlanan etli molehiya, tat, doku, koku ve genel kabul edilebilirlik açısından en yüksek puanları alarak tüketiciler tarafından en çok beğenilen yemek çeşidi olmuştur. Tavuklu molehiya çeşitleri ise genellikle daha düşük değerdendirme puanları almıştır. Elde edilen bulgular, molehiya yemeğinin hazırlanmasında kullanılan içerik ve yöntemlerin tüketici tercihleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

5. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma, farklı formülasyonlarda üretilen molehiya yemeklerinin duysal özellikleri üzerinde kapsamlı bir değerdendirme sunmuştur. Bulgular, molehiya yapraklarının farklı hazırlama yöntemleriyle yapılan yemeklerdeki tat, koku, doku ve genel kabul edilebilirlik özelliklerini karşılaştırmış ve değerdendirmiştir.

Çalışmamızın temel bulgularından biri, kurutulmuş molehiya yaprakları ve etle hazırlanan yemeklerin, taze molehiya yaprakları ve tavukla hazırlanan yemeklere göre genellikle daha yoğun bir tat ve koku profiline sahip olduğudur. Özellikle, kurutulmuş yaprakların etle birlikte kullanılması, molehiya yapraklarının özgün lezzetini korurken etin aromasını yemeğe entegre etme yeteneği açısından olumlu sonuçlar vermiştir.

Duysal analiz sonuçlarımız, molehiya yapraklarının hazırlama yöntemlerinin yemeğin doku ve kıvamına da önemli ölçüde etki ettiğini göstermektedir. Kurutulmuş molehiya yaprakları, daha belirgin bir doku sağlamış ve yemeklere kıvam katmada daha başarılı olmuştur. Bu durum, tüketicilerin yemeğin ağızda bıraktığı izlenim üzerinde de belirleyici olmuştur.

Tüketici anketlerimiz ve duysal analizlerimiz, molehiya yapraklarının farklı hazırlama yöntemleriyle yapılan yemeklerin genel kabul edilebilirlik düzeylerinin değiştiğini göstermektedir. Katılımcılar genellikle kurutulmuş molehiya yaprakları ve etle hazırlanan yemekleri daha olumlu değerdendirmişlerdir. Bu da, molehiya yemeği üreticilerinin ve restoran işletmecilerinin menü planlaması ve ürün geliştirmesi süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli bir faktördür.

Geleneksel bir yemek olan molehiya yemeğinin duysal analizinin yapılması, kültürel mirasın korunması ve gastronomik çeşitliliğin desteklenmesi açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Bu çalışma, molehiya yapraklarının farklı hazırlama yöntemlerinin tüketici deneyimine olan etkilerini ortaya koyarak, konuya dair gelecek araştırmalara sağlam bir zemin hazırlamıştır. Ayrıca, molehiya yemeği çeşitlerinin duysal değerdendirmesi, gıda sektöründe ürün kalitesini artırma ve tüketici memnuniyetini sağlama amacına hizmet eden önemli bir araç olarak değerdendirilebilir. Elde edilen bulgular, molehiya yemeği üreticileri, şefler ve araştırmacılar için, bu geleneksel yemeği geliştirme ve pazarlama stratejilerini optimize etme konusunda yol gösterici nitelikte olup, gastronomi alanında katma değer yaratmayı hedefleyen çalışmalar için de bir rehber niteliğindedir.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi
Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.08.2024 tarih ve 272 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

It was deemed ethically appropriate with the letter dated 05.08.2024 and numbered 272 of Mersin University Rectorate Ethics Committee.

Etik Beyanı/ Ethical Statement:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no potential conflict of interest in this study.

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Kaynakça

- Al-Faris, N. (2017). Nutritional evaluation of selected traditional foods commonly consumed in Saudi Arabia. *Journal of Food and Nutrition Research*, 5(3), 168-175.
- Alpaslan, K., Pamukçu, H. & Tanrısever, C. (2020). Moleküler gastronomi yöresel yemeklerde kullanılabilir mi? *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(1), 231-256.
- Altuğ Onoğur, T. & Elmacı, Y. (2019). *Gıdalarda duyuşal değeriendirme*. İzmir: Sidas Yayıncılık.
- Arifoğlu, S. (2010). *Lefkoşa bölgesinde yaşayan kadınların geleneksel Kıbrıs mutfağına özgü yemekleri tüketim ve pişirme sıklıkları ile beslenme alışkanlıklarının saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Lefkoşa.
- Bal, M., Yıldırım, M. & Sönmezdağ, A. S. (2019). İnovatif yaklaşımlarla Osmanlı meyveli baklavasının gastronomiye kazandırılması, *Turizm Akademik Dergisi*, 6 (2), 215-226.
- Barnett, J. (2009). Food Taste and Aroma. In *Food factors in health promotion and disease prevention*, Academic Press (pp. 15-30).
- Chigurupati, S., Guda, P. & Perumal, R. (2020). An overview of the traditional and current use of mallow (*Corchorus spp.*) species in food and health applications. *Foods*, 9(6), 751.
- Coşan, D. & Seçim, Y. (2019). Bartın mutfak kültürü içerisinde tatlıların yeri ve önemi üzerine nitel bir çalışma. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, (27), 279-292.
- Enes, K., Yavuz, G. & Ercik, C. (2022). Yöresel yemeklerin standardize edilmesi ve kabul edilebilirliğinin ölçülmesi. *Mersin Örneği. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 249-263. DOI: 10.17494/ogusbd.1161347.
- Ercik, C. & Çoban, Ö. (2024). The effect of taste perception of locally processed foods on consumer attitudes. *Journal of Multidisciplinary Academic Tourism*, 9(3), 301-315.
- Gündüz, S., Özçiçek Dölekoğlu, C. & Say, D. (2019). Kaz eti tüketim tercihleri ve ikame ürünlerle duyuşal analiz. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (16), 32-40. DOI: 10.31590/ejosat.565364.
- Hasgüler, M. & Özkaleli, M. (2012). *Kıbrıs'ta kimlik ve değışim* (I. baskı). Alfa Yayınlar
- Johnson, M. (2016). The role of blind tasting in sensory evaluation. *Journal of Food Quality*, 28(2), 75-82.
- Lawless, H. T. & Heymann, H. (2010). *Sensory Evaluation of Food: Principles and Practices*. Springer Science & Business Media.
- Ndlovu, J., Afolayan, A.J. (2008). Nutrition analysis of the South African Wild vegetable corchorus Olitorius L. *Asian. Journal of Plant Sciences*. 7 (6) 615-618.

- Oboh, G., Ademiluyi, A.O., Akinyemi, A.J., Henle, T., Saliu, J.A. & Schwarzenbolz, U. (2012). Inhibitory effect of polyphenol-rich extracts of jute leaf (*Corchorus olitorius*) on key enzyme linked to type 2 diabetes (A-Amylase and AGLucosidase) and hypertension (Angiotensin I Converting) in vitro. *Journal of Functional Foods*, 4;2:450-458, Doi:10.1016/j.jff.2012.02.003
- Orieke, O. I., Okereke, S. C. & Nwachukwu, N. (2018). Proximate, phytochemical and mineral compositions of *Corchorus olitorius* leaf. *Journal of Pharmacognosy and Phytochemistry*, 7(1), 399-403.
- Özbek, Ç. & Güzeler N. (2022). Mersin mutfağının gastronomik ürünleri. *Aydın Gastronomy*, 6(2), 311-324.
- Özer, E. D. & Esen, M. K., (2019) Coğrafi işaret alma sürecinde, Avanos-Nevşehir Testi Kebabına ait standart reçetenin oluşturulması. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(2), 805-817.
- Pala, K. (2023). Unutulmaya yüz tutmuş yöresel amasya yemeklerinin duyusal analizle değerlendirilmesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(3), 197-208. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1356839>
- Peryam, D. R. & Pilgrim, F. J. (1957). Hedonic scale method for measuring food preferences. *Food Technology*, 11(9), 9-14.
- Şah, M. (2017). *Kıbrıs'ın tatları*. Zoom yayın, ISBN: 15290656
- Satouf, M., Köten, M., Hatib, B., Alkayari, R. & Şeyhahmet, A. (2020). Suriye burma tatlısının bazı kalite özelliklerinin belirlenmesi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 271-279.
- Silici, S. & Kutluca, S. (2005). Chemical composition and antibacterial activity of propolis collected by three different races of honeybees in the same region. *Journal of Ethnopharmacology*, 99, 69-73. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378874105001236>
- Şimşek, A., Güleç, E. & Usta, S. (2020). Gastronomik ürün çeşitlendirme kapsamında veganlar ve çölyak hastaları için ürün geliştirme: Kazandibi. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 51- 59.
- Stolzenbach, S., Bredie, W. L. P., Christensen, R. H. B. & Byrne, D. V. (2013). Impact of product information and repeated exposure on consumer liking, sensory perception and concept associations of local apple juice. *Food Research International*, 52, 91-98.
- Stone, H. & Sidel, J. L. (2004). *Sensory Evaluation Practices* (3rd ed.). Academic Press. 1-408.
- Szczesniak, A. S., Brandt, M. & Friedman, H. H. (1963). Development of standard rating scales for mechanical parameters of texture and correlations between sensory and instrumental measurements of texture. *Journal of Food Science*, 28(4), 397-403.
- Tuncer, B. & Ummuhan, F. (2017). Research on overcoming the dormancy problem of molekhia (*Corchorus olitorius* L.) seeds.

Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Turkish Validity and Reliability Study of The Modelling Parental Anxiety Questionnaire

Emine ARSLAN KILIÇOĞLU¹

Canan KELEŞ ERTÜRK²

Öz

Bu araştırmada “Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin” Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada tarama modeli kullanılarak, ölçek uyarlama çalışması tasarlanmıştır. Araştırmada, Elfström ve Ahlen (2022) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye “ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi” olarak çevrilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek “meraklı ve memnun olmak, koruma altında olmak, kaygı ve kaçınmayı gösterme, stres gösterme” olmak üzere dört alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin diğer dil ve kültürlerde uyarlanması için gerekli çalışma ve kullanma izinleri alınmıştır. Ölçeğin orijinal anlamı ile Türkçe ifadelerinin aynı olmasını sağlamak için çeviri tekrar çeviri yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı grubu 4-12 yaş çocuğa sahip ebeveynlerden 390 gönüllü oluşturmuştur. Analiz kapsamında, faktör yapısının doğrulanması için, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), DFA model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare testi, DFA'ya ek olarak frekans analizi, ölçek faktör ortamlarına ilişkin, tanımlayıcı istatistikler, ölçek faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Analizi, ölçek faktörlerinin güvenirlik düzeyinin belirlenmesinde ise Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin 4-12 yaş çocuğa sahip ebeveynler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn, kaygı, ebeveyn kaygısı, model öğrenimi.

Abstract

This study aimed to adapt the "Modeling of Parental Anxiety Questionnaire" into Turkish and conduct a validity and reliability study. For this purpose, a scale adaptation study was designed using the survey model. The scale developed by Elfström and Ahlen (2022) and translated into Turkish as "Modeling of Parental Anxiety Questionnaire" was used in the study. The scale consists of 30 items with four sub-dimensions: "being curious and satisfied, being under protection, showing anxiety and avoidance, and showing stress". The necessary study and use permissions were obtained to adapt the scale to other languages and cultures. The translation and retranslation method was used to ensure that the original meaning of the scale and Turkish expressions were the same. The purposive sampling method was used to determine the research study group. The participant group consisted of 390 volunteers from parents with children aged 4-12 years. Within the scope of the analysis, confirmatory factor analysis (CFA) was used to verify the factor structure, the Chi-Square test was used to evaluate the CFA model fit, frequency analysis in addition to CFA, descriptive statistics related to scale factor environments, Pearson Correlation Analysis was used to determine the relationship between scale factors, and Cronbach Alpha coefficient was used to determine the reliability level of scale factors. As a result of the study, it was determined that the Modeling of Parental Anxiety Questionnaire is a valid and reliable measurement tool for parents with children aged 4-12 years.

Keywords: Parent, anxiety, parental anxiety, model learning.

¹ Öğr. Gör., KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, emine.arslan@karatay.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8319-2404>, <https://ror.org/054341q84>

² Öğr. Gör. Dr., KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, canan.erturk@karatay.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6247-0073>, <https://ror.org/054341q84>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 17.10.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 14.03.2025

Atıf İçin/For Cite: ARSLAN KILIÇOĞLU E. ve KELEŞ ERTÜRK C., “Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1095-1110 <https://doi.org/10.17755/esosder.1569213>

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Giriş

Ebeveynlik, insan yaşamının sorumluluk gerektiren en önemli deneyimlerinden biridir. Bu sorumlu hissetme durumu, ebeveynlerin çocukları ile ilgili herhangi bir durumda karar verme sürecinde kaygı hissettirebilmektedir. Bu kaygılar, çocuğun sağlığı, güvenliği, eğitimi ve genel refahı gibi çeşitli konuları kapsayabilir (Sweeney & Wilson, 2023: 66-67). Bu doğrultuda ebeveynler, çocukları ile ilgili her konuda kaygı hissedebilmektedir. Ebeveyn kaygısı, normal bir ebeveynlik deneyiminin bir parçası olsa da aşırı veya zayıflatıcı hale geldiğinde sorunlara yol açabilir. Bu süreçte çocuk yetiştirme ve ebeveynlikle ilgili kaygı yönetimini eş zamanlı olarak yürütmek zorunda kalabilirler (Breaux, Harvey & Lugo-Candelas, 2014: 378-379). Bu durumda bazı ebeveynler tarafından kolaylıkla yönetilebilirken, bazı ebeveynler tarafından ise yanlış karar verme, aşırı stres, ebeveyn yorgunluğu ve yanlış uygulamalar gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Ren vd., 2024: 378). Bu doğrultuda ebeveyn kaygısı ile ilgili derinlemesine araştırmalar yapmak, ebeveynlerin yaşam kalitesini arttıracak düşünülmemektedir. Bununla birlikte çocukların da yaşam kaliteleri ve zengin çevre uyarıcı alım düzeylerinin artması beklenmektedir.

Ebeveyn kaygısı ile ilgili kuramlar incelendiğinde, psikoanalitik kuram, davranışçı kuram, bilişsel kuram, sistemik kuram ve ekolojik sistemler kuramı ile ilişkili olduğu görülmektedir (Burstein, vd., 2010: 898). Bu doğrultuda, psikoanalitik kuram, ebeveyn kaygısının, ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimlerinden ve çözülmemiş çatışmalardan kaynaklanabileceğini öne sürer. Davranışçı kuram, ebeveyn kaygısının öğrenilmiş bir davranış olduğunu ve olumsuz deneyimler ve modelleme yoluyla geliştirilebileceğini öne sürer. Bilişsel kuram, ebeveyn kaygısının, ebeveynlerin çocukları ve ebeveynlik rolleri hakkındaki düşüncelerinden kaynaklandığını öne sürer. Sistem kuramı, ebeveyn kaygısının, ailenin ve daha geniş sosyal sistemin etkileşimlerinden kaynaklandığını öne sürer (Kerr, 1981: 228). Ekolojik kuram ise, ebeveyn kaygısı sadece bireyin içsel faktörlerinden (kişilik, geçmiş deneyimler) değil, aynı zamanda bulunduğu ortamlardan da etkilendiğini öne sürer (Crosby, 1976: 237-238; Pedersen & Revenson, 2005:406-407; Wood vd., 2003:136). Ebeveyn kaygısını etkileyen faktörler, ebeveynlerin kişilik özellikleri, geçmiş deneyimleri, stres, sosyal destek eksikliği, çocuk hakkındaki algı olarak ifade edilebilir (Sweeney & Wilson, 2023: 67-68). Ebeveyn kaygısı ile başa çıkma mekanizmaları incelendiğinde, sosyal destek almak, stres yönetimi tekniklerini öğrenmek ve profesyonel yardım almak faydalı olabilir (Yang vd., 2022: 2-3). Ebeveyn kaygısı, çocukların gelişimi üzerinde de olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bu doğrultuda kaygılı ebeveynlere sahip çocuklarda gelişimsel gecikmeler, davranış sorunları ve düşük öz saygı görülebilmektedir (Burstein vd., 2010:899).

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, çocukla ilgili konularda değerlendirme aracı olarak kullanılmak üzere, Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesidir. Ebeveyn kaygısı, ebeveynler ve çocuklar için önemli bir sorundur. Ebeveyn kaygısının nedenlerini, etkilerini ve başa çıkma mekanizmalarını anlamak, bu sorunun önlenmesine ve tedavi edilmesine yardımcı olabilir. Ebeveyn kaygısı ile ilgili ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile bu konuyu daha derinlemesine incelemek amacıyla, yapılması planlanan çalışmalar için önemli bir ihtiyacı karşılaması beklenmektedir.

1. Mevcut Çalışma

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveyn kaygısının dikkat çeken çok yönlü bir konu olduğu görülmektedir. Son on yılda çocuklarda ayrılık kaygısı (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2003; Mendez vd., 2014), çocuk eğitiminde ebeveyn kaygısı (Mei vd., 2023), ebeveyn stresi (Nærde & Sommer Hukkelberg, 2020; Merrill & Slavik, 2023) ile ilgili çalışmaların yoğun olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise ebeveynlerin çocukları ile ilgili kaygılarının genel olarak değerlendirilmesini sağlamak amacıyla yapılan ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu

araştırma kapsamında Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi, kapsamlı, aracılık etkilerinin saptanmasını destekleyen, dört boyutlu ve öz değerlendirmeli bir ölçme aracıdır. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi, 5'li likert tipte, 4-12 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynler için tasarlanmıştır. Anket “Meraklı ve Memnun Olmak, Dikkatli Olmak, Kaygı Gösterme ve Kaçınma, Stresli Görünüm” olmak üzere 4 alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ebeveynlerden ankette yer alan ifadeleri değerlendirirken son bir ayı düşünceleri istenmiştir (Elfström & Ahlen, 2022). Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi ile ebeveynlerin çocukları ile ilgili kaygılarının ortaya çıkarılması, ilişkilerinin değerlendirilmesi ve farkındalıklarının geliştirilebilmesi sağlanabilecektir. Bu açıdan bu çalışmada Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Uluslararası Test Komisyonunun (ITC), testlerin kültürlerarası uyarlaması ile ilgili yönergelerine uygun olarak Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Uluslararası Test Komisyonunun (ITC) ön koşul ilkeler, test geliştirme ilkeleri, doğrulama ilkeleri, uygulama ilkeleri, puanlama ve yorumlama ilkeleri ile raporlama ilkelerini içermektedir (Koçak, Güleröğlu & Çokluk Bökeoğlu, 2022: 24-27).

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın örneklemi, amaçlı çalışma gruplarından uygun durum çalışma grubu ile belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, Konya il merkezinde ikamet eden, 4-12 yaş aralığında çocuğu olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 390 ebeveyn oluşturmaktadır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün 100=zayıf, 200=yeterli, 300=iyi, 500=çok iyi ve 1000 ve üzeri=mükemmel olarak kabul edilmektedir. Ayrıca madde sayısının 5 veya 10 ile çarpılmasıyla elde edilen sayı kadar uygulama yapılması yöntemi de kullanılabilmektedir (Çokluk vd. 2018). Dolayısı ile bu çalışmada örneklem 390 ebeveyn olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin ve çocuklarının özelliklerine ilişkin tanıtıcı istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ebeveynlerin ve çocuklarının özelliklerine ilişkin tanıtıcı istatistikler

	n (%)
Ebeveynin cinsiyeti	
Erkek	180 (%46.1)
Kadın	210 (%53.9)
Çocuğunuzun cinsiyeti	
Erkek	194 (%49.7)
Kız	196 (%50.3)
Çocuk sayısı	
Tek çocuk	30 (%7.7)
İki çocuk	179 (%45.9)
Üç çocuk	124 (%31.8)
4 çocuk ve fazlası	57 (%14.6)

Sosyoekonomik düzey	
Düşük	49 (%12.6)
Orta	317 (%81.3)
Yüksek	24 (%6.2)
Ebeveyn yaşı	
29 yaş ve altı	45 (%11.5)
30-39 yaş	209 (%53.6)
40-49 yaş	128 (%32.8)
50 yaş ve üzeri	8 (%2.1)
Ebeveyn öğrenim durumu	
İlkokul/Ortaokul	153 (%39.2)
Lise	103 (%26.4)
Üniversite	121 (%31)
Lisansüstü	13 (%3.3)
Çocuğun özel durumu varlığı, n (%)	
Evet	17 (%4.4)
Hayır	373 (%95.6)

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 180 (%46.1) baba ve 210 (%53.9) anne olmak üzere toplam 390 kişinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin 194 (%49.7)'ünün erkek, 196 (%50.3)'ünün kız çocuğu vardır. Tek çocuğu olan 30 (%7.7), iki çocuğu olan 179 (%45.9), üç çocuğu olan 124 (%31.8) ve 4 çocuk ve fazlası olan 57 (%14.6) ebeveyn araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya 29 yaş ve altı olan 45 (%11.5), 30 ile 39 yaş arası olan 209 (%53.6), 40 ile 49 yaş arası olan 128 (%32.8) ve 50 yaş ve üzeri olan 8 (%2.1) ebeveyn katılmıştır. Ebeveyn öğrenim durumu incelendiğinde ilkököl veya ortaokul mezunu olan 153 (%39.2), lise mezunu olan 103 (%26.4), üniversite mezunu olan 121 (%31) ve lisansüstü mezunu olan 13 (%3.3) ebeveyn olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının özel duruma sahip olma durumları incelendiğinde 17 (%4.4)'sinin özel durumunun olduğu, 373 (%95.6)'ünün herhangi bir özel durumunun olmadığı görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada ebeveynlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu form ebeveyn cinsiyeti, çocuk sayısı ve cinsiyeti, ebeveyn yaşı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve ebeveyn öğrenim durumuna ilişkin çoktan seçmeli bilgilerden oluşmaktadır.

2.2.2. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi

Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi, Elfström ve Ahlen (2022) tarafından geliştirilen ve 4-12 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlere uygulanan bir ölçme aracıdır. Bu anket, ebeveyn kaygı modellemesinin çocuk kaygısı için risk faktörü olduğu varsayımından yola çıkılarak, ebeveynlerin kaygı konusundaki modellemelerinin kapsamlı ve öz değerlendirmeli bir ölçeğin olmaması nedeniyle bu açığın kapatılması amacıyla geliştirilmiştir. Anket “meraklı ve memnun olmak, koruma altında olmak, kaygı ve kaçınmayı gösterme, stres

gösterme” olmak üzere dört alt boyut ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Anketin orijinal formunun Cronbach’s Alpha katsayısının 0.74 olduğu ve faktör yüklerinin 0.40 ile 0.83 arasında değiştiği görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın verileri, “google forms” ile gönüllülük esasına üzerine anne-babalardan toplanmıştır.

2.4. Prosedür ve Veri Analizi

Bu araştırmada, Uluslararası Test Komisyonunun (ITC) geliştirmiş olduğu ve 2017 yılında revize ettiği ölçme aracı uyarlama ilkelerine göre uyarlama çalışması yapılmıştır. Buna göre öncelikle gerekli izinler alınmış ön koşul ilkeler yerine getirilmiştir. Test Geliştirme İlkeleri kapsamında dilsel düzenleme yapılmış ve hedef örneklem belirlenmiştir. Doğrulama İlkeleri kapsamında örneklem hesaplaması ve yöntem belirlenmiştir. Uygulama İlkeleri kapsamında uygulama koşulları ve süreç belirlenmiştir. Puanlama ve Yorumlama İlkeleri için puan farklılıkları ve karşılaştırmalar yapılmış, istatistiksel işlemler ortaya konulmuştur. Raporlama İlkeleri aşamasında ise teknik bilgiler ve ölçme aracının farklı versiyonunun kanıtlarına yer verilmiştir (Koçak, Güleröğlu & Çokluk Bökeoğlu, 2022: 24-27).

Açıklayıcı faktör analizinde, gözlemlenmiş değişkenlerin oluşturduğu faktörler belirlenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde korelasyon matrisi incelenmiştir. Veri matrisindeki değişkenler arasındaki korelasyonun istatistiksel olarak sınanmasında Bartlett küresellik testi (Bartlett test of sphericity) kullanılmıştır (Bartlett, 1950: 77-85). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçütü de verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Çalışmada faktörlerin elde edilmesinde temel bileşenler yöntemi kullanılmıştır. Uygun faktör sayısının belirlenmesinde, birden büyük özdeğer sayısı kadar faktör seçim kriteri dikkate alınmıştır. Ayrıca faktör döndürülmesi yapılarak her bir ortak faktör oluşmasına katkıda bulunan değişkenlerin belirginleşmesi sağlanmıştır. Söz konusu işlem için varimax yöntemi uygulanmıştır. Gözlemci içi uyum, sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ile değerlendirilmiştir. Çalışmada doğrulayıcı faktör analizi için IBM SPSS 25 ve Amos 24 paket programı kullanılmıştır.

Veriler IBM SPSS 26 istatistik paket programlarında değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler birim sayısı (n), yüzde (%), ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), medyan (M) ve minimum (min), maksimum (max) değerleri olarak verilmiştir. Sayısal değişkenlere ait verilerin normal dağılımı için Shapiro Wilk normallik testi, iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategorili değişkenlerin için karşılaştırması için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca sayısal değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiş ve $p < 0.05$ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

2.5. Etik İlkeler

Bu araştırma bilimsel etik ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Öncelikle ölçeği geliştiren kişiler ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya katılan katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu verilmiş ve gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır. Çalışmanın yürütülebileceğine KTO Karatay Üniversitesi İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı 2024/023 Karar Sayısı ile onay verilmiştir.

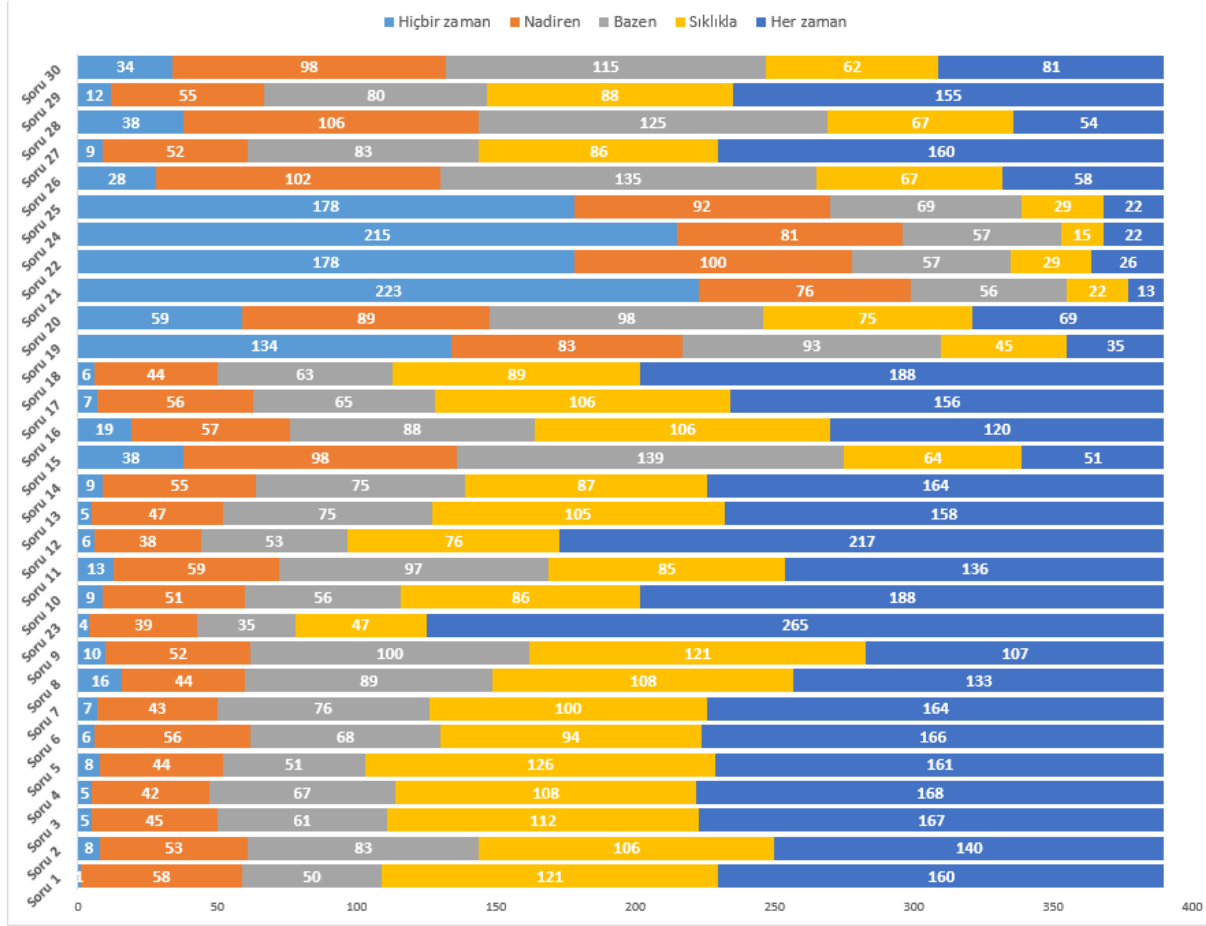
3. Bulgular

Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nde yer alan maddelere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 2 ve Şekil 1'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi’nde yer alan maddelere ilişkin cevapların dağılımı

Madde No	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	1	0.3	58	14.9	50	12.8	121	31.0	160	41.0
2	8	2.1	53	13.6	83	21.3	106	27.2	140	35.9
3	5	1.3	45	11.5	61	15.6	112	28.7	167	42.8
4	5	1.3	42	10.8	67	17.2	108	27.7	168	43.1
5	8	2.1	44	11.3	51	13.1	126	32.3	161	41.3
6	6	1.5	56	14.4	68	17.4	94	24.1	166	42.6
7	7	1.8	43	11.0	76	19.5	100	25.6	164	42.1
8	16	4.1	44	11.3	89	22.8	108	27.7	133	34.1
9	10	2.6	52	13.3	100	25.6	121	31.0	107	27.4
10	9	2.3	51	13.1	56	14.4	86	22.1	188	48.2
11	13	3.3	59	15.1	97	24.9	85	21.8	136	34.9
12	6	1.5	38	9.7	53	13.6	76	19.5	217	55.6
13	5	1.3	47	12.1	75	19.2	105	26.9	158	40.5
14	9	2.3	55	14.1	75	19.2	87	22.3	164	42.1
15	38	9.7	98	25.1	139	35.6	64	16.4	51	13.1
16	19	4.9	57	14.6	88	22.6	106	27.2	120	30.8
17	7	1.8	56	14.4	65	16.7	106	27.2	156	40.0
18	6	1.5	44	11.3	63	16.2	89	22.8	188	48.2
19	134	34.4	83	21.3	93	23.8	45	11.5	35	9.0
20	59	15.1	89	22.8	98	25.1	75	19.2	69	17.7
21	223	57.2	76	19.5	56	14.4	22	5.6	13	3.3
22	178	45.6	100	25.6	57	14.6	29	7.4	26	6.7
23	4	1.0	39	10.0	35	9.0	47	12.1	265	67.9
24	215	55.1	81	20.8	57	14.6	15	3.8	22	5.6
25	178	45.6	92	23.6	69	17.7	29	7.4	22	5.6
26	28	7.2	102	26.2	135	34.6	67	17.2	58	14.9
27	9	2.3	52	13.3	83	21.3	86	22.1	160	41.0
28	38	9.7	106	27.2	125	32.1	67	17.2	54	13.8
29	12	3.1	55	14.1	80	20.5	88	22.6	155	39.7
30	34	8.7	98	25.1	115	29.5	62	15.9	81	20.8

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 30 maddeye “hiçbir zaman” ile “her zaman” seçenekleri arasında değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların çoğu 21.maddeye hiçbir zaman, 28.maddeye nadiren, 15.maddeye bazen, 5.maddeye sıklıkla, 23.maddeye her zaman yanıtını vermiştir.



Şekil 1. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nde yer alan maddelere ilişkin cevapların dağılımı

Şekil 1' incelendiğinde katılımcıların 30 maddeye ilişkin cevaplarının dağılımı ayrıntılı olarak görülmektedir.

Tablo 3. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin tanıttıcı istatistikleri (N=390).

	$X \pm SS$	$M (min-max)$	F1	F2	F3	F4
F1	3.95 ± 0.93	4.2 (1-5)	1			
F2	3.81 ± 0.95	4 (1-5)	$r=0.766$ $p<0.001$	1		
F3	2.5 ± 0.86	2.3 (1-5)	$r=0.314$ $p<0.001$	$r=0.493$ $p<0.001$	1	
F4	3.37 ± 0.91	3.4 (1-5)	$r=0.621$ $p<0.001$	$r=0.669$ $p<0.001$	$r=0.557$ $p<0.001$	1
Toplam	3.46 ± 0.76	3.6 (1-5)	$r=0.863$ $p<0.001$	$r=0.916$ $p<0.001$	$r=0.672$ $p<0.001$	$r=0.822$ $p<0.001$

Pearson Korelasyon Katsayısı (r); Tanıtıcı istatistikler ortalama (X), standart sapma (SS), Medyan (M), minimum (min), maksimum (max) değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3 incelendiğinde Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin, F1 boyutunun 3.95 ± 0.93 , F2 boyutunun 3.81 ± 0.95 , F3 boyutunun 2.5 ± 0.86 ve F4 boyutunun 3.37 ± 0.91 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin

en düşük skorunu 1, en yüksek skorunun 5 puan olduğu görülmektedir. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin skorları soruların toplam puanının soru sayısına bölünmesiyle yani ortalamalarının alınmasıyla hesaplanmaktadır. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi ile boyutları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu da görülmektedir ($p<0.05$).

3.1. İçerik Geçerliliği

Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin kapsam geçerliliği için çocuk gelişimi ve eğitimi alanında doktora derecesine sahip olan 7 akademisyenden görüş alınmıştır. Tüm uzmanlar ankette yer alan maddelerin gerekli ve uygun olduğunu bildirmiştir. Bu nedenle veri toplama sürecinde orijinal formda yer alan tüm maddeler kullanılmıştır.

3.2. Küçük Grup Uygulaması

Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi öncelikle 20 ebeveyne yüz yüze görüşme ile uygulanmıştır. Ebeveynlerden ankette yer alan maddelerin anlaşılabilirliği konusunda görüşler alınmıştır. Küçük grup uygulamasına dahil olan tüm ebeveynler, ankette yer alan maddelerin anlaşılır bir dil ile ifade edildiğini belirtmiştir.

3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu çalışmada Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin yapısal geçerliğini değerlendirme amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi açımlayıcı faktör analizi sonuçları.

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri				Açıklanan Varyans %
		1	2	3	4	
F1	1	0.777				26.71
	2	0.765				
	3	0.820				
	4	0.818				
	5	0.853				
	6	0.807				
	7	0.802				
	8	0.776				
	9	0.701				
	23	0.622				
F2	10		0.725			18.31
	11		0.698			
	12		0.704			
	13		0.754			
	14		0.754			
	15		0.564			
	16		0.560			
	17		0.647			
	18		0.649			

F3	19	0.661	13.68
	20	0.534	
	21	0.854	
	22	0.841	
	24	0.858	
	25	0.766	
F4	26	0.651	10.35
	27	0.649	
	28	0.667	
	29	0.631	
	30	0.591	
		Ölçek	67.04
KMO=0.957 DF=435 $\chi^2=9830.244$ $p<0.001$			

KMO: Kaiser–Meyer–Olkin test; Df: Serbestlik Derecesi

Tablo 4 incelendiğinde, dağılımın faktör analizi için yeterliliğini test etmek için yapılan KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Barlett testi sonucu 9830.244 ($p<0.05$) olarak hesaplanmıştır. Araştırmada hesaplanan ve %67.04 olarak elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu da söylenebilmektedir. Ankette yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde F1 boyutunda 0.622 ile 0.853, F2 boyutunda 0.560 ile 0.754, F3 boyutunda 0.534 ile 0.858, F4 boyutunda 0.591 ile 0.667 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre oluşturulmuş olan anketin geçerli bir ölçüm aracı olduğu saptanmıştır.

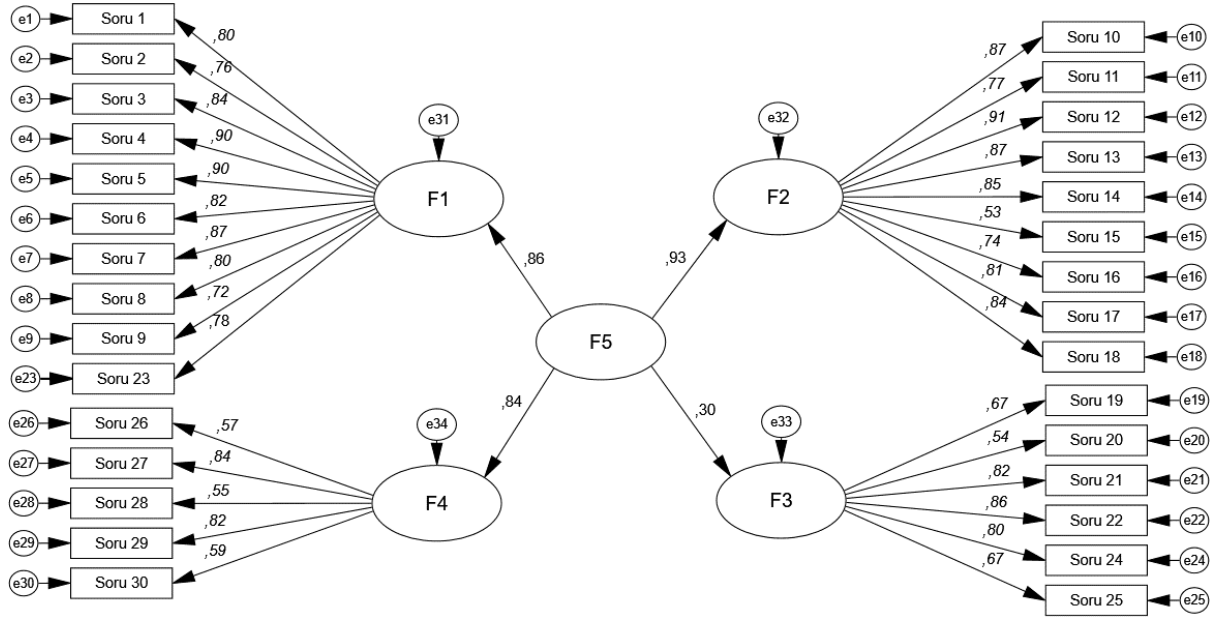
3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında modellerin faktör geçerliğini değerlendirmek için χ^2/df , RMSEA, SRMR, IFI, TLI, CFI ve GFI kullanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi modelinin uyum değerleri ($N=390$).

Ölçek	(χ^2/sd)	RMSEA	SRMR	IFI	CFI	GFI	TLI
Model	2.548	0.063	0.077	0.938	0.938	0.853	0.93

Tablo 5 incelendiğinde DFA kapsamında modellerin faktör geçerliğini değerlendirmek için χ^2/df , RMSEA, SRMR, IFI, TLI, CFI ve GFI kullanılmıştır. RMSEA $\leq$ 0.05 olarak, IFI, TLI, CFI $\geq$ 0.90 olarak ve GFI $\geq$ 0.85 kabul edilebilir olarak hesaplanmıştır. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi için elde edilen model ($\chi^2/df=2.548$) dört boyuttan oluşmaktadır. Bu modele ilişkin uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi doğrulayıcı faktör analizi modeli

30 madde ve dört boyuttan oluşan Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketine, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model Şekil 2’de görsel olarak da sunulmuştur. Boyutların 30 soru üzerindeki yol katsayılarının her birinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre F1 boyutu 1,2,3,4,5,6,7,8,9, ve 23. maddeden, F2 boyutu 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18.maddeden, F3 boyutu 19, 20, 21,22, 24 ve 25. maddelerden ve F4 boyutu 26,27, 28, 29 ve 30.maddeden oluşmaktadır. Tüm alt boyutların maddeler üzerinde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketinin üzerinde F1, F2, F3 ve F4 boyutlarının yol katsayılarının her birinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

3.5. Güvenirlilik ve Madde Analizi

Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi’nin güvenilirliği için iç tutarlılık analizi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi iç tutarlılık analiz sonuçları (N=390).

Faktör	Madde No	Cronbach Alpha
F1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 23	0.955
F2	10,11,12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	0.942
F3	19, 20,21,22,24,25	0.877
F4	26,27,28,29,30	0.827
Ebeveyn kaygı ölçeği		0.955

Tablo 6 incelendiğinde Cronbach Alpha değerlerinin 0.70’ in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu açıdan Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi’nin güvenilirliğinin yeterli olduğu kabul edilmektedir. Cronbach Alpha güvenilirlik sonucu F1 boyutunda 0.955, F2 boyutunda 0.942, F3 boyutunda 0.877 ve F4 boyutunda 0.827 olarak ve Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi toplam skoru için 0.955 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi test tekrar test analizi yapılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi test tekrar test analiz sonuçları (N=390).

	Madde No	İlk test	Son Test	Test (p)	Toplam Korelasyon	ICC (%95 GA)
F1	1	4.20 ± 0.95	4.35 ± 0.75	Z=-1.342 p=0.180	0.773	0.911 (0.774-0.965)
	2	3.95 ± 1.05	4.05 ± 1.00	Z=-1.00 p=0.317	0.857	0.950 (0.874-0.980)
	3	4.00 ± 0.97	4.00 ± 0.97	Z=0.001 p=0.999	0.787	0.999 (0.999-0.999)
	4	4.05 ± 1.19	4.05 ± 1.19	Z=0.001 p=0.999	0.695	0.999 (0.999-0.999)
	5	4.10 ± 1.02	4.00 ± 1.03	Z=-1.414 p=0.157	0.764	0.977 (0.942-0.991)
	6	4.05 ± 1.05	4.00 ± 1.03	Z=-1.000 p=0.317	0.790	0.988 (0.970-0.995)
	7	4.05 ± 0.89	4.20 ± 0.89	Z=-1.732 p=0.083	0.759	0.956 (0.888-0.983)
	8	3.90 ± 1.02	3.90 ± 1.02	Z=0.001 p=0.999	0.740	0.999 (0.999-0.999)
	9	3.85 ± 1.04	3.85 ± 1.04	Z=0.001 p=0.999	0.811	0.999 (0.999-0.999)
	23	4.25 ± 1.21	4.25 ± 1.21	Z=0.001 p=0.999	0.647	0.999 (0.999-0.999)
Toplam		4.04 ± 0.89	3.90 ± 1.07	Z=-1.072 p=0.284	-	0.997 (0.991-0.999)
F2	10	4.00 ± 1.21	3.90 ± 0.91	Z=-0.816 p=0.414	0.761	0.938 (0.844-0.976)
	11	3.70 ± 1.03	4.25 ± 0.97	Z=-1.633 p=0.102	0.614	0.922 (0.803-0.969)
	12	4.25 ± 0.97	3.80 ± 0.83	Z=0.001 p=0.999	0.841	0.999 (0.999-0.999)
	13	3.95 ± 0.94	4.00 ± 1.03	Z=-1.134 p=0.257	0.877	0.878 (0.692-0.952)
	14	3.90 ± 1.12	2.95 ± 1.10	Z=-1.414 p=0.157	0.844	0.979 (0.947-0.992)
	15	2.95 ± 1.10	3.50 ± 1.28	Z=0.001 p=0.999	0.590	0.999 (0.999-0.999)
	16	3.50 ± 1.28	3.85 ± 0.99	Z=0.001 p=0.999	0.666	0.999 (0.999-0.999)
	17	3.75 ± 1.07	4.05 ± 0.94	Z=-0.577 p=0.564	0.835	0.828 (0.567-0.932)
	18	4.05 ± 0.94	2.10 ± 1.17	Z=0.001 p=0.999	0.780	0.999 (0.999-0.999)
Toplam		3.78 ± 0.89	3.15 ± 1.23	Z=-0.36 p=0.719	-	0.987 (0.967-0.995)
F3	19	2.05 ± 1.15	1.55 ± 1.19	Z=-1.000 p=0.317	0.770	0.991 (0.976-0.996)
	20	2.90 ± 1.37	1.95 ± 1.05	Z=-1.633 p=0.102	0.399	0.936 (0.838-0.975)
	21	1.30 ± 0.98	2.10 ± 1.07	Z=-1.342 p=0.18	0.480	0.850 (0.622-0.941)
	22	1.85 ± 1.09	1.65 ± 1.09	Z=-1.414 p=0.157	0.624	0.979 (0.947-0.992)
	24	1.75 ± 1.12	3.00 ± 1.34	Z=-2.070 p=0.038	0.681	0.896 (0.738-0.959)
	25	1.65 ± 1.09	4.00 ± 1.03	Z=0.001 p=0.999	0.635	0.999 (0.999-0.999)
Toplam		1.92 ± 0.95	3.15 ± 1.23	Z=-2.699 p=0.007	-	0.982 (0.955-0.993)
F4	26	3.00 ± 1.34	3.85 ± 1.18	Z=0.001 p=0.999	0.455	0.999 (0.999-0.999)
	27	3.90 ± 1.07	3.10 ± 1.25	Z=-1.414 p=0.157	0.551	0.978 (0.944-0.991)
	28	2.95 ± 1.28	4.07 ± 0.85	Z=-1.633 p=0.102	0.397	0.954 (0.885-0.982)
	29	3.85 ± 1.18	3.80 ± 0.78	Z=0.001 p=0.999	0.741	0.999 (0.999-0.999)
	30	3.10 ± 1.21	2.08 ± 0.88	Z=0.001 p=0.999	0.358	0.964 (0.909-0.986)
Toplam		3.36 ± 0.87	3.42 ± 0.87	Z=-1.613 p=0.107	-	0.991 (0.978-0.997)
Genel		3.43 ± 0.77	3.48 ± 0.71	Z=-2.27 p=0.023	-	0.995 (0.988-0.998)

Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC); Wilcoxon Test (Z); Tanıtıcı istatistikler *ortalama (X)*, *standart sapma (SS)*, *Medyan (M)*, *minimum (min)*, *maksimum (max)* değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 7 incelendiğinde test tekrar test analizi ICC sonuçları F1 boyutunda %99.7; F2 boyutunda %98.7; F3 boyutunda %99.7; F4 boyutunda %99.1 ve Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin toplam skor uyumu %99.5 olarak hesaplanmıştır. Bu uyumlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Toplam korelasyonun 0.20 üzerinde olması maddenin anket için önemli olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre toplam korelasyon değerleri 0.413 ile 0.733 arasındadır. Bu sonuçlara göre oluşturulmuş olan anket geçerli bir ölçüm aracıdır.

Hotelling's T^2 istatistiğine göre Hotelling's $T^2 = 1409.476$, F- testi=45.104, $p<0.001$ olarak hesaplanmıştır. Bu ise ölçekte birden fazla alt boyut olduğu ve ölçğe verilen cevapların birbirinden farklı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır ($p<0.05$).

4. Tartışma

Bu araştırmada, Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca ebeveyn kaygısı ile ilişkili süreçlerin farkındalığının sağlanması ve ulusal literatüre katkı sağlaması için Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türk kültürüne uyarlanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında ilk olarak izin süreci tamamlanmıştır. Dil eşdeğerliğinin sağlanması için ileri-geri çeviri tekniği kullanılmıştır. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra alan uzmanlarından görüş alınmış ve küçük grup uygulaması yapılmış, maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde korelasyon matrisinin incelenmiştir. Korelasyon matrisinde yer alan katsayıların 0.30' dan büyük olmaması soruların bulunduğu faktör yapısına uygun olduğu belirlenmiştir (Hair vd., 1998: 104). Bu çalışmada ankette yer alan maddelerin faktör yüklerinin F1 boyutunda 0.622 ile 0.853, F2 boyutunda 0.560 ile 0.754, F3 boyutunda 0.534 ile 0.858, F4 boyutunda 0.591 ile 0.667 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Açıklayıcı faktör analizinden geçerli sonuçların alınabilmesi için, önkoşulların test edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle örneklem büyüklüğünün değerlendirilmesi için KMO değeri kullanılmıştır (Koçak, Güleroğlu & Çokluk Bökeoğlu, 2022: 57-58). Örneklem yeterlilik ölçütü olan KMO, 0-1 arasında değer almakta ve KMO değerinin 0.5' ten büyük olması yeterli kabul edilmektedir (Cerny & Kaiser, 1997: 43-47). Bu çalışmada KMO değeri $KMO=0.957$ olarak hesaplanmıştır. Bu ise KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Verilerin çok değişkenli normallik varsayımını sağlama durumları Bartlett Küresellik Testi ile incelenmektedir. Bartlett Küresellik testinin manidarlık düzeyi 0.05'ten küçük olduğunda korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Koçak, Güleroğlu & Çokluk Bökeoğlu, 2022: 57-58). Bu çalışmada da Bartlett testi sonucu 9830.244 ($p<0.05$) olarak elde edilmiştir. Gözlemci içi uyumun sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ile değerlendirilmiş ve 0.70 ve üzeri güvenilir olduğu şeklinde değerlendirilmiştir (Liljequist, Elfving & Skavberg Roaldsen, 2019: 26). Bu çalışmada ICC sonuçları F1 boyutunda %99.7; F2 boyutunda %98.7; F3 boyutunda %99.7; F4 boyutunda %99.1 ve Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin toplam skor uyumu %99.5 olarak hesaplanmıştır. Bu uyumlar ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Madde-toplam korelasyon katsayısı değerinin ise 0.20 ve üzerinde değer alması maddenin ölçme aracının geneliyle uyumlu olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Crocker & Algina, 2006: 311-336). Bu çalışmada ise toplam korelasyon değerleri 0.413 ile 0.733 arasındadır.

Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin güvenirlilik analizi için Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısının 0.80 ve üzerinde değer alması yüksek güvenirlilik düzeyi şeklinde yorumlanmaktadır (Kayış, 2009:405). Bu çalışmada Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Cronbach Alpha katsayıları F1 boyutunda 0.955, F2 boyutunda 0.942, F3 boyutunda 0.877 ve F4 boyutunda 0.827 olarak ve Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi toplam skoru için 0.955 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin yüksek güvenirlilik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda 30 maddeli Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin, 4-12 yaş çocuğu olan ebeveynler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirlik analizini sunarak, Türkiye'deki ebeveynlerin kaygı düzeylerini değerlendirmek için kullanılabilecek uygun bir araç sağlama amacını taşımaktadır. Elde edilen sonuçlar, anketin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, çalışmanın bulgularına dayanarak birkaç öneri sunulabilir:

- **Daha Geniş Örneklem Gruplarıyla Çalışmalar:** Bu çalışmada kullanılan örneklem, belirli bir demografik grubu temsil etmektedir. Gelecekteki araştırmalarda, farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlere sahip daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılarak, anketin genel geçerliliği ve güvenilirliği daha kapsamlı bir şekilde test edilmelidir.
- **Uzun Dönemli Takip Çalışmaları:** Ebeveyn kaygısının zaman içindeki değişimlerini ve anketin uzun dönemli güvenilirliğini değerlendirmek için, aynı katılımcı grubuyla uzun dönemli takip çalışmaları yapılmalıdır. Bu, anketin zamansal olarak istikrarlı olup olmadığını belirlemeye yardımcı olabilir.
- **Diğer Psikometrik Ölçeklerle Karşılaştırma:** Anketin geçerliliğini daha da pekiştirmek amacıyla, diğer geçerli ve güvenilir ebeveyn kaygısı ölçekleriyle karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır. Bu tür karşılaştırmalar, anketin ayırt edici geçerliliğini değerlendirmek için faydalı olabilir.
- **Klinik Uygulamalar ve Müdahaleler:** Bu anket, klinik uygulamalarda ebeveynlerin kaygı düzeylerini belirlemek ve bu kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale programlarını geliştirmek için kullanılabilir. Klinik psikologlar ve danışmanlar, anketi ebeveynlerin kaygı düzeylerini izlemek ve uygun destek ve rehberlik sağlamak amacıyla kullanabilirler.
- **Eğitim ve Farkındalık Programları:** Ebeveyn kaygısının olumsuz etkilerini azaltmak için, bu anketin sonuçlarına dayalı eğitim ve farkındalık programları geliştirilebilir. Bu programlar, ebeveynlerin kaygı yönetimi becerilerini artırmayı ve çocuklarının ruhsal sağlığını desteklemeyi amaçlayabilir.

Sonuç olarak, Ebeveyn Kaygısının Modellenmesi Anketi'nin Türkçe versiyonu, ebeveyn kaygısını anlamak ve yönetmek için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu çalışma, bu alanın daha da geliştirilmesi için bir temel oluşturmakta olup, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar için çeşitli yönlerde fırsatlar sunmaktadır.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi
Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

KTO Karatay Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 26.01.2024 tarih ve 2024/023 sayılı karar yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

It was deemed ethically appropriate with the letter dated 26.01.2024 and numbered 2024/23 of KTO Karatay University Rectorate Ethics Committee.

Etik Beyanı/ Ethical Statement:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı/ Declaration of the contribution rate of the researchers:

Birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

The first author contributed 50%, the second author 50%

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

There is no potential conflict of interest in this study.

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study.

All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Bartlett, M.S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal Psych.* (Statistical Section) 3, 77-85
- Breaux, R. P., Harvey, E. A., & Lugo-Candelas, C. I. (2014). The role of parent psychopathology in the development of preschool children with behavior problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(5), 777-790. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.836451>
- Burstein, M., Ginsburg, G. S., & Tein, J. Y. (2010). Parental anxiety and child symptomatology: an examination of additive and interactive effects of parent psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 897-909. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9415-0>.
- Cerny, B. A., & Kaiser, H. F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12(1), 43-47.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont: Wadsworth Pub Co.
- Crosby, J. F. (1976). Theories of anxiety: A theoretical perspective. *American Journal of Psychoanalysis*, 36(3), 237. <https://www.proquest.com/openview/4d03ec13ecd70331a262a3ab0875667e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818460>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (5. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Elfström, S., & Ahlen, J. (2022). Development and validation of the Modeling of Parental Anxiety Questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*, 85, 102515, <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102515>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C., (1998). *Multivariate data analysis*, (5th edition) Prentice Hall.
- Kayış, A., 2009. Güvenirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 403-419. Asil Yayıncılık.
- Kerr, M.E. (1981). Family systems theory and therapy. In A. S. Gurman, D. P. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy*, 226-264. Routledge.
- Koçak, D., Güleröğlu, H.D., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2022). *Ölçme aracı uyarlama el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Liljequist, D., Elfving, B. & Skavberg Roaldsen, K. (2019) Intraclass correlation— A discussion and demonstration of basic features. *PLoS ONE*, 14(7): e0219854. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219854>
- Mei, S., Kaur, A., Yang, A., Xu, K., Wu, W., Zheng, T., Ying, L., Zou, Y., Ji, Z., Ye, Y., & Chen, L. (2023). Development and validation of the sources of parental anxiety in children's education scale. *Studies In Educational Evaluation*, 76, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101231>
- Mendez, X., Espada, J. P., Orgilés, M., Llavona, L. M., & García-Fernández, J. M. (2014). Children's separation anxiety scale (CSAS): Psychometric properties. *PloS One*, 9(7), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103212>

- Merrill, R. M., & Slavik, K. R. (2023). Relating parental stress with sleep disorders in parents and children. *PLoS One*, 18(1), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279476>
- Nærde, A., & Sommer Hukkelberg, S. (2020). An examination of validity and reliability of the Parental Stress Scale in a population based sample of Norwegian parents. *PLoS One*, 15(12), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242735>
- Pedersen, S., & Revenson, T. A. (2005). Parental illness, family functioning, and adolescent well-being: a family ecology framework to guide research. *Journal of Family Psychology*, 19(3), 404.
- Ren, X., Cai, Y., Wang, J., & Chen, O. (2024). A systematic review of parental burnout and related factors among parents. *BMC Public Health* 24, 376, <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17829-y>
- Sweeney, S., & Wilson, C. (2023). Parental anxiety and offspring development: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 327, 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.128>
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 44(1), 134-151. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00106>
- Yang, C., Gao, H., Li, Y., Wang, E., Wang, N., & Wang, Q. (2022). Analyzing the role of family support, coping strategies and social support in improving the mental health of students: Evidence from post COVID-19. *Frontiers In Psychology*, 13, 1064898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1064898>



Sinema ve Mitolojinin Kesişim Noktasında Apollon ve Dionysos Dikotomisi: “Midsommar”

The Dichotomy of Apollo and Dionysus at The Intersection of Cinema and Mythology: “Midsommar”

Evren Günevi USLU¹

Öz

Sinema ve mitoloji, insan deneyiminin ve anlatının iki temel yönüdür. Her ikisi de hikâye anlatma geleneğinin zenginliğinden beslenir ve sosyoloji, psikoloji, aidiyet, toplumsal yapılar, varoluşsal sorunlar ve evrensel temalar üzerine derinlemesine bir içgörü sunar. Modern bir mit üretme aracı olarak sinema, insanlığın arkaik miraslarını ve öykülerini modern bir çerçevede yeniden canlandırırken, insan deneyimini, arzularını ve korkularını yansıtır. Bu çalışma, sinema ve mitoloji arasındaki ilişkiyi, özellikle Yunan Mitolojisi'nden gelen Apollon ve Dionysos dikotomisi üzerinden incelemektedir. Ari Aster'ın yönettiği Midsommar (2019) filmi, bu dikotominin modern bir yorumunu sunarak, sinemanın mitolojik öğeleri nasıl işlediğini ve anlam yaratma sürecinde nasıl bir rol oynadığını göstermektedir. Çalışma, filmdeki simgesel öğeleri, karakter gelişimlerini ve hikâye yapısını betimsel film analizi yöntemiyle inceleyerek, Apollon ve Dionysos arasındaki karşıtlığın, kültür ve doğa çatışması bağlamında nasıl ele alındığını ortaya koymaktadır. Midsommar, folk korku türünde bir psikolojik korku filmi olarak, pagan kültürünün inançlarını, büyü ve batıl inanç öğelerini içerir. Apollon ve Dionysos dikotomisi, sinema anlatıcılığı aracılığıyla günümüze taşınırken, bu ikiliğin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu vurgulanır. Film, Ari Aster'ın yönetmenliğinde, Dionysos'un aniden ortaya çıkıp insanları katarsise uğratacağını, Dani karakteri üzerinden etkileyici bir şekilde sergiler.

Anahtar Kelimeler: Apollon, Dionysos, Midsommar, Sinema, Ari Aster.

Abstract

Cinema and mythology are two fundamental aspects of human experience and storytelling. The richness of storytelling tradition nourishes both and offers profound insights into sociology, psychology, belonging, social structures, existential issues, and universal themes. As a modern myth-making medium, cinema revitalises humanity's ancient legacies and stories within a contemporary framework, reflecting human experiences, desires, and fears. This study examines the relationship between cinema and mythology, particularly through the lens of the dichotomy of Apollon and Dionysos from Greek Mythology. Ari Aster's Midsommar (2019) presents a modern interpretation of this dichotomy, illustrating how cinema processes mythological elements and plays a role in creating meaning. The study analyses the film's symbolic elements, character development, and narrative structure using a descriptive film analysis method, revealing how the conflict between Apollon and Dionysos is addressed in the conflict between culture and nature. Midsommar, as a folk horror psychological thriller, incorporates the beliefs of pagan culture, including elements of magic and superstition. The dichotomy of Apollon and Dionysos conveyed through cinematic storytelling emphasises that these dualities are inseparable parts of a whole. Directed by Ari Aster, the film impressively portrays how Dionysos forces can abruptly emerge and lead people to catharsis, as seen through the character of Dani.

Keywords: Apollo, Dionysus, Midsommar, Cinema, Ari Aster.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, evrenguneviuslu@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4134-3897>, <https://ror.org/04175wc52>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 12.11.2024 – Kabul Tarihi/Accepted Date: 09.03.2025

Atf İçin/For Cite: USLU E. G., “Sinema ve Mitolojinin Kesişim Noktasında Apollon ve Dionysos Dikotomisi: “Midsommar”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1110-1125

<https://doi.org/10.17755/esosder.1583735>

License: CC BY-NC 4.0

Giriş

Mitoloji, insanlığın varoluşundan bu yana dünyayı anlama, varoluşlarını açıklama ve evrenin gizemleriyle başa çıkma çabalarını yansıtan, kültürel bir miras olarak varlığını sürdürmektedir. Sinemanın ortaya çıkışıyla birlikte, mitoloji de bu sanat dalında kendine özgü bir yer bulmuş ve kültürler aracılığıyla, farklı biçimlerde öykülerle dünya hakkındaki sorulara cevaplar aramıştır. Tecimer'in belirttiği üzere, mitoloji, kozmolojik ilkelerin bir araya gelmesiyle yapılanmış bir mitoslar bütünüdür (Tecimer, 2006). Bilimin odağında yer alan evrenin yaratılışı, her şeyin kutsal bir şekilde var oluşunu ve bu varoluşun gizemle birbirine bağlı olduğunu vurgular. Bu gizem, net bir cevapla açıklanamaz ve Christopher Gerard'ın ifadesiyle, "mitos gösterir, ritus ifade eder, imge açıklar" (Gerard, 2006). Nietzsche, varlığın ancak estetik terimlerle anlaşılabilir ve haklı kılınabileceğini savunur (Nietzsche, 2014). İnsanın doğası gereği bu iki görüşün temellerini bulduğu, sanatın ve tüm insan yaratıcılığının kökenlerini düş ve şarkı olarak adlandırdığı bir felsefedir. Bu düşünce etkinliği, yaratmanın anlamını kavramaya çalışır ve kaynağı da ereği de insandır. Nietzsche, eskiyi günümüze aktarmanın ya da yinelemenin önemli olmadığını, yeni olanı ortaya koymak ve yoktan var etmenin uygarlıkların yaratıcı atılımlarının bir birikimi olduğunu vurgular (Nietzsche, 2014.). Bu yaratıcı atılım, kişinin çağını aşmasını ve bütün evreni kuşatan geniş bir bakış açısı kazanmasını sağlar.

Apollon ve Dionysos dikotomisi², antik Yunan mitolojisinde iki zıt gücü temsil eder. Apollon, düzen, uyum, mantık ve ölçülülüğün tanrısıdır; medeniyetin ve bireyselliğin sembolüdür. Buna karşın, Dionysos coşku, tutku, duygusallık ve kaosun tanrısı olarak insan doğasının içgüdüsel ve kolektif yönlerini temsil eder. Nietzsche'nin *Tragedyaların Doğuşu* (2014) adlı eserinde bu iki figür, sanatın ve insan doğasının iki temel yönünü temsil eder. Nietzsche, bu iki gücün sürekli bir gerilim ve etkileşim içinde olduğunu ve sanatın bu iki ilkenin etrafında var olduğunu vurgular (2014). Sinema, bu iki zıt gücü bir araya getirerek, izleyicilere derin ve çeşitli duygusal deneyimler yaşamasını sağlar. Apollon ve Dionysos dikotomisi, sinemada birbirini tamamlayan bir ilişki biçimiyle izleyiciye sunulur. Bu iki zıt gücün birleşimi, filmlerde hem akılcı hem de duygusal boyutlarda izleyiciye hitap eder. Sanatın bu iki yönü sinema dilinde, karakterlerin içsel çatışmalarında, olay örgüsünün dramatik yapısında ve görsel stilinde ortaya çıkar. Stanley Kubrick'in 2001: Uzay Macerası (1968) filminde Apollon'un simgelediği teknoloji ve insanlığın ilerleyişi, düzenli ve mantıklı bir yapıyla sunulurken, son bölümü Dionysos'un kaotik ve mistik doğasını yansıtan bir bilinç deneyimi içerir. İlerleme ve kaos, akıl ve sezgi, filmin anlatısında bir arada bulunur. Apolloncu yaklaşım, form, estetik ve anlatsal berraklık üzerine odaklanırken, Dionysosçu sinema, duygusal yoğunluk, tutku ve sınırların aşılması üzerine odaklanır. Ari Aster'ın *Midsommar* (2019) filmi, bu dikotominin modern bir yorumunu sunar. Film, bir grup arkadaşın İskandinav'da bir pagan festivaline katılmasını ve bu sırada yaşadıkları psikolojik ve duygusal çatışmaları konu alır. *Midsommar*, doğanın gücünü ve insan psikolojisini tehdit eden gün ışığındaki ritüellerle Dionysos'un varlığını sergiler. Filmde, karakterlerin içsel yolculukları ve doğa ile olan ilişkileri, Apollon ve Dionysos arasındaki karşıtlığı yansıtır.

Bu çalışma, *Midsommar* adlı psikolojik korku filmini çok disiplinli bir analitik çerçeve kullanarak incelemektedir. Filmin, mitolojik referansları ve bu referansların filmde nasıl işlendiği Nietzsche felsefesinden türetilen Apollon-Dionysos dikotomisi üzerinden analiz edilmektedir. Bu kavram, rasyonel, düzenli ve yapılandırılmış olanı (Apollon) irrasyonel, kaotik ve içgüdüsel olanla (Dionysos) karşılaştırır. Araştırmada yöntem olarak betimsel analiz

² Sanatta ve estetik kuramlarda ise Friedrich Nietzsche'nin "Tragedyanın Doğuşu" (2019) adlı eserinde ele aldığı Apollon ve Dionysos dikotomisi, sanatsal yaratım süreçlerinin bu iki ilkenin çatışması ve birleşimiyle şekillendiğini ortaya koyar (Nietzsche, 2019). Apollon düzeni, akli ve yapıyı temsil ederken, Dionysos kaosu, tutkuyu ve içgüdüsellik ifade eder. Bu tür dikotomik yapıların sinemada da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

yöntemi seçilmiştir. Araştırma, filmdeki simgesel öğeleri, karakter gelişimlerini ve hikâye yapısını, mitolojik ve felsefî bağlamda inceleyerek, filmin daha derin bir anlam katmanını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu yolla sinema ve mitolojinin kesişme noktasında önemli bir yapımla olan Midsommar filminin Apollon-Dionsysos dikotomisi üzerinden incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Sinema ve Mitoloji İlişkisi

İnsanlık, çağlar boyunca anlam arayışı içinde olmuş ve bu süreçte sayısız mit üretmiştir. İnsan var olduğu andan itibaren, bu mitler insanlık tarihini aydınlatmış ve anlatılar olarak yazıtlarda günümüze kadar ulaşmıştır. İnsanlığın, varoluşunun başlangıcından bu yana kendini ifade etme çabası, günümüzde de devam etmektedir. Sinema ve mitoloji, insan deneyiminin ve anlatının iki temel yönüdür. Her ikisi de hikâye anlatma geleneğinin zenginliğinden beslenir ve insan psikolojisi, toplumsal yapılar ve evrensel temalar üzerine derinlemesine bir içgörü sunar. Sinema, modern çağın mitolojisi olarak kabul edilebilir; çünkü mitolojik öyküler gibi, sinema da insan deneyimini, arzularını, korkularını ve hayallerini yansıtır. Sinema ile mitoloji arasındaki ilişki de benzer bir şekilde, eski anlatıları modern bir biçimde harmanlayarak, görsel kodlar aracılığıyla seyirciye sunmaktadır.

Mitoloji, insanlık tarihi boyunca toplumların kültürel ve dini inançlarını, tarihi ve değerlerini şekillendiren sembolik hikayeler ve karakterler bütünüdür. Campbell (2010) Kahramanın Sonsuz Yolculuğu adlı eserinde, dünyanın dört bir yanındaki mitolojik hikayelerde tekrar eden ortak motifler ve karakter arketipleri olduğunu belirtir. Bu ortak motifler, insan deneyiminin evrensel yönlerini yansıtır ve farklı kültürler arasında bile benzer temaların var olduğunu gösterir. Eliade'ye göre mit, “Doğaüstü Varlıklar”ın eylemleri sayesinde ortaya çıkar. Mit, gerçekliğin bir parçası olup, bütünü veya bir parçasını oluşturabilir ve gerçekliğin nasıl hayata geçirildiğini dile getirir. Bu bağlamda, mit her zaman bir “yaratılış” öyküsüdür; bir şeyin nasıl yaratıldığını, nasıl var olmaya başladığını anlatır (Eliade, 1993).

Levi-Strauss, bir kültürü incelemek ve anlamak için insan zihninin yapısını ve sosyal ilişkiler ağını önemser. Sosyal hayatın her bir unsuru, içinde bulunduğu sistemle ilişkili anlamlara sahiptir ve bu sistemin bilgisine sahip değilseniz, göstergeler anlamını yitirir. Bu nedenle, kültür, anlamlı bir iletişim kodu olarak işlev görür (Strauss, 2013). Kültür, insanların yaşamları boyunca sürdürdüğü ve yarattığı dinamik bir süreçtir. Günümüzde, kültür üreticileri arasında sinema ve televizyon da yer alır. Bir toplumun tükettiği içeriklere bakarak, o toplum hakkında çıkarımlarda bulunabiliriz. Sinema, tarih boyunca kültürleri anlatma çabasında olmuş ve bu süreçte kendine özgü bir anlam yaratma yolunu benimsemiştir. Tecimer (2006), sinemanın aslında tarihsel olarak dramının bir devamı olduğunu belirtir. Kendine özgü klasik temellere sahip olan drama, özünde yazınsal bir türdür ve mitosların tematik ve örneksel yapısı, dramının ekrana yansıyan biçimi olan filmlerde de kendini gösterir. Bu bağlamda, sinema sadece modern bir mitoloji değildir; aynı zamanda köklerini de mitolojide bulur. Mitolojik filmler veya diğer sanat eserleri, kabul gören ve hakikat olarak algılanan kurgusal gerçekliklerin sanat vasıtasıyla sabit imgelere dönüşmesini sağlamaktadır (Ulutaş, 2017). Sinema, görsel-işitsel bir sanat formu olarak, mitolojik hikayeleri modern bir bağlamda yeniden canlandırma gücüne sahiptir. Sinema, mitolojik temaları, sembolleri ve arketipleri kullanarak, izleyicilere sunar. Winkler (2009), Cleopatra (J.Gordon Edwards, 1917) ve Ben-Hur (Fred Niblo, Charles Brabin, J.J. Cohn, 1925) gibi filmlerde antik Yunanlılar ve Romalıların genellikle vahşi savaşçılar ve barbarlar olarak gösterildiğini dile getirir. 19. yüzyılda antik dünyanın genellikle egzotik, vahşi ve şiddetli bir yer olarak algılandığını ve bu algının sessiz filmlere de yansıdığını söyler.

Mitolojik arketipler, sinemada sıkça karşımıza çıkar. Kahramanın yolculuğu, Campbell tarafından tanımlanan ve birçok sinema eserinde görülen bir örnektir. Bu yolculuk, kahramanın

sıradan dünyasından ayrılıp, maceralar yaşadığı, zorluklarla karşılaştığı ve sonunda değişerek döndüğü bir süreci ifade eder. Bu yapı, Star Wars (George Lucas, 1977) gibi filmlerde açıkça görülebilir ve bu filmlerin evrensel çekiciliğinin bir nedeni olarak kabul edilir. Mitoloji ve sinema arasındaki ilişki, aynı zamanda kolektif bilinçaltı kavramıyla da ilişkilidir. Jung (2022) "Bilinç ve Bilinçdışı" adlı eserinde, kolektif bilinçaltının, insanların ortak deneyimlerinden kaynaklanan semboller ve motifler bütünü olduğunu belirtir. Sinema, bu kolektif bilinçaltındaki semboller ve arketipler aracılığıyla, izleyicilerin derinlerde yatan duygularına ve düşüncelerine dokunabilir.

Öte yandan, sinema, mitolojik hikayeleri modern toplumun sorunlarına ve endişelerine uyarlayarak, bu hikayeleri güncel ve alakalı tutar. Barthes (2003) *Mythologies* adlı eserinde, mitolojinin modern toplumda nasıl yeniden şekillendirildiğini ve günlük yaşamın bir parçası haline geldiğini tartışır. Sinema, mitolojik hikayeleri ve karakterleri, günümüz dünyasının sosyal, politik ve kültürel bağlamına uyarlayarak, bu hikayelerin zaman ve mekân ötesi mesajlarını korurken, aynı zamanda onları güncel ve ilgili kılar.

Sinema ve mitoloji, insan deneyiminin ve anlatının zengin ve karmaşık yönlerini keşfetme konusunda benzersiz araçlardır. Her ikisi de insan ruhunun derinliklerine ulaşır ve evrensel temalar aracılığıyla, farklı kültürler ve zamanlar arasında köprüler kurar. Sinema, mitolojik hikayeleri ve arketipleri modern bir bağlamda yeniden canlandırarak, bu zamansız hikayelerin yeni nesiller tarafından keşfedilmesini ve takdir edilmesini sağlar. Aytaş (2019) Sinema ve mitoloji ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır: "Sinema hem kendi yarattığı mitlerle hem de mevcut mitolojik kozmolojiyi kendi evreni içinde yeniden üreterek, mitolojinin içindeki pek çok zıtlığı çeşitli metaforlar aracılığıyla ele alır" (Aytaş, 2019). Sinema bu bağlamda, farklı mitolojileri başarıyla harmanlayarak izleyicilere sunan pek çok filme ev sahipliği yapmaktadır. Bu tür filmleri yönetenler arasında Ari Aster öne çıkar. Ritüel, korku ve mitolojik öğeleri bir araya getirdiği yapımlarıyla tanınan Aster, *Hereditary* (2018) adlı filminde Mezopotamya mitolojisinden Kral Paimon karakterini ele alır. Aster'ın en bilinen filmi olan *Midsommar*'da ise İskandinav mitolojisi ve pagan kültürü incelenir. Ayrıca, Yunan mitolojisinden Homeros'un karakterlerinden biri olan Kral Agamemnon'un hikayesinden esinlenerek yaratılan *Kutsal Geyiğin Ölümü* (Yorgos Lantimos, 2017) filmi de mitolojiyi sinema ile başarılı bir şekilde birleştiren örneklerden biridir (Tüysüz, 2019).

2.1 Apollon- Dionysos Dikotomisi ve Sinemaya Yansımaları

Apollon, Yunan mitolojisinde çok yönlü bir figür olarak öne çıkar; müzik, şiir, sanat, kehanet ve ışığın tanrısı olarak bilinir. Bu çok katmanlı tanrı, antik Yunan kültüründe merkezi bir figürdür ve sanatsal, entelektüel ve dini yönleriyle dikkat çekmektedir. Apollon'un mitolojik figürü, antik dönemden günümüze kadar edebiyat, sanat, felsefe ve psikanaliz gibi çeşitli disiplinlerde derinlemesine incelenmiştir. Apollon, insan deneyiminin ve anlatının zengin ve karmaşık yönlerini sanatsal türler açısından alegorize etme açısından benzersiz bir araç sunar. Çok yönlü bir kişiliğin sahibi olan Apollon'un heykellerinin ilk yapılanlarında omzunda hep bir kuzu taşıyor şekilde sembolize edilen ve bir Lykeus yani "Kurt öldürücü" olarak bilinen Apollon; hayvan sürülerinin koruyucu tanrısıdır. Müzik ve şiiri kendi ölümsüz zevki için yaratan ve lir çalarak Musagetes denilen "Musalar Korosu"nun da bizzat yöneteni olan Apollon; aynı zamanda müzik ve şiirin de tanrısıdır. Çocukların kızılı-erkekli art arda koro halinde şarkılar söyleyerek tapınağın etrafında dans etmeleri, Apollon'un çok hoşlandığı şenliklerden biridir (Korkmaz, 2013).

Bowra (1957) *The Greek Experience* adlı eserinde, Apollon'un sanatsal ve entelektüel yönlerinin, onu antik Yunan kültüründe merkezi bir figür haline getirdiğini belirtir. Apollon, genellikle genç ve güzel bir erkek olarak tasvir edilir ve simgeleri arasında lir, ok ve defne dalı bulunur. Aynı zamanda, Burkert (1985)'e göre, Apollon düzenin, uyumun ve düşünsel berraklığın temsilcisi olarak kabul edilir. Bu özellikler, onu sadece bir sanat tanrısı olmaktan öte, aynı zamanda bir bilgelik tanrısı olarak da konumlandırır. Delphi'deki Apollon tapınağı, antik Yunan'da en önemli kehanet merkezi olarak bilinir. Bu durum, Apollon'un bilgi ve kehanetle olan ilişkisini güçlendirir ve onu sadece bir sanat tanrısı olmaktan öte, aynı zamanda bir bilgelik tanrısı olarak da konumlandırır.

Apollon'un mitolojik figürü, aynı zamanda psikanalitik yorumlara da konu olmuştur. Jung (2022) *Bilinç ve Bilinçdışı* eserinde, Apollon figürünün, bireysel ve kolektif bilinçaltında derin kökleri olan bir arketip olduğunu belirtir. Apollon, düzen, uyum ve berraklık arketipi olarak, insan psikolojisinin temel yönlerini temsil eder. Felsefi açıdan, Nietzsche (2019) *Tragedyanın Doğuşu* adlı eserinde Apollon ve Dionysos arasındaki zıtlığı ele alır. Nietzsche'ye göre, Apollon, düzen, uyum ve bireysel sınırların temsilcisi olarak görülürken, Dionysos ise coşku, tutku ve sınırların aşılmasının temsilcisi olarak görülür. Bu ikilik, insan doğasının ve sanatın iki yönünü temsil eder ve sürekli bir gerilim ve etkileşim içinde bulunur.

Antik Yunan ve Roma'nın etkisi sadece edebiyat ve sanatta değil, aynı zamanda siyaset, felsefe, hukuk, ekonomi ve sosyal yapıda da görülmektedir. Ancak bu etki tek yönlü değildir. Modern dünya, antik dönemi kendi ideolojilerine ve amaçlarına göre yorumlamıştır (Wyke, 2013). Mitolojik figürlerin modern psikoloji ve felsefede nasıl kullanıldığına dair bir örnek olarak, Hillman (1975) *Re-Visioning Psychology* adlı eserinde, Apollon'un insan psikolojisi ve karakter yapısı üzerindeki etkilerini inceler. Hillman, Apollon'un berraklık, düzen ve ölçülülük yönlerinin, modern insanın kendini anlama ve dünyayı anlama çabalarında nasıl yankılandığını tartışır.

Mitos, genellikle mit ve hikâye anlamına gelirken (Kirk, 1973), logos ise gerçeğe dayanan söz olarak tanımlanır (Heidegger, 1998). Apollon, mitosu logosa çeviren, yani miti gerçek ve rasyonel bilgiye dönüştüren tanrı olarak kabul edilir (Burkert, 1985). Apollon, rasyonelliğin, medeniyetin, yazının, bilimin, ışığın, kültürün ve göklerin tanrısı olarak tasvir edilir (Bowra, 1957). Apollon, aydınlanmacı bir figür olarak ele alındığında, insanların bencil yönlerini ön plana çıkarır ve genellikle kabul edilmeyen gerçekleri görmeme eğiliminde olduğu düşünülür (Nietzsche, 2019). Bu bağlamda, Apollon'un bireyselleşme adına kolektif değerleri ve doğayı karşısına aldığı, hatta doğayı manipüle etmeye çalıştığı öne sürülmüştür (Heidegger, 1998). Apollon elindeki yayı ve okuyla tasvir edilir ve hukuk ve kültürel olanla özdeşleştirilir. Dionysos ise Apollon'un temsil ettiği değerlerin tam karşısında doğa kültürüyle özdeş olarak anılır.

Dionysos'un doğa ile olan ilişkisi, Antik Yunan kültüründe ve düşüncesinde önemli bir yer tutar ve bu tanrının doğa, toplum ve insan psikolojisi ile olan karmaşık ilişkilerini yansıtır. Dionysos kültü, Antik Yunan'da özellikle Dionysia festivali ile kutlanırdı. Bu festival, şarap yapımı, tiyatro oyunları ve ritüellerle Dionysos'un onuruna düzenlenirdi. Dodds (1951) bu festivalin, Dionysos'un doğa ile olan ilişkisini vurguladığını ve toplumun bu tanrıya olan bağlılığını gösterdiğini belirtir. Festival, aynı zamanda toplumun doğa ile olan ilişkisini yeniden kurar ve doğanın döngüsüne saygı gösterir.

Dionysos, doğanın vahşi, kontrol edilemez ve tahmin edilemez yönlerini temsil eder. Bu özellikleriyle, o, insanın doğa karşısındaki durumunu, doğanın bereketini ve yıkıcılığını simgeler. Burkert (1985) Dionysos'un doğa ile olan ilişkisini, şarap tanrısı olarak rolünü ve bu rolün, toprağın bereketi ve ürünlerinin dönüşümüyle olan bağlantısını vurgular. Dionysos'un şarapla ilişkisi, sadece zevk ve coşkun bir simgesi değil, aynı zamanda toprağın, üzümün ve insan emeğinin dönüşümünün bir metaforudur. Bu dönüşüm, doğanın sürekli değişimini ve yenilenmesini simgeler.

Nietzsche (2019) Apollon'un var olan her şeyin biçimini belirleyen bireysellik ilkesini simgelediğini söyler. Dionysos ise var olan şeylerin birliğini simgeler. Dionysos'u, düzen ve uyumun tanrısı Apollon'un zıddı olarak ele alır. Dionysos, hayatın kaotik, tutkulu ve sınırsız yönlerini temsil eder. Bu yönleriyle, Dionysos doğanın vahşi ve tahmin edilemez yönlerini simgeler. Bu iki tanrı birbirlerine her zaman karşıttırlar. Fakat birisi olmadan diğeri de olamaz. Sanat her zaman bu iki ilkenin etrafında var olur. Apollonik ögeler ağır bastığında biçimci, ölçülü bir sanat formu ortaya çıkarken, Dionysos'un ağır bastığı sanat formlarında ise bir coşkunluk mevcuttur. Nietzsche başlarda Apollon'a pek önem vermez. Onun tanrısı Dionysos'tur. Ancak Nietzsche olgunluk çağlarında "benim tanrım Dionysos'tur ama Apollon'ca konuşan Dionysos'tur" der (Nietzsche, 2019). Paglia'ya göre Apollon ve Dionysos sürekli bir çekişme içindedir. Apollon düzen, gelenek ve uygarlıkla bağlantılıyken, Dionysos bağımsızlık, yıkıcılık, yaratıcılık ve enerjiyi simgeler. Dionysos her şeyi silip süpüren yenidir (Paglia, 2004). İnsan eli değmemiş haşin doğayı ve topraktan fışkıran bolluğu sembolize eden ve tapınaklarda yer alan taştan yapıma masaların çevresinde bulunan sembolik sütunlara sarılan sarmaşık ile çamın simgelediği Dionysos, Bitki Örtüsü Tanrısı'dır. Kimi zaman teke (erkek keçi) ya da boğayla özdeş tutulması onun bir üreme tanrısı olarak da görüldüğünün bir ifadesidir (Korkmaz, 2013). Dionysos'un doğa ile olan ilişkisi, aynı zamanda insanın doğa karşısındaki durumunu ve doğanın insan yaşamındaki rolünü sorgulamamıza olanak tanır. Otto (1965) Dionysos'un, insanın doğa karşısındaki çaresizliğini, doğanın gücünü ve insanın bu güce olan hayranlığını ve korkusunu yansıttığını belirtir. Bu iki güç, sinema aracılığıyla, izleyicilere derin ve çeşitli duygusal deneyimler sunar. Apollon erken dönem sessiz sinema anlatılarında da karşımıza çıkan bir figürdür. D. W. Griffith'in *The Birth of a Nation* (1915) filminde Apollon bir figür olarak sıkça alegorize edilmektedir. Yine *Intolerance* (1916) filminde Apollon'un bir metafor olarak kullanımı söz konusudur (Winkler, 2009) Griffith, kurgu alanına getirdiği yenilikler ile anlatı bütünlüğü sinemasının ve bu sinemaya özgü klasik sinema biçiminin de öncüsü olmuştur (Koca, 2018). Sinemada Apolloncu yaklaşım, form, estetik ve anlatısal berraklık üzerine odaklanır. Bu yaklaşım, karakterlerin iç dünyasını ve hikâyenin mantığını, net bir biçimde ve düzenli bir yapı içinde sunar. Örneğin, Stanley Kubrick'in *2001: A Space Odyssey* (1968) filmi, görsel estetiği, simetrik kompozisyonları ve anlatısal berraklığı ile Apolloncu bir yaklaşımı temsil eder. Bu tür filmler, izleyicilere düşünsel berraklık ve estetik tatmin sunar.

Diğer yandan, Dionysoscu sinema, duygusal yoğunluk, tutku ve sınırların aşılması üzerine odaklanır. Bu yaklaşım, izleyicileri, karakterlerin duygusal dünyasına çeker ve genellikle doğaçlama, kaotik anlatılar ve yoğun duygusal deneyimler sunar. Örneğin, Martin Scorsese'nin *Taxi Driver* (1976) filmi, kahramanın psikolojik derinliğini, kentsel kaosu ve duygusal yoğunluğu ile Dionysoscu bir yaklaşımı temsil eder. Bu tür filmler, izleyicilere derin duygusal deneyimler ve karakterlerin iç dünyasına bir yolculuk sunar.

Apollon ve Dionysos dikotomisi, sinemanın sadece eğlence değil, aynı zamanda insan doğasını ve toplumsal yapıları keşfetme aracı olduğunu gösterir. Eagleton (1990) *The Ideology of the Aesthetic* adlı eserinde, estetik ve sanatın, toplumsal ve bireysel düzeyde derin anlamlar taşıdığını ve bu anlamların, sanat eserlerindeki form ve içerik aracılığıyla ifade edildiğini belirtir. Sinemada Apollon ve Dionysos dikotomisi, izleyicilere sadece estetik bir tatmin değil, aynı zamanda duygusal ve düşünsel bir derinlik sunar. Ari Aster tarafından yönetilen Midsommar mitoloji ve sinema ilişkisini Apollon ve Dionysos dikotomisi üzerinden etkileyici bir biçimde irdeleyen ve incelenmesi gereken bir yapıt olarak öne çıkar.

3. Yöntem

Bu çalışma, betimsel film analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, bir yapıtın içerdiği unsurları derinlemesine inceleyerek, içerdiği sembolizmi, temaları ve karakter gelişimini anlamlandırmayı amaçlar. Film analizinde kullanılan bu yöntem, filmin anlatısal yapısını, görsel estetiğini ve karakterlerin psikolojik derinliğini çözümlemeyi sağlar. Araştırmanın temel inceleme nesnesi olan Midsommar (2019) filmi, Apollon ve Dionysos dikotomisi üzerinden ele alınmıştır. Yunan mitolojisinin bu iki zıt figürü, filmin içeriğinde nasıl işlendiği, karakter gelişimi ve tematik öğeler aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmada öncelikle Apollon ve Dionysos’un temsil ettikleri kavramlar açıklanmış, ardından filmin yapısal unsurları bu dikotomi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Filmde yer alan sembolik öğeler, ritüeller, doğa ve kültür karşıtlıkları analiz edilerek, Apollon ve Dionysos arasında nasıl bir gerilim kurulduğu ve bu zıt güçlerin nasıl tamamlayıcı bir bütün oluşturduğu gösterilmiştir. Bu bağlamda, filmin anlatısal yapısı, karakterlerin içsel çatışmaları ve görsel estetik unsurlar (renk paletleri, kamera hareketleri, kostümler, dekorlar vb.) detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Veriler, filmin sahneleri ve görselleri üzerinden toplanmış ve mitolojik referanslarla ilişkilendirilmiştir. Midsommar filmi üzerine yapılan bu derinlemesine analiz, filmin anlatım yapısındaki Apollon ve Dionysos dikotomisinin nasıl işlendiğini ve sinemanın mitolojik unsurlarla nasıl zenginleştirildiğini göstermeyi amaçlamaktadır.

4. Apollon-Dionysos Dikotomisinin Midsommar Film Üzerinden Analizi

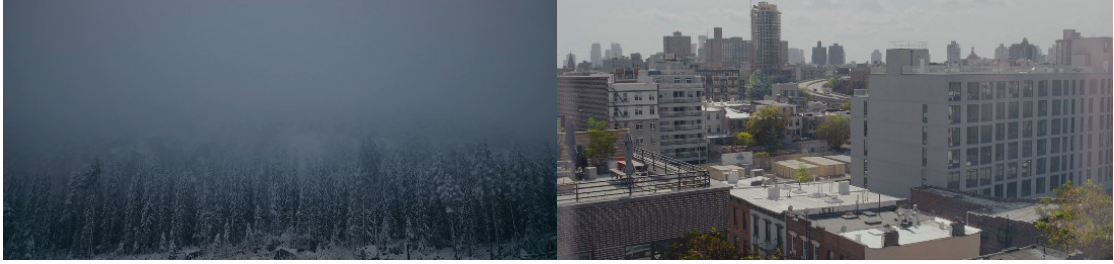
Midsommar başrollerinde Florence Pugh, Jack Reynor, William Jackson Harper, Will Poulter ve Wilhelm Blomgren'in yer aldığı, karanlık ve folklorik bir hikâyeyi konu alan bir filmidir. Film, bir grup arkadaşın araştırma amaçlı çıktıkları bir gezi sırasında yaşadıkları olayları anlatırken, mitolojik figürler Apollon ve Dionysos'un temsil ettiği zıtlıkları derinlemesine işler. Karakterlerin içsel yolculukları ve topluluk içinde gerçekleşen ritüeller aracılığıyla, bu iki mitolojik gücün insan deneyimi üzerindeki etkileri ve çatışmaları gözler önüne serilir. "Midsommar", izleyiciyi, karakterlerin kişisel dönüşümlerine tanık olmaya davet ederken, aynı zamanda antik mitolojik temaların modern dünyadaki yansımalarını da irdeler.



Görsel 1. Midsommar filminde doğanın döngüsünü gösteren görsel (Midsommar, 2019)

Film, izleyiciye bir resimle (Görsel 1) başlar. Bu resim, filmdeki karakterlerin yolculuklarının nasıl sonuçlanacağına dair önemli ipuçları içerir. Resmin sol tarafından başlayarak, Dani'nin (Florence Pugh) ailesinin ölümü, bu trajik olay sonrasında Chris (Jack Reynor) tarafından teselli edilirken Pelle (Wilhelm Blomgren) tarafından gözlemlenen Dani ve Pelle'nin öncülük ettiği bahar festivalinin tasviri ile yaşanacak olaylar resmedilmiştir. Genel olarak resim, karanlıktan aydınlığa, ölümden yaşama doğru bir geçişi metaforik olarak betimler. Filmin başlangıcında yer alan Dani'nin yaşadığı trajik aile olayı, Apollonik düzenin çöküşünü simgeler. Dani'nin dünyası, mantık ve düzenin çözüldüğü bir kaosa sürüklenir.

Resimden sonra film, karlı doğa manzaralarından şehre geçiş yapar. Film, doğa ve kültür karşıtlığı ile başlar (Görsel 2-3). Dani, gece yarısı kız kardeşinden aldığı ürkütücü bir e-posta sonrasında ailesine ulaşamaz. Endişelenen Dani, destek için erkek arkadaşı Christian'ı arar ancak onun ilgisiz tavırlarıyla karşılaşır. Dani, bilinmeyen bir numaradan ailesinin ve kız kardeşinin ölüm haberini alır. Kız kardeşi depresyondan mustarip olup, gaz zehirlenmesiyle kendisini ve ailesini öldürmüştür. Bu haberle yıkılan Dani, Christian'ın kollarında ağlarken dışarıda yoğun kar yağışı devam etmektedir. Doğa, Dionysos'un temsilcisi olarak karşımıza çıkar ve ani bir kış günü, Dani'nin ailesini ondan alır.



Görsel 2-3. Doğa-Kültür karşıtlığı (Midsommar, 2019)

Christian, yaşadığı travmadan dolayı Dani'yi isteksizce geziye davet eder. Önce uçakla, ardından araçla Harga'ya doğru yola çıkarlar. Yol, yeşil ağaçlarla çevrilidir. Bu sırada kamera, aracı takip ederken ters bir hareket yapar ve yer ile gök birbirine karışır (Görsel 4 ve 5). Artık bulundukları yer, tanıdık bir dünya değil, Harga'nın kendisidir. Harga, Batı toplumlarının karşısında duran, kolektifliğin hüküm sürdüğü bir Dionysos evreni olarak karşımıza çıkar. Harga, Apollonik bir evrende Dionizyak bir kaçış noktası olarak temsil edilir.



Görsel 4-5. Doğa-Kültür çatışması ve ters yüz olmayı niteleyen kamera hareketi (Midsommar, 2019)

Karakterler, belli bir noktada araçtan inerek varacakları noktaya yaya olarak devam ederler. Araçtan indikten sonra Pelle'nin kardeşi Ingemar ile tanışırlar. Ingemar, tıpkı Pelle gibi, Londra'dan iki arkadaşını bu festivale davet etmiştir. Daha sonra karakterler bir ağacın altında otururlar Pelle, "Topraktan gelen enerjiyi hissediyor musunuz?" diye sorar ve ekler: "Bakın, ağaçlar da nefes alıyor. Doğa, içgüdüsel olarak uyum içinde olmayı biliyor. Her şey, mekanik bir şekilde kendi rolünü yerine getiriyor." der. Dani, uyuşturucunun etkisiyle, oturdukları

ağacın hareket ettiğini ve elinin üzerinde çimenlerin büyüdüğünü görür. Bu sahnede Dani, somut bir şekilde doğayı görmeye başlar.



Görsel 6. Dani'nin doğayı görmeye başladığı sahne (Midsommar, 2019)

Yaya olarak yola devam ettiklerinde, yemyeşil bir doğa içinden Harga'ya ulaşmaya çalışırlar. Doğanın yeşil bitki örtüsü, bonkörlüğünü sergiler. Harga'ya vardıklarında güneş tasvirli bir kapıdan geçen Apollonik bireyler artık doğanın içine girmişlerdir (Görsel 7). Güneşin parlaklığı ne kadar kendini belli etmeye çalışsa da büyük payda artık doğanın kendisidir.



Görsel 7. Harga'ya ulaşan karakterlerin kapıdan içeri girmesi (Midsommar, 2019)

Harga'ya ulaşan karakterler beyaz elbiseli bir topluluk tarafından karşılanırlar. Kadın, erkek, çocuk herkes aynı kıyafeti giymiştir. Buradaki insanlar, misafirlerini cinsiyet ve ırk ayrımı gözetmeksizin hoşgörü ve sevgiyle karşılarlar. Etrafta enstrüman çalanlar, hayvanlarla ve toprakla ilgilenen bu insanlar, doğa ile uyum içindedirler. Bu komünün bir parçası olan Pelle, arkadaşlarını önce kız kardeşiyle sonra da Odd baba ile tanıştırır. Dani, Odd baba ile konuşurken, “Bu cübbeleri Ymir anısına ve doğanın çift cinsiyetli olduğu gerekçesiyle giyiyoruz,” der. Dionysos da çift cinsiyetlidir. Paglia, bu durumu şöyle açıklar: “Tanrı, biri eril diğeri dişi olan iki kapıdan geçerek doğar” (Paglia, 2004). Burada herkes eşittir, yardımlaşma ve birlik olma söz konusudur. Her şey doğaldır. Kafesin içinde bir ayı vardır (Görsel 8). Bu, Apollon bakış açısıyla bir tehlike olarak görülse de Dionysos yani doğa için sıradan bir olaydır. Harga, paganizmle örtüşen bir yapıya sahiptir. Pagan kültürü, dişil bir düşüncüyü temsil eder ve kitonyen ile ilişkilidir. Doğa, kadınla ilişkilendirilir ve pagan kültüründe, toprak hem korkutucu bir öge hem de kutsal olarak kabul edilir.



Görsel 8. Kafesin içinde görünen ayı (Midsommar, 2019)

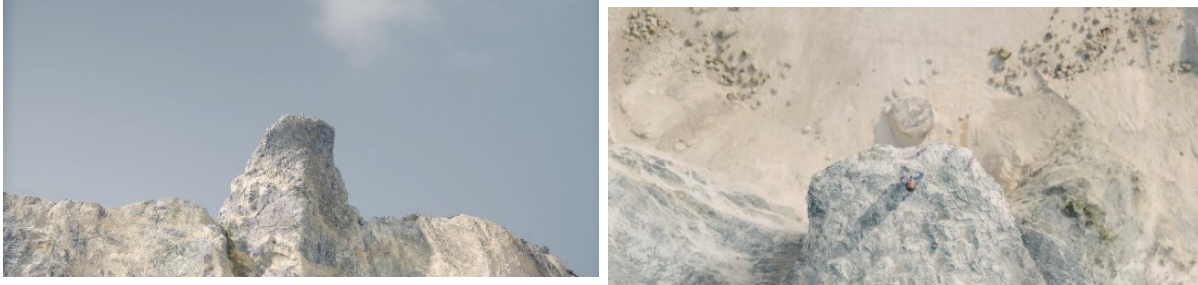
Pelle, arkadaşlarını kalacakları yere götürdüğünde, bir yapının içine girerler. Bu yapının içindeki duvar yazmaları, Hristiyanlıkta karşılaşılan kutsal yazmalarla benzerlikler gösterir. Pagan kültürü, eril dinlerden önce var olmuş ve bu duvar yazmaları, insanları eğitici bir konumda bulunmaktadır (Görsel 9-10). Pelle, bu sahnede, buradaki insanların yaşam döngülerini mevsimlere benzeterek anlatır: 18 yaşına kadar olanlar çocuk sayılır ve ilkbahar dönemindedirler. 18-36 yaş arası kutsal yolculuğun yapıldığı yaz dönemidir. 36-54 yaş arası çalışma ve üretme dönemi, yani sonbahardır. 54-72 yaş arası ise yol gösterici olarak tanımlanır. Dani, 72 yaşından sonra ne olduğunu sorduğunda, Pelle ikonik bir şekilde ölüm işareti yapar. Buradaki her birey, belirli bir amaca hizmet eder. Pelle, Maya ve Ingemar'ı öz kardeşi olmasa da kardeşi olarak tanıtır.



Görsel 9-10. Pagan kültürüne ait duvardaki kutsal yazmalar (Midsommar, 2019)

Odd baba, Pelle'nin öz babası olmamakla birlikte, baba olarak hitap edilir. Pelle, “Burada çocuklara herkes bakar,” diyerek Harga'nın kolektif yapısına dikkat çeker. Ertesi gün, “Attestupa” ritüelinin gerçekleşeceği büyük gün olarak adlandırılır. Festivalin başlangıcı olarak kabul edilen Attestupa, intihar uçurumları olarak bilinir (Görsel 11-12). Bu komünde, 72 yaşını dolduran insanların hayat serüvenlerini tamamladıkları ve diğer insanlara bir faydaları olmayacağı düşüncesiyle, bu uçurumlardan atlayarak hayatlarına son verdikleri inancı hakimdir. Harga'daki bu gelenek, doksan yılda bir gerçekleştirilir ve dokuz sayısının önemi büyüktür. Bu önem, İskandinav mitolojisinde Yggdrasil isimli ağacın, evreni taşıma göreviyle ilişkilendirilir (Bulfinch, 2014). Yggdrasil, güçlü bir dişbudak ağacıdır ve İskandinav mitine göre 9 diyarı birbirine bağlar. Festival 9 gün sürer, 9 kurban seçilir ve 90 yılda bir yapılır. Dani'nin yaşı da 27'dir ve 9'un katıdır. Bu detaylar, filmde Dani'nin Mayıs Kraliçesi olması için tüm gereksinimleri karşıladığının göstergesidir. Attestupa'dan atlayan kadın tek seferde can verirken, erkeğin yanlış atlaması sonucu bacakları kırılır ve can çekişir. Erkek can çekişirken, pagan komünü de onunla acı çeker. Bu, o kişiyle empati kurma ve katarsise ulaşma amacı taşır. Ancak bu acının son bulması gerekir ve komünden önde gelenler, elinde ilkel bir silahla erkek karakterin kafasını parçalar. Pagan kültüründe, temsil ile gerçek arasında bir fark bulunmaz. Ritüeldeki temsile tapma inancı vardır ve bu yüzden o kişi, kafası parçalanarak öldürülür.

Harga'da yaşam ve ölüm, farklı bir inanç sistemine dayanır. İntihar uçurumlarından atlayan insanları gören diğer misafirlerden bazıları aklını yitirirken, bazıları tez konusu hakkında tartışır. Bu, Apollonik bireylerin bencilliğine bir göndermedir. Filmde tez yazacak olan kişiler, bilimin, kültürün ve ışığın temsilcisi olan Apollon ile özdeşleşir. Bu karakterler, Apollon'un kültüründen bir an olsun vazgeçmeyip, bencilliklerini ön plana koyarak, Dionysos'un empatisine karşı gelirler



Görsel 11-12. Attestupa ritüelinin gerçekleştiği yer (Midsommar, 2019)

Harga, aldığı kadar vermesini de iyi bilir çünkü Hargalılar doğayı derinlemesine tanır ve onun bir parçası olurlar. Kurban edilen her yaşamın yerine yenisi geleceğine olan inançlarından dolayı, ölenlerin ardından üzüntü duyulmaz. Harga topluluğunun yaşam döngüsü ve ritüelleri, bir düzen ve uyumu temsil eder. Bu, Apollon'un düzen ve uyum arayışıyla paralellik gösterir. Festivalin kendisi, Dionysos'un coşku, şenlik ve doğa ile bütünleşme yönlerini yansıtır. Karakterler, topluluk içindeki ritüellerle kendilerini doğanın akışına bırakır ve duygusal bir katarsis yaşarlar. Dani'nin yolculuğu, kişisel kayıplarından ve acılarından bir arınma süreci olarak görülebilir. Bu süreç, Dionysos'un dönüşüm ve yeniden doğuş temalarıyla örtüşür. Harga'nın doğayla uyum içindeki yaşam tarzı, Dionysos'un doğa ile olan derin bağını yansıtır. Topluluk, doğanın döngüsüne saygı gösterir ve bu döngüye uyum sağlar.

Pagan kültüründe temsilin önemi büyüktür ve Mark'ın ata ağacına yaptığı saygısızlık yüzünden komün halkı, Mark'a karşı tavrı alır. Olayların devamında Mark öldürülür, iğdiş edilir, derisi yüzülür ve derisinin içine saman doldurulur. Ayrıca Mark'ın kafasına kukla gibi bir şapka takılır. Bu şekilde, Mark komün tarafından aşağılanmış olur. Apollonizmin bir parçası olarak görülen Mark, bencilliği ve duyarsızlığıyla bireyselliğinin bedelini ölümle öder. Batı'nın öne çıkan bireyciliği, Harga'da bir saman yığınının eşdeğeridir. Midsommar için kurbanlar teker teker verilmeye başlanır. Önce Londralı Simon ve Connie, ardından Mark ve en son Josh ölümle yüzleşir.

Bu pagan kültürü, her adımını sakın, işbirlikçi ve profesyonel bir şekilde atar. Josh, gece yatağına girer ancak ayakkabılarını çıkarmaz. Tez konusu için pagan kültürünü araştıran Josh, komünün kutsal kitaplarından Rubi Radr'ı fotoğraflamak ister. Ancak burada da Josh, ölümle karşılaşır. Kafasına aldığı sert darbe sonucu yerde garip sesler çıkarır. Batı'nın bilimi, kültürü ve ışığı, bu noktada sona ermiştir. Kolektifliğe karşı gelip bireyselliğin bedelini ölümle öder.



Görsel 13-14. Mark karakterinin ata ağacına yaptığı saygısızlık sonrasında cansız bedeninin görseli (Midsommar, 2019)

Rubi Radr, Hargalılar için kutsal bir kitaptır ve yaratıcıları, ensest ilişki sonucu dünyaya gelen kişiler tarafından yazılır. Komünde bazı kişilerde genetik bozulmalar görülür. Ancak bu amorfluk, Harga için Dionysos'un kendinden geçmesi olarak kabul edilir. Rubi Radr'ı yazanlar, bu ensest ilişki sonucu bilirkşi olarak kabul edilir. Rubi Radr'ın sonsuz sayfaları vardır, bu da ensestliğin sonunun hiçbir zaman gelmeyeceğini ve Dionysos'un sarhoşluğunun ve coşkusunun her zaman bedenlerde can bulacağını gösterir.

Ritüelin son dansı, Mayıs Kraliçesini seçer. Mayıs Kraliçesi, bolluk ve bereketi simgeler ve son kurbanı belirler. Harga'daki genç kızlar, geleneksel bir içecek içtikten sonra, en son kişi ayakta kalana kadar kendilerinden geçerek dans ederler. Mayıs Kraliçesi seçilen Dani, komün tarafından kutsanır ve belirli ritüeller yerine getirilir. Toprağa buğday, çiğ et, yumurta gömülür (Görsel 15).



Görsel 15. Toprağa buğday, çiğ et ve yumurta gömülürken (Midsommar, 2019)

Bunun amacı, Dionysos'un doğa ile ilişkisinden gelir. Doğa için verilen bu malzemelerin bolluk ve bereketi getirip kötülüğü bertaraf edeceği düşünülür. Pagan inancında toprak, Dionysos ile özdeşleşmiş ve kutsal bir metafor olarak kabul edilir. Dani, Mayıs Kraliçesi olduktan sonra çiçeklerle süslü tahtına oturur. Çevresindeki çiçeklerin adeta nefes aldığı gözlemlenir. Dionysos'un esrikliği her yeri kaplar ve etraftaki her şey hareket ediyormuş gibi görünür. Dani'nin kraliçe olması, onu adeta bir doğa tanrıçası konumuna yükseltirken, Harga'nın kolektif yapısı ve aşk büyülerini, Christian'ı Apollonik olandan uzaklaştırır.

Festivalin son etkinliği için kutsal tapınak hazırlanır. Ritüelin temeli, dokuz kurbanın yakılmasıyla kötülüklerden korunma inancına dayanır. Kurbanlardan ikisi, komünün kendi üyeleri olan Ingemar ve Ulf'tur. Toplamda dokuz kurbanın hazır olması, ritüelin son aşamasını tamamlar. Kurbanlar, Hargalılar tarafından çiçekler ve ağaç dallarıyla süslenir, bu da doğayı reddetmemenin önemini vurgular. Dani, son kurban olarak sevgilisi Christian'ı seçer. Christian, filmin başında gösterilen ayının içine yerleştirilecektir (Görsel 16-17). Ayı postuna yerleştirilen Christian, yüce ve korkunç günahları temsil eder. Filmin başında, Dani'nin odasında, bir ayı ile samimi ilişkisi olan küçük bir kız çocuğunun resmi bulunur. Bu resmin yanında, kaotik bir ortamı temsil eden başka bir resim de olaylara atıfta bulunur. Mitolojide, "Ayı Adam" olarak bilinen figür, Osiris ve Kutoyis gibi, dirilen bir tanrı figürüdür ve ebedi hayat ihtimalini temsil eder. Komün, ayının yaşam ve ölüm anlamına geldiğini bilir ve bunu ritüelin bir parçası olarak

kullanır. Son olarak, kutsal tapınak alevler içinde yanarken, dışarıdaki insanlar içeridekilerle birlikte acı çekerler. Bu, Dionysos'un empatisi ile özdeşleşir.

Görsel 16-17. Dani'nin odasındaki duvar resminde görülen küçük bir kız ve ayı resmi.



Sağdaki görsel ise Christian'ın ayı postunun içine dikilmiş hali. (Midsommar, 2019)

Apollon'un dünyası; gelişmiş, kültürlü, bilim, yazı ve ışık etrafında kendini yukarıda konumlandırır. Apollon dünyasında yer bulamayan ve aradığı desteği de bulamayan Dani, Dionysos'un ve toprağın dünyasında kraliçe konumundadır. Hargahılar, Dani'yi Mayıs Kraliçesi olduktan sonra kendi aralarından biri olarak kabul ederler. Bu bağlamda, Midsommar, ataerkil sistemin, yılın en uzun gününde Güneş Tanrısı Apollon'un kurban edilmesiyle birlikte bambaşka bir düzene geçişini anlatır. Filmin görsel estetiği, Apollon'un sanat ve güzellikle olan ilişkisini yansıtır. Renkler, kostümler ve çevre düzenlemesi, izleyiciye estetik bir tatmin sunar. Midsommar'da, Apollon ve Dionysos arasındaki gerilim, karakterlerin içsel çatışmaları ve topluluk içindeki yerleri üzerinden işlenir. Dani'nin kişisel yolculuğu, bu iki gücün etkileşimi ve çatışması etrafında şekillenir. Filmin sonunda, Dani'nin Mayıs Kraliçesi olarak taç giymesi hem Apollonik düzenin sonunu hem de Dionysoscu bir dönüşümün başlangıcını simgeler. Dani, eski hayatını geride bırakır ve Harga'nın kolektif yaşamına, yani Dionysos'un temsil ettiği doğa ve toplulukla bütünleşmeye adım atar.

5. Sonuç

Ari Aster'in yönettiği Midsommar (2019) filmi, mitoloji ve sinema ilişkisini, özellikle Apollon ve Dionysos dikotomisi çerçevesinde ele alan folk korku türünün öne çıkan yapıtlarından biridir. Bu tür, pagan kültürüne dayalı ritüeller, doğayla kurulan mistik ilişkiler ve bireysel kimliğin toplumsal aidiyet içinde erimesi gibi temaları işleyerek, insan psikolojisi ve kolektif bilinç arasındaki etkileşimi incelemektedir. *Midsommar*, mitolojik unsurları sinema aracılığıyla günümüze taşıırken, aynı zamanda modern toplumun bireyci yapısını ve kültürel dönüşüm süreçlerini eleştirel bir bakış açısıyla yansıtır. Filmde, Apollon ve Dionysos arasındaki dikotomi, birbirinden bağımsız iki zıt kutup olarak değil, birbirini tamamlayan dinamik bir yapı olarak işlenmiştir.

Apollonik düzen, bireyselliği, akılcılığı ve yapısal kuralları temsil ederken, Dionizyak kaos ise tutkuyu, doğayla uyumu ve kolektif kimliği öne çıkarır. *Midsommar*'da, bu iki figür arasındaki gerilim ve birleşim, karakterler ve ritüeller aracılığıyla görsel ve anlatsal olarak güçlü bir şekilde işlenmiştir. Dani'nin dönüşümü, yalnızca bireysel travmalarından arınarak kolektif bir bilinç içinde iyileşmesini değil, aynı zamanda bireysel acıların toplumsal bağlamda nasıl anlam kazandığını da gözler önüne serer. Dani'nin Mayıs Kraliçesi olarak seçilmesi, onu yalnızca bir pagan toplumunun parçası haline getirmekle kalmaz; aynı zamanda kişisel kayıplarını, toplum içinde anlam bulan bir dönüşüm sürecine entegre etmesine olanak tanır.

Filmdeki mitolojik öğeler ve toplumsal eleştiriler, modern Batı toplumunun bireycilik ve ölümden kaçış eğilimlerine karşı, doğayla uyum içinde yaşayan pagan kültürünün ritüelleri aracılığıyla bir karşıtlık içinde sunulmaktadır. Batı toplumunda ölüm, kaçınılması gereken bir tabu olarak ele alınırken, Attestupa ritüeli ölümü yaşamın doğal bir parçası olarak kabul eden

döngüsel bir dünya görüşünü temsil eder. Dani'nin bu ritüellerle karşı karşıya gelmesi, onun bireysel travmalarını bir topluluk içinde dönüştürme sürecinin bir parçasıdır. Ancak bu dönüşüm, yalnızca bir aidiyet kazanma süreci olarak değil, aynı zamanda kendi içsel kimliğini yeniden inşa etme eylemi olarak da okunabilir.

Aster, filmde Dionysos'un katarsis yaratma gücünü vurgularken, Apollon'un bireysel düzeydeki etkilerini de belirgin hale getirmektedir. Apollon, düzenin ve rasyonelliğin tanrısı olarak Dani'nin başlangıçta modern toplumun normlarına bağlı kalmasını sağlarken, Dionysos'un kaotik dünyasına girişiyle birlikte Dani'nin dönüşüm süreci başlar. Bu noktada, Apollon ve Dionysos yalnızca iki karşıt güç olarak değil, insan deneyiminin ayrılmaz parçaları olarak işlenmektedir. Dani'nin yaşadığı kayıplar, Apollonik bir düzen içinde travma olarak görülse de, Dionizyak bir bağlamda yeniden anlam kazanır ve nihayetinde bir özgürleşme deneyimine dönüşür.

Dionysos'un doğa ile kurduğu güçlü bağ, filmde ritüeller, doğa sembolleri ve kolektif bilinç aracılığıyla vurgulanırken, Batı dünyasının bireyci yapısı ve medeniyet anlayışı *Harga* topluluğunun değerleriyle çarpıcı bir biçimde karşılaştırılmaktadır. Ancak film, bu karşıtlığı basit bir tezat olarak sunmak yerine, modern toplumun bireysellik ve ölümden kaçınma eğilimlerinin eleştirel bir sorgulamasını yapmaktadır. *Midsommar*, yalnızca doğa ile uyumlu pagan kültürünü idealize etmekle kalmaz, aynı zamanda topluluk içinde bireysel özgürlüğün sınırlarını ve bireyin kimliğini nasıl yeniden inşa ettiğini de tartışmaya açar.

Sonuç olarak, *Midsommar*, Apollon ve Dionysos arasındaki mitolojik gerilimi, bireysel kimlik ve kolektif bilinç arasındaki dinamiklerle birleştirerek, yalnızca korku türünün değil, sinemanın anlatısal gücünün de önemli bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Film, bireysel ve kolektif bilinç arasındaki etkileşimi, Apollon ve Dionysos'un temsil ettiği değerler üzerinden ele alır ve izleyiciye, yaşamın karmaşık dokusunu ve insan deneyiminin zenginliğini beyaz perdeye yansıtmaktadır. Mitolojiyi ve felsefi temaları modern bir bağlamda yeniden yorumlayarak, izleyicilere yalnızca estetik bir tatmin değil, aynı zamanda duygusal ve düşünsel bir derinlik sunmaktadır. Bu yönüyle *Midsommar*, sinema aracılığıyla mitolojik temaların nasıl zamanlar ve kültürler arasında köprü kurabileceğini göstermektedir.

Değerlendirme/Evaluation: Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi / *Double Blind Refereeing System*

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / *This study does not require ethical committee approval, as the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references.*

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. / *No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.*

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest: Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır. / *There is no potential conflict of interest in this study.*

Kaynakça

- Aster, A. “Midsommar”, (2019). [Film]. <https://www.imdb.com/title/tt8772262/>
- Aytaş, M. (2019). Apollonik uygarlık ve dionizyak doğa arasında: Beş vakit filminin kültür-doğa karşıtlığı üzerinden analizi. A. Oktan & M. Aytaş (Ed.) *Arafta imgeler* içinde. Doruk Yayınları.
- Barthes, R. (2003). *Çağdaş söylenler*, (Çev. T. Yücel). Metis Yayınları.
- Bowra, C.M. (1957). *The Greek experience*. World Publishing Company.
- Burkert, W. (1985). *Greek religion*. Cambridge, Harvard University Press
- Bulfinch, T. (2014). *Klasik Yunan ve Roma mitolojisi*. İnkılâp.
- Campbell, J (2010). Joseph, kahramanın sonsuz yolculuğu, Çev.Sabri Gürses, Kabalcı Yayınevi.
- Dodds, E. R. (1951). *The Greeks and the irrational*. Univ of California Press.
- Heidegger, M. (1998). *Logos (Heraklit, fragment 50)*. Principia 20.
- Hillman, J. (1975). Re-visioning psychology. New York: Harper & Row.
- Eagleton, T. (1988). The ideology of the aesthetic. *Poetics Today*, 9(2), 327-338.
- Eliade, M. (2001). *Mitlerin özellikleri*, (Çev. S. Rifat). Om.
- Jung, C.G. (2022). *Bilinç ve bilinçdışı* (Çev.C. Şeref). Pinhan Yay.
- Kaya, N. (2022). “Sinemada Dionysos ve Dionizyaklık”. 1. Bölüm., <https://www.youtube.com/watch?v=ChrVgusBfLA&list=PLRxPRf7LrGo6t513uUy3ZbEL1WChM2O9V&index=43&pp=iAQB>, Erişim tarihi: 05.12.2023,
- Kirk, G. S. (1973). *Myth: its meaning and functions in ancient and other cultures*. Univ of California Press.
- Koca, S. (2018). *Türk sinemasında biçem*. Literatürk Academia
- Korkmaz, M. (2013). *Mitolojik dinlerin gizemi*. Alter.
- Kubrick, S. (1968). *2001: A Space Odyssey* [Film]. Metro-Goldwyn-Mayer.
- Leeming, A. L. (2020). *Mitoloji kahramanın yolculuğu*. Say.
- Orhan, Ç. (2015). *Dinler ve mitoloji*. İştirak Yayınları.
- Nietzsche, F. (2019). *Tragedya'nın doğuşu*. (Çev. M. Tüzen). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nietzsche, F. (2014). *Güç istenci*. (Çev. N. Epçeli). İstanbul: Say.
- Nietzsche, F. (2022). *Böyle buyurdu Zerdüşt*. (Çev. A. T. Ofazoğlu). İstanbul: Bilgi.
- Otto, W.F. (1965). *Dionysus: Myth and cult*. Indiana University Press.
- Parke, H. W. (1967). *The oracles of Zeus: Dodona, Olympia, Ammon*. Harvard University Press.
- Paglia, C. (2004). *Cinsel kimlikler-Nefertiti'den Emily Dickinson'a sanat ve çöküş*. (Çev. A. Hazaryan & F. Demirci). Epos Yayınları.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Scorsese, M. (1976). *Taxi driver* [Film]. United States: Columbia Pictures
- Strauss, C. L. (2013). *Mit ve anlam*. (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: İthaki.

- Tecimer, Ö. (2006). *Sinem modern mitoloji*. (2. Baskı). Mart Matbaacılık
- Tüysüz, D. (2019). Mitolojinin sinemada modern yorumu: “*Neredesin be birader?*” ve “*Kutsal Geyiğin Ölümü*” filmlerinde çağdaş Odysseus ve Agamemnon hikâyeleri, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(0), pp. 323–341. doi:10.26468/trakyasobed.453853.
- Ulutaş, S. (2017). *Sinema estetiği gerçeklik ve hakikat*. Hayalperest
- Winkler, M. M. (2009). *Cinema and classical texts: Apollo's new light*. Cambridge University Press.
- Wyke, M. (2013). *Projecting the past: Ancient Rome, cinema and history*. Routledge.

Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Kültürel Zekâ Etkileşimleri: Turizm Sektöründen Bulgular

Interactions of Emotional Intelligence and Cultural Intelligence of Managers:
Findings from the Tourism Industry

Yunus Emre TAŞGİT¹

Öz

Bu araştırma, turizm sektöründe çalışan alt kademe yöneticilerin duygusal zekâ ve kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, turizm işletmelerinde alt kademelerde yöneticilik yapan profesyonellerden oluşmaktadır. Araştırma verileri online anket tekniği ile elde edilmiştir. Değerlendirilmeye alınan ve veri analizinde kullanılan toplam anket sayısı 384'tür. Araştırma sorunsalının çözümü için betimleyici istatistikler, faktör analizleri ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel anlamda duygusal zekâ ve kültürel zekâ arasında orta/yüksek düzeyde pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken her iki değişkenin alt boyutları arasında da konunun farklı açılardan değerlendirilmesine imkan tanıyacak spesifik anlamda önemli ilişkilere rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yöneticiler, Duygusal Zekâ, Kültürel Zekâ, Turizm Sektörü

Abstract

This research was conducted to examine the relationship between emotional intelligence and cultural intelligence of managers working in the tourism sector. The research population consists of professionals working in lower-level management positions in tourism enterprises. The research data was obtained through an online survey. The total number of surveys evaluated and used in data analysis was 384. Descriptive statistics, factor analysis and regression analysis were performed to solve the research problem. According to the findings, while a statistically significant relationship was detected between emotional intelligence and cultural intelligence in general terms, a positive and medium/high level statistically significant relationship was found between the sub-dimensions of both variables that will allow the subject to be evaluated from different perspectives.

Keywords: Managers, Emotional Intelligence, Cultural Intelligence, Tourism Industry

¹ Doç.Dr., Düzce Üniversitesi, yunusemretasgit@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2176-1733>, <https://ror.org/04175wc52>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 13.11.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 12.05.2025

Atıf İçin/For Cite: TAŞGİT Y.E., “Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Kültürel Zekâ Etkileşimleri: Turizm Sektöründen Bulgular”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3): 1127-1150

<https://doi.org/10.17755/esosder.1584956>

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Giriş

Tüm zamanlarda araştırmacıların ilgisini çeken zekâ kavramı, eski dönem çalışmalarında bireyin sadece analitik ve sözel becerileri üzerine odaklanan kalıtsal bir yetenek olarak ele alınırken modern dönem çalışmalarında, çoklu zekâ teorisiyle birlikte ve sayısal ve sözel beceriler dışında birçok farklı yönü olan bir olgu olarak tartışılmaktadır. Duygusal zekâ, sosyal zekâ, kültürel zekâ gibi zekâ kavramların çıkış noktası bu paradigma dönüşümüne dayanmaktadır (Plum, 2008: 43).

Sosyo-ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmelerden dolayı farklı kültürlerden insanlarla çok çeşitli şekillerde etkileşimde bulunmak, günümüz iş dünyasında daha belirgin ve doğal bir süreç olarak kendini göstermektedir (Trompenaars & Hampden-Turner, 1997: 3). Hatta kültürel etkileşimin yönetilmesi, önemli bir modern yönetim becerisi olarak değerlendirilmektedir (Thomas & Inkson, 2004: 6). Bu bağlamda yöneticilerin kültürlerarası farklılıklardan kaynaklanabilecek olumsuzlukları önlemesini ve kültürlerarası ortamlarda daha yetkin ve başarılı olmasını sağlayacak kültürel zekâ önemli bir unsur kabul edilmektedir (Plum, 2008). Diğer taraftan kişinin kendisini ve başkalarını anlama, harekete geçme/geçirebilme, ani gelişen durumlara karşısında çok çabuk uyum sağlama ve sorunların üstesinden gelebilme, çevresel baskılara karşı mukavemet gösterebilme yeteneği olarak tanımlanan duygusal zekâ da (Shelley & Brown, 2004: 10) dinamik ve çok kültürlü iş dünyasında başarısı başkaları aracılığıyla bir şeyler yapmaya bağlı olan yöneticiler için sahip olunması gereken kritik ve stratejik bir özellik olarak kabul edilmektedir. Crowne'a göre (2009) kültürler arası etkileşim duyguları içerdiği ve duygusal durum, kültürel bağlamı anlamayı gerektirdiği için duygusal zekâ ve kültürel zekâ arasında birçok ortak noktanın bulunması beklenebilir. Bununla birlikte duygusal zekânın kültürel olarak spesifik olabileceği (Prati vd, 2003) ve duygusal zekâdan kaynaklanan davranışların farklı kültürlerde değişebileceği de bir çok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır (Law vd., 2004).

Literatür incelendiğinde duygusal zekâ ve kültürel zekâ konusunda yapılmış önemli çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalara örnek olarak uluslararası çalışmalarda; Gorji ve Ghareseflo'nun (2011) duygusal zekâ ve kültürel zekânın çalışan performansı üzerindeki etkisini incelediği çalışma, Alon ve Higgs'in (2005) liderliğin duygusal zekâ ve kültürel zekâ ile ilişkisine yönelik çalışması, Groves ve Feyerherm'in (2011) duygusal zekâ, kültürel zekâ, liderlik yetkinlikleri ve takipçiler konusundaki çalışması önemli çalışmalardan bazıları olarak verilebilir. Yerli literatürde ise Şahin ve diğ.,'nin (2013) yöneticilerin kişilik özellikleri ve kültürel zekâları, duygusal zekâları ve görev performansları konusundaki çalışmaları ve Demirel ve diğ.,'nin (2020) öğrencilerin duygusal zekâlarının ve kültürel zekâları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaları örnek verilebilir. Bahse konu edilen bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar önemli ve kullanılabilir olmakla birlikte farklı sektörler için yaşanan/yaşanabilecek sorunlara çözümler üretebilmek noktasında sektörel düzeyde daha spesifik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda yürütülen araştırmanın hedef çalışma grubu turizm sektörü olarak belirlenmiştir. Turizm sektörü, sunulan ürün ve hizmetlerin özellikleri düşünüldüğünde, çalışanlarının duygusal zekâ ve kültürel zekâsının en yüksek olması gereken sektörlerden birisidir. Bu bağlamda araştırma konusunun en iyi açıklanabileceği araştırma alanlarından birisi olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla araştırma kapsamında, uluslararası çalışmalar açısından farklı bir kültüre ulusal çalışmalar açısından ise farklı bir sektöre ilişkin sonuçlar elde edilecek olması nedeniyle yürütülen araştırma mevcut literatürdeki boşluğu doldurma noktasında keşifsel ve zenginleştirici yönlü katkı sağlayacaktır.

Diğer taraftan gerek duygusal zekâ gerekse kültürel zekânın bağlamsal özellikleri düşünüldüğünde yöneticiler adına süreçleri etkin kılma ve başarılı sonuçlar elde etmede bu kadar önemli olan bu iki değişkenin genel ve spesifik (alt boyutları itibarıyla) olarak

etkileşimlerinin incelenmesi dikkate değer bir çalışmadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, dinamik iş hayatının zorlukları karşısında etkin rol oynama sorumluluğunu profesyonel bir şekilde üstlenen yöneticilerin, kültürlerarası ortamların yönetiminde kritik unsurlar olarak kabul edilen duygusal zekâ ve kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

İlişkisel tarama modeli şeklinde tasarlanan bu çalışmada, turizm sektöründe alt kademe yöneticilik pozisyonunda çalışanlardan elde edilen veriler doğrultusunda, Yöneticilerin Duygusal zekâ ile Kültürel zekâ özellikleri arasında bir ilişki var mıdır? temel sorusuna cevap aranmaktadır. Bununla birlikte kültürel zekâ bileşenleri üzerinde hangi duygusal zekâ özelliği kombinasyonları daha etkilidir? sorusu da incelemeye konu edilmektedir.

1. Literatür İncelemesi

1.1. Duygusal Zekâ

Howard Gardner “Frames of Mind” isimli eserinde zekânın hem bilişsel hem de bilişsel olmayan yönleri olduğunu belirterek çoklu zekâ kuramını savunmasıyla (Gardner, 1983) zekâyı tek boyut olarak değerlendirmenin yetersiz olduğu fark edilmiş ve bireysel, sosyal ve duygusal anlamda bilişsel olmayan özelliklerine de yönelim başlamıştır (Chhabra & Mohanty, 2013: 301). Bu bağlamda tartışılan sosyal zekâ kavramının, günümüzde bilinen adıyla duygusal zekânın gelişimine teorik altyapı sağladığı söylenmektedir (Salovey & Mayer, 1990: 189).

Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını, aralarında ayırım yapabilecek şekilde denetlemesi ve başkalarının düşüncelerini ve hareketlerini yönlendirebilmek için bu bilgileri kullanmasıdır (Zeidner & diğ., 2004: 373). Salovey ve Mayer (1990: 189) duygusal zekâyı, kişinin kendi duygularını ve karşısındakilerin duygularını anlayabilme, sorgulayarak ayırt edebilme ve elde edilen bilgileri eylemlerini yönlendirmede kullanabilme yeteneği şeklinde tanımlamışlardır. Goleman’a göre (2019: 62) duygusal zekâ, kişinin kendi kendini harekete geçirebilmesi, engellemelere rağmen yoluna devam edebilmesi, dürtülerini kontrol edebilmesi ve tatminini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, yaşadığı sıkıntılarının düşünmesini engellemesine izin vermemesi, kendini kolay bir şekilde başkasının yerine koyabilmesi ve umut besleyebilmesi yetenekleriyle ilgilidir. Bar-On (2006: 14) ise duygusal-sosyal zekâyı, bir kişinin çevresel baskılar ve taleplerle başa çıkmak için duygusal, kişisel ve sosyal özelliklerini bir bütün olarak başarılı bir şekilde kullanma yetisi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda duygusal zekâ, hem pozitif hem de negatif duyguların çift yönlü olarak tanımlanabilmesi, anlaşılması, düzenlenebilmesi ve düşünceyle uyumlaştırılması yeteneği olarak ele alınmaktadır (Brackett & Geher, 2006: 29). Weisinger (1998: 12) ise kavramı en basit haliyle duyguların akıl ve mantığa uygun şekilde kullanılması olarak tanımlamaktadır.

Literatür incelendiğinde genel anlamda üç tip temel duygusal zekâ modeli olduğu görülmektedir: Salovey ve Mayer modeli, Goleman modeli, Bar-On modeli. Salovey ve Mayer tarafından geliştirilen model, duyguların algılanması, anlaşılması ve yönetilmesi yetenekleri üzerine kurgulanırken; Goleman modeli, yönetim performansını belirleyen kapsamlı yeteneklerin yeterliliği üzerine kurgulanmıştır. Bar-on modeli ise daha çok birbirleriyle yakından ilişkili duygusal ve sosyal yeterlilikleri inceleyen bir modeldir. Her bir modelin kendi içerisinde tutarlı, güçlü ve çekici yönleri bulunmaktadır. Bu güçlü yönler araştırmanın hedef kitlesi dikkate alınarak araştırmacılar tarafından çalışmalarında tercih konusu haline gelmektedir (Kanesan & Fauzan, 2019). Bu bağlamda yürütülen araştırmanın hedef kitlesinin özellikleri dikkate alınarak araştırma kurgusu, duygusal zekâyı “Working with Emotional Intelligence” adlı kitabında performans teorisi yaklaşımıyla inceleyen Goleman modeli (1998) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Modelin kavramsal çerçevesi ve boyutları incelemeye konu edilecek olursa duygusal zekânın Goleman tarafından ilk önce öz-farkındalık, öz-yönetim,

motivasyon, empati ve sosyal beceriler şeklinde 5 boyutta açıklandığı görülmektedir. Daha sonraki çalışmalarda Goleman, Boyatzis ve Rhee tarafından motivasyon boyutu öz-yönetim boyutuna, empati boyutu ise sosyal farkındalık boyutuna entegre edilerek model, kişisel yetkinlikler ve sosyal yetkinlikler olmak üzere 2 genel boyut ve öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi şeklinde 4 alt boyut altında toplanarak sadeleştirilmiştir (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000: 356). Kişisel yetkinlik, duyguların bilişsel faaliyetleri engellemesine izin vermeden kişinin bilişsel eylemlerini rasyonel olarak en iyi şekilde düzenleyebilmesidir (Kunnanatt, 2008: 620). Bu boyut içinde yer alan öz-farkındalık alt boyutu, bireyin sahip olduğu öz değer ve yeteneklerle ilgili yüksek farkındalık düzeyine sahip olması, güçlü ve zayıf yönlerini anlamasıyla birlikte diğer insanların duygularını da anlama kabiliyetiyle ilgiliyken (Goleman, 2004: 94) öz-yönetim alt boyutu ise güvenilir olma, dürüst davranışlar sergileme ve değişen koşullara uyaranabilme gibi kavramları içermekle birlikte kaygı, endişe ve öfke gibi rahatsızlık veren durumları ve duygusal dürtüsellğe engel olabilmek yeteneğiyle ilgilidir (Goleman, 2001b: 33-34). Sosyal yetkinlik ise bir kişinin içinde bulunduğu durum hakkında psikolojik içgörü kazanması durumudur (Kunnanatt, 2008: 620). Bu boyut içinde yer alan sosyal farkındalık alt boyutu, bir kişinin başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını anlayabilme (empati), bu bilgiyi ürün veya hizmetle eşleştirebilme (hizmet yönelimlilik) ve güç sahibi olmaya olanak tanıyan politik gerçekleri anlayabilme (örgütsel farkındalık) yetkinliği ile ilgiliyken (Goleman, 2001b:35) ilişki yönetimi alt boyutu, diğer bireyleri istenilen hedeflere doğru yönlendirebilme becerisi ve ustalığıyla ilgilidir. Bireyin ortak hedeflere ulaşabilme adına ilham verebilmesi, ikna taktiklerini etkili bir şekilde kullanabilmesi, anlaşmazlıklarda müzakereci rolünü aktif bir şekilde oynaması, grup sinerjisini ortaya çıkarabilmesi yetkinliğidir (Boyatzis, 2009: 754). Bunlarla birlikte uzun vadede rekabet avantajı sağlayabilmek için değişimi fark etme, yeni girişimler başlatma ve başkalarını bu girişimlere ortak etme gibi özelliklerini içermektedir (Goleman, 2001b:37).

1.1.1. Duygusal Zekânın Boyutları

Yürütülen araştırmanın hedef kitlesinin özellikleri dikkate alınarak araştırma kurgusu, Goleman'ın duygusal zekâ modeli (1998) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Aşağıda kavramsal çerçevesi ve boyutları paylaşılacak olan model; öz-farkındalık, öz-yönetim, motivasyon, empati ve sosyal beceriler şeklinde 5 boyuttan oluşmaktadır.

Öz-farkındalık bireyin genel ruh durumunun ve içinde bulunduğu ruh halinin farkında olması ile ilgilidir (Mayer & Stevens, 1994: 351). Öz-farkındalığı yüksek insanlar dürtüsel olarak hemen tepki vermek yerine sakin kalmayı ve düşündükten sonra hareket etmeyi tercih ederler (Goleman vd., 2002: 51). Ayrıca duygusal hayatlarında belirli çizgilerinden dolayı kendi sınırlarını koruyabilirler. Hayata pozitif bakar ve olumsuz bir ruh halinden kolayca ve kısa süre içerisinde çıkabilirler (Mayer & Stevens, 1994: 366). Öz-farkındalık boyutunun içeriğinde; duygusal farkındalık, doğru öz değerlendirme ve özgüven olmak üzere 3 yetkinlik bulunmaktadır (Boyatzis, 2001: 235). Duygusal farkındalık, kişinin kendi duygularını tanıması ve bu duygularının etkilerini bilmesidir (Goleman, 2001b: 33). Doğru öz değerlendirme, kişinin kendi yetenekleri ve yetersizlikleri hakkında objektif değerlendirme yapabilmesi (Macaleer & Shannon, 2002: 13), Özgüven ise kişinin kendi yeteneklerine ve kapasitesine güçlü bir şekilde inanmasıdır (Goleman & diğ., 2002: 41).

Öz yönetim, her duygunun kendine ait bir öz değerini koruyarak duygusal aşırılıkları sınırlama olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle asıl olan duyguları bastırmak değil dengeleyebilmektir. Öz yönetim yeteneği yüksek olan bireyler geniş kapsamlı düşünmeye yatkın, belirsizlikler ve değişim karşısında esnek, dürtüsel isteklerin kölesi olmayan ve hoşgörülü bir yapıya sahiptirler (Goleman, 2019: 34-38). Öz-yönetim boyutunun içeriğinde; duygusal olarak kendini kontrol etme, güvenilirlik, dürüstlük, uyaranabilirlik, başarı güdüsü ve

girişim olmak üzere 6 farklı yetkinlik vardır (Boyatzis, 2001: 235). Duygusal olarak kendini kontrol etme, yıkıcı duyguları kontrol altında tutmakla ilgilidir. Güvenirlilik, kişinin kendi dürüstlük ve doğruluk standartlarını korumasıdır. Uyarlanabilirlik, değişiklikler karşısında esnek davranabilmektir. Başarı güdüsü, kişinin kendini geliştirme arzusuna sahip olması ve amaçlarına ulaşabilmek için engellere karşı dirençli olmasıdır. Girişim ise yeni fikir ve yaklaşımlara açık olabilmek olarak ifade edilmektedir (Goleman, 2019).

Motivasyon, bireyin kendi iç dünyasında duygusal yoğunluk ve dengeye sahip olma durumu ile ilgilidir. Motivasyon düzeyi yüksek kişiler, başarıya ve mükemmellik standartlarını sürekli iyileştirme ihtiyacı duyarlar ve bunu karşılama konusunda güçlü bir irade gösterirler. Kendilerine taahhütlerde bulunurlar. Kendilerini grubun veya organizasyonun hedefleriyle uyumlu hale getirmek için oldukça istekli ve gayretlidirler. İnisiyatif almaktan çekinmezler ve fırsatları çok iyi takip ederler. Hedefleri takip etmede iyimserdirler, engellere ve aksiliklere rağmen ısrarcı tutumları devam eder (Goleman, 1998).

Empati, başkalarını iyi anlama ve duygularını sezme, bakış açılarını kavrama ve endişeleriyle aktif olarak ilgilenme ile ilgilidir. Empati yeteneği güçlü kişiler başkalarının ihtiyaçlarını öngörme, tanıma ve karşılamada oldukça iyidirler. Güçlü bir hizmet yönelimleri vardır. Karşı tarafın yeteneklerini güçlendirerek onları geliştirirler. Bu ilişki biçimini kendileri için bir fırsat olarak görürler. İyi bir siyasi farkındalığa sahiptirler ve bir bireyin veya grubun duygusal alt akımlarını ve güç ilişkilerini çok doğru anlarlar (Goleman, 1998). Başkalarının endişelerinin farkına varıp kısa sürede alternatif çözümler üretebilmektedir. Daha çok uzun vadeli ilişkisi kurma çabasıdadır. Kendi önyargılarını ve varsayımlarını çarpıtmadan durumları nesnel olarak okuma yeteneğine sahip olduğu için yaşanan olaylara karşı etkili bir şekilde yanıt verebilmektedir (Goleman, 2001b: 35-36).

Sosyal beceri, kişinin diğer insanlarla etkili ilişkiler kurarak istenilen tepkileri vermesini sağlama yeteneğidir (Goleman, 2019). Sosyal becerileri yüksek olan bireyler, çevrelerindeki kişilerle kolay iletişim kurabilmekte, hislerini rahatça anlamakta, çevrelerindeki kişilerin tepkilerini yönlendirerek kendilerini geliştirmelerine olanak tanımakta ve tartışmalı durumların üstesinden kolaylıkla gelebilmektedirler (Goleman, 1998). Sosyal beceriler boyutu; başkalarını geliştirmek, etki, iletişim, çatışma yönetimi, vizyoner liderlik, değişim katalizörlüğü, yapı bağları ve takım çalışması ile iş birliği olmak üzere 8 farklı yetkinlikten oluşmaktadır (Goleman, 2001b: 28). Başkalarını geliştirmek, insanların gelişimsel ihtiyaçlarını algılamak ve yeteneklerini güçlendirmek; Etki, başkalarını ikna edebilmek için etkili taktikler kullanabilmek; İletişim, insanları açık bir şekilde dinlemek ve onlara inandırıcı iletiler göndermek; Çatışma yönetimi, anlaşmazlıkları orta yol bularak çözebilmek; Vizyoner liderlik, ikna edici bir vizyonla ilham vermek ve yönlendirmek; Değişimin öncülüğü, değişim konusunu bulmak, başlatmak ve değişime liderlik etmek; Yapı bağları, örgütün hedeflerine hizmet edebilecek yararlı ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürebilmek; Takım çalışması ve iş birliği ise ortak hedeflere ulaşabilmek için grup sinerjisi oluşturmakla ilgilidir (Goleman, 2001b: 29-32; Goleman vd., 2002: 46-52; Goleman, 2019).

1.2. Kültürel Zekâ

Bazı yöneticiler bakış açısı ve davranışlarını kültürlerarası ortamlara kolay ve etkili bir şekilde uyarlayabilirken bazı yöneticiler bunu neden yapamaz? Kültürel zekâ fikrinin arka planını oluşturan (Van Dyne vd., 2010: 131) bu soru psikoloji, sosyoloji, yönetim gibi çeşitli disiplinlerdeki araştırmacıların oldukça yoğun bir şekilde dikkatini çekmektedir (Ang vd., 2011: 583). Kavramın incelenmesine tanımlamayla başlanılacak olursa Earley ve Ang (2003: 11) kültürel zekâyı, kültürel farklılıkların olduğu durumlarda kişinin karşı tarafın kültürel özelliklerini tespit etme, kavramsallaştırma, neden bağı kurma ve doğru davranış sergileme kabiliyeti olarak açıklamaktadır. Earley ve Mosakowski (2004: 139) kavramı, farklı kültürlerle

ait kişilerin jest ve mimiklerini, seslerini ve ton vurgularını doğru algılama ve değerlendirebilme olarak değerlendirmektedir. Thomas ve Inkson'a göre (2004: 14) kültürel zekâ, kişinin farklı kültürel koşullarda aktif olabilmesi için adaptif beceriler ve çoklu davranış kalıpları geliştirmesi durumuyla ilgilidir. Brislin ve diğ. (2006: 31) kültürel zekâyı, farklı bir kültürle muhatap olunduğunda tüm farklılıkların en iyi şekilde algılanması ve yönetilmesi olarak ifade etmektedir. Sadeghian (2011: 403) ise kültürel zekâyı; farklı kültürlerle karşılıklı ilişkilerde ulaşılan uyum düzeyinin etkililiği olarak açıklamaktadır. Kültürel zekâ, kültürel farklılıkları anlama, yorumlama ve başarılı şekilde yönetme becerisidir (Vedadi vd., 2010: 27). Bu tanımlar ışığında kültürel zekâ, farklı kültürlerle ait bir olgu ve davranışı doğru anlama ve anlamlandırma olarak ifade edilebilir. Yapılan tanımlamalar ışığında kültürel zekânın, farklı kültürel unsurların doğru ve hızlı bir şekilde algılanıp onlara uygun davranışlar sergilenmesine olanak sağlaması nedeniyle çok kültürlü ortamlarda başarılı bir aksiyon gerçekleştirmek adına önemli bir yetenek olduğu (Jafari, 2013: 803), etkili bir yönetim için güçlü bir perspektif ve davranış repertuarı sunarak yöneticilere ilişkisel bağlamda önemli katkılar sunduğu söylenebilir (Livermore, 2010: 14). Ayrıca kültürel zekâ, daha derinlemesine bilgi işlemeyi teşvik ederek bireylerin yeni kültürel ortamlarda başarılı bir sosyal etkileşim gerçekleştirmesi adına yeni yöntemler geliştirmesine olanak sağlar (Ang vd., 2011: 584). Kültürel zekâsı yüksek yöneticiler, farklı kültürel ortamlardaki koşullar hakkında çift yönlü düşünmeyi teşvik ederler. Kültürel farklılıklara karşı ön yargısız yaklaşımını sağlarlar. Kültürel etkileşimler sırasında istenilen sonuçlara ulaşabilmek için bireyi, stratejilerini dinamik olarak gözden geçirmeye ve uygulamaya yönlendirirler (Ang vd., 2020: 822).

1.2.1. Kültürel Zekânın Boyutları

Literatür incelendiğinde kültürel zekâyı farklı boyut ve bileşenleri itibariyle inceleyen önemli çalışmalara rastlanmaktadır (Early & Mosakowski, 2004; Early & Ang, 2003; Livermore 2010). Örneğin Thomas ve diğ.,'ne göre (2008: 127) kültürel zekâ bilgi, farkındalık ve beceriler olmak üzere 3 bileşenden oluşmaktadır. Kültürel zekânın birinci bileşenini, kültürler ve kültürlerarası etkileşimin ilkeleri konusundaki bilgi oluşturmaktır. İkinci bileşeni farkındalık, kültürlerarası etkileşimlerde ortaya çıkan durumlar karşısında yakalanabilecek ipuçlarına dikkati çekmektedir. Son bileşen olan beceriler ise karşılaşılan farklı kültürel durumlarda nasıl hareket edileceğinin bilinmesi şeklinde açıklanmaktadır. Moua (2011: 61-63) kültürel zekâyı; bilgi edinme, stratejik düşünme, motivasyonu değerlendirme ve davranış sergileme olmak üzere 4 boyutta incelemektedir. Bilgi edinme, farklı bir kültüre ait şeylerin (işaretler, davranışlar ve tutumlar) nasıl yorumlandığı ve paylaşıldığı hakkında bilgi sahibi olmaktır. Stratejik düşünme, farklı bir kültür hakkında bilgi elde ettikten sonra onun nasıl anlamlandırılacağı ve kullanılacağına ilişkin strateji geliştirmekle (inşa etmekle) ilgilidir. Motivasyonu değerlendirme, bulunulan ortamı algılama, beklenmedik veya farklı durumlara verdiği reaksiyonlar konusunda dikkatli olma ve başkalarıyla birlikte çalışma isteği/motivasyonunu üzerine düşünmekle ilgilidir. Davranış sergileme ise farklı kültürel çevrelerle uyumlu yeni davranış tarzları geliştirme ve adapte olabilme ile ilgilidir. Kültürel zekânın bileşenleri bağlamında literatürde farklı gerekçelerle en çok ilgi gösterilen kültürel zekâ modeli olan Ang ve diğ.,'nin (2007) çalışması kültürel zekâ kavramını üst (meta) bilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal yön olmak üzere 4 farklı boyut altında toplamaktadır.

Üst (meta) biliş kavramı, bilişsel görevleri yerine getirmek için kullanılabilen planlı, hedefe ve geleceğe yönelik zihinsel eylemler olarak tanımlanmaktadır (Flavel, 1979). Kültürel zekâ kapsamında ise üstbiliş, bireyin kültürler arası etkileşimlerde kültürel farkındalık durumuna ilişkin bilinç düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Ang vd.,2020: 822). Kişinin kendisinin ve kültürel olarak farklı olan başkalarının varsayımları, duyguları, motivasyonları, niyetleri, davranışları ve becerileri de dâhil olmak üzere mevcut kültürel deneyim veya gerçeklik konusunda yüksek farkındalığını ve artan dikkatini içermektedir (Thomas vd., 2008:

132). Van Dyne ve diğ., (2010) üstbilişsel kültürel zekânın; planlama (farklı bir kültürle karşılaşmadan önce strateji geliştirme), farkındalık (kendisi, diğerleri ve durum hakkında kültürel etkilere ilişkin bilinçli olma) ve kontrol (gerçek deneyimler beklentilerden farklı çıkınca varsayımları değerlendirme ve ayarlama) olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu öne sürmektedir. Uygulamaya dönük olarak kültürel zekânın üstbilişsel yönü, bireyin yabancı olduğu kültürler hakkında elde ettiği bilgileri ne zaman ve ne şekilde kullanacağını bilmesine imkân tanımaktadır (Livermore, 2010: 115).

Bilişsel yön, eğitim ve kişisel tecrübelerden elde edilen farklı kültürlerdeki normlar, uygulamalar ve gelenekler hakkındaki bilgileri yansıtır (Earley & Ang, 2003). Örneğin farklı kültürlerin ekonomik, yasal ve sosyal düzenlemeleri hakkındaki bilgiler (Triandis, 1994), farklı kültürel değerlerin temel unsurları (Hofstede, 2001) gibi. Bilişsel kültürel zekâsı yüksek olan kişiler, kültürler arasındaki farklı ve benzer yönleri kolayca anlayabilirler (Brislin vd., 2006: 47). Bu durum, farklı kültürel bağlamlarda ortaya çıkan davranışların karşılıklı değerlendirilmesini yapmak için önemlidir ve kültürel olarak farklı ortamlarda doğru yargıya ulaşma ve karar verme için kritik öneme sahiptir (Ang vd., 2007: 338).

Motivasyonel yön, bireylerin kültürler arası farklılıklarla karşılaştıklarında bilmediklerini öğrenme isteği ve bu farklılıklara uygun şekilde davranmak için gösterdikleri ilgi, istek, dikkat ve enerjisini yönlendirebilme durumu ile ilgilidir (Livermore, 2010: 26). Motivasyonel boyut, kültürel zekânın diğer boyutlarını (üstbilişsel, bilişsel ve davranışsal) birleştirmede bir köprü işlevi görmektedir (Aslan, 2013: 43). Çünkü diğer boyutların aktivasyonu ve sahip olunan özelliklerin verimli şekilde kullanılabilmesi için bireyin kültürel farklılıklarla ilgili durumlara karşı istekli olması gerekmektedir. Yüksek motivasyonel kültürel zekâyâ sahip kişiler yeni kültürel koşullara ilişkin sosyal kuralları öğrenmeye oldukça meraklıdır (Peng vd., 2014: 5). Proaktif olarak kültürlerarası deneyimler yaşamaya çalışırlar ve yeni şeyler denemeye açıktırlar (Yamazaki & Kayes, 2004).

Davranışsal yön, farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girerken sözlü ve sözsüz uygun eylemler sergileme durumu ile ilgilidir (Ang vd., 2007; Ang & Van Dyne, 2008). Sözlü ya da sözel olmayan davranışlar sosyal etkileşimin en belirgin özelliklerinden olmakla birlikte farklı kültürel ortamlarda başarılı bir etkileşim için çok önemlidirler (Livermore, 2010). Davranışsal kültürel zekâ boyutu, kültürel zekânın diğer boyutlarının bir neticesidir (Aksoy, 2013: 88). Bilişsel ve motivasyonel özellikler eğer bireyin davranışlarına yansımıyorsa kültürel zekâ çokta anlamlı değildir (Earley & Ang, 2003: 10). Davranışsal kültürel zekâsı yüksek kişiler, sözel davranışlarıyla (ses tonu ve konuşma hızı gibi) sözel olmayan davranışlarını (jest ve mimik gibi) farklı kültürlerle etkileşimde bulunurken o kültürlerin gerekliliklerine göre ayarlamakta oldukça başarılıdır (Ng vd., 2009: 515).

2. Yöntem

Araştırma probleminin çözümü için nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli şeklinde tasarlanan araştırmada duygusal zekâ ve kültürel zekâ arasındaki ilişkiler incelenmiş, değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi araştırılmıştır. Araştırma verileri, birincil ve kesitsel (anlık) verilerden oluşmaktadır.

2.1. Araştırma Birimi, Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreninin turizm sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin alt düzey yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak ise hedef kitleye daha hızlı, kolay ve ekonomik şekilde ulaşma imkânı veren tesadüfi olmayan kolayda örneklem yöntemi seçilmiştir.

Araştırma evreni oldukça geniş ve heterojen olduğu, evrende yer alan kişi sayısını tam olarak bilmek çok mümkün olmadığı için çalışmada belirsiz evren formülasyonu kullanılmış ve örneklem sayısını hesaplanmıştır ($n = (t2.p.q)/d2$) (Karagöz, 2014). Formülde yer alan; n: örneklem sayısını, p: ana kütledeki incelenen olayın gerçekleşme olasılığı, q: ana kütledeki incelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı, t: belirli bir anlamlılık düzeyini, d: tahmin edilecek olan ana kütle oranı ile aynı ana kütlede alınan örneklem arasındaki sapma miktarını ifade etmektedir. Buna göre, olayın gerçekleşme olasılığı $p=0.5$, olayın gerçekleşmeme olasılığı $q=0.5$, t değeri $t= 1.96$ ve örnekleme hatası $d=0,05$ olarak alınmıştır. İlgili değerler formüle uygulanarak araştırma için ulaşılması gereken örneklem sayısı (n)=384 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 500 yöneticiye anket gönderilmiş, ulaşılması planlanan 384 katılımcıdan dönüş alındıktan sonra analizler gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama aracı olarak hedef kitleye niteliksel ve niceliksel anlamda daha kolay ulaşım imkanı sunan online anket tekniği kullanılmıştır. Literatüre dayalı olarak oluşturulan anket formu; duygusal zekâ ölçeği ve kültürel zekâ ölçeği olmak üzere iki ana ölçekten oluşmaktadır. Literatür incelendiğinde hem duygusal zekâ hem de kültürel zekâ ile ilgili önemli ölçek çalışmalarına ulaşılmıştır. Bu ölçeklerin her birinin kendi içerisinde; odaklandığı hedef kitle, kavramsal çerçeve, konuyu ele alma biçimi, metodolojik ve tasarımsal özellikleri itibarıyla farklı güçlü/zayıf yönleri bulunmaktadır.

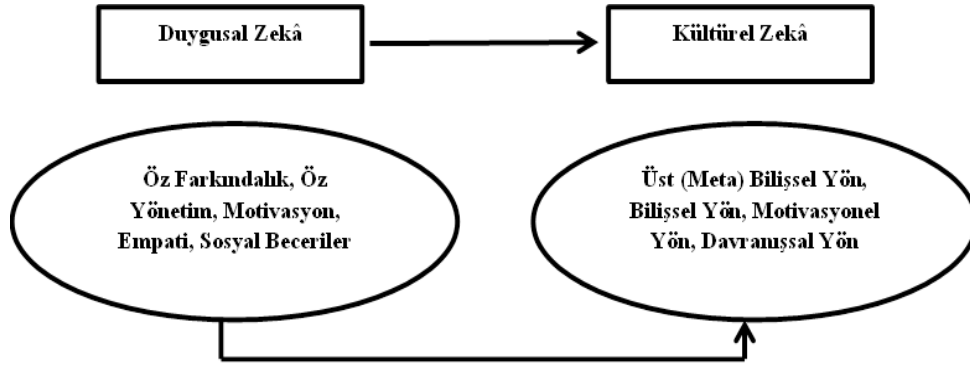
Yapılan değerlendirme sonucunda duygusal zekâ ölçeği için araştırmacı tarafından Goleman'ın (1998) "Working with emotional intelligence" isimli çalışması esas alınarak literatüre dayalı madde yazımı gerçekleştirilmiştir. Kültürel zekâ ölçeği içinse Ang ve diğ. (2007) tarafından "Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance" isimli çalışmada geliştirilen ölçek araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu kapsamda duygusal zekâ ile ilgili 25 madde, kültürel zekâ ile ilgili 20 maddelik bir anket oluşturulmuştur.

İki bölümden oluşan anketin birinci bölümde araştırma değişkenleri/ölçekler ile ilgili ifadeler yer almakta, ikinci bölümde ise demografik özelliklerin belirlenmesine ilişkin kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Demografik özellikler ile ilgili sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanırken, duygusal zekâ ve kültürel zekâ ile ilgili ifadeler 5'li Likert tipi ölçek özelliklerine göre tasarlanmıştır. Ölçeklerdeki yanıtlara yönelik derece kodları: "1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ortadayım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde kategorize edilmiştir. Oluşturulan anket formu, uzman görüşüne sunulmuş ve geçerlik ve güvenirlik sınaması gerçekleştirilmiş, geri bildirimler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali (kişisel bilgi formu ile toplamda 51 soru) elde edilmiştir.

Anket formu bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygunluğu açısından Düzce Üniversitesi Etik Kurul onayına sunulmuş ve uygunluk kararı sonrasında uygulama aşamasına geçilmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruların uygunluğu, zorluk derecesi ve anlaşılma durumunu belirlemek amacıyla 50 katılımcı üzerinde bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan anket, <https://tr.surveymonkey.com/> internet sitesi ve "google forms" üzerinden online olarak katılımcılara gönderilmiştir. Araştırma verileri 25 Haziran 2021 – 31 Temmuz 2024 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.3. Araştırmanın Model ve Hipotezi

Literatür taraması, alan uzmanı akademisyen görüşleri ve bireysel gözlemlere dayalı olarak araştırma modeli, keşifsel model kurgulama mantığına dayalı olarak değişkenler arası tüm ilişkiler serbest bırakılacak şekilde aşağıdaki gibi (Şekil 1) oluşturulmuştur.



Şekil 1: Araştırma Modeli

Araştırmanın genel hipotezi: “H1: Duygusal Zekâ, Kültürel Zekânın anlamlı bir yordayıcısıdır” şeklinde geliştirilmiştir. Bununla birlikte kültürel zekâ bileşenleri üzerinde hangi duygusal zekâ özellikleri kombinasyonlarının daha etkili olduğunu tespit etmek amacıyla değişkenler arasındaki tüm etkileşimler serbest bırakılarak hipotez kurgusuna gidilmeden bazı öngörülerde bulunulmuştur. Her iki değişkenin boyutlarının özellikleri düşünüldüğünde; duygusal zekâ bağlamında öz farkındalığı ve öz yönetimi yüksek olan bireylerin kültürel zekâ noktasında motivasyonel yönlerinin daha güçlü olması beklenebilir. Aynı şekilde kendi duygularını düzenlemede duygusal zekâ noktasında içsel motivasyonu yüksek bireylerin başka kültürlerle etkileşime geçme konusunda yüksek istekliliği gerektiren kültürel zekânın motivasyonel (dışsal) yönünde daha başarılı olabilecekleri düşünülebilir. Yine duygusal zekâ yönüyle empati yeteneği iyi olan birisinin kültürel zekâ bağlamında üst bilişsel yön ve bilişsel yönünün daha güçlü olabileceği söylenebilir. Ayrıca duygusal zekâ bağlamında sosyal becerileri daha fazla gelişmiş kişilerin kültürel zekânın yansımaları noktasında davranışsal yönlerinin daha güçlü olabileceği savunulabilir (Sharma & Sandeep, 2018; Demirel vd., 2020).

2.4. Araştırmada Yapılan Analizler

Araştırmada toplanan veriler SPSS ve LISREL programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Demografik verilerin değerlendirilmesi için betimleyici istatistikler, duygusal zekâ ve kültürel zekâ ile ilgili ölçüm modellerinin oluşturulması için keşifsel (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizleri ve model (hipotez) testleri için ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma bulgularının elde edilmesi için öncelikle analizlerde kullanılacak veri seti normallik ve çoklu bağlantılılık varsayımları açısından incelenmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık katsayısı (-2 ile +2 sınırları içerisinde) ve grafik inceleme yöntemleri kullanılmış ve verilerin dağılımının normale yakın olduğu tespit edilmiştir. Çoklu bağlantılılık sorununun tespiti için ise korelasyon katsayıları (0.80’den yüksek ise), Tolerans (toleras değeri < 0.20) ve VIF (VIF değeri > 10) değerleri dikkate alınmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın olmadığı belirlenmiştir. Bulguların sunumunda ilk önce katılımcıların demografik özelliklerinin incelendiği betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Devamında değişkenlere ilişkin faktör analizleri ve model testleri ile ilgili sonuçlar incelenmiştir.

3.1. Demografik Veriler ile ilgili Bulgular

Araştırmaya katılan alt kademe yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler incelendiğinde; cinsiyet açısından katılımcıların çoğunlukla kadın yöneticilerden (%56,3) oluştuğu görülmektedir. Yaş grubu açısından ise 20-30 yaş aralığındaki yöneticiler önplandadır (%50,0). Eğitim düzeyi itibarıyla katılımcıların %60,7’si lisans, %20,1’i yüksek lisans

mezunudur. Mesleki deneyim (çalışma süresi) itibarıyla katılımcıların %29,7'si 13 yıl üzeri bir deneyime sahipken, %16,4'ü 5-8 yıl, %28,1'i 1-4 yıl arası bir deneyime sahiptir. Yabancı dil seviyesine göre katılımcıların çoğunluğu iyi (%55,2) ve orta (%33,9) seviyededir. Yurtdışı tecrübe açısından ise katılımcılar çoğunlukla tecrübeli durumdadırlar (%83,9).

3.2. Faktör Analizleri ile ilgili Bulgular

Yapısal geçerliliği tespit etmek ve model testi için duygusal zekâ ve kültürel zekâ değişkenlerine yönelik öncelikle keşifsel faktör analizi sonrasında doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlere ilişkin detaylar aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1. Duygusal Zekâ Faktör Analizi

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans
Sosyal Beceriler	S2-Aktif olarak dinleyen ve net mesajlar gönderen iyi bir iletişimciyim.	,789	4,275	18,587
	S7-İşbirlikçiyim, paylaşılan hedefler konusunda başkalarıyla birlikte çalışıyorum.	,763		
	S4-Bireylere ve gruplara ilham verebilir ve rehberlik edebilirim.	,760		
	S6-Önemli ve etkili ilişkiler geliştirme ve devam ettirmede iyiyim.	,737		
	S8Takım çalışmasında iyiyim ve sinerji oluşturabilir ve kolektif hedefleri takip edebilirim.	,732		
	S1-Çeşitli ikna taktikleri kullanarak başkalarını etkilemede iyiyim.	,718		
	S3-Çatışma yönetimi becerilerim iyi ve anlaşmazlıkları müzakere edip çözebiliyorum.	,675		
Empati	E1-Başkalarını iyi anlıyorum ve duygularını seziyorum, bakış açılarını kavırıyorum ve endişeleriyle aktif olarak ilgileniyorum.	,801	3,365	14,631
	E3-Güçlü bir hizmet yönelimim var ve müşteri ve tüketici ihtiyaçlarını öngörüyor, tanıyor ve karşılıyorum.	,786		
	E4-Çeşitli ve farklı türden insanlar aracılığıyla fırsatlarımı geliştiriyorum ve artırıyorum.	,746		
	E2-Başkalarının ihtiyaçlarını tanıyarak ve yeteneklerini güçlendirerek onları geliştirmede iyiyim.	,706		
	E5-İyi bir siyasi farkındalığa sahibim ve bir bireyin veya grubun duygusal alt akımlarını ve güç ilişkilerini anlıyorum.	,619		
Motivasyon	M1-Başarma ve mükemmellik standartlarını iyileştirme veya karşılama ihtiyacı duyuyorum.	,817	2,981	12,961
	M2-Taahhütlerde bulunuyorum ve kendimi grubun veya organizasyonun hedefleriyle uyumlu hale getiriyorum.	,797		
	M3-İnisiyatif gösteriyorum ve fırsatlara kolayca yanıt veriyorum.	,786		
	M4-Hedefleri takip etmede iyimserim ve engellere ve aksiliklere rağmen ısrarcıyım.	,687		
Öz Farkındalık	ÖF1-Duygularımın farkındayım ve bunların etkilerini biliyorum.	,793	1,905	8,283
	ÖF2-Kendimi doğru bir şekilde değerlendirebiliyorum ve güçlü ve zayıf yönlerimi biliyorum.	,759		
	ÖF3-Özgüvenli biriyim ve güçlü bir öz değer duygusuna sahibim.	,652		
Öz Yönetim	ÖY2-Değişimi etkili bir şekilde ele alarak kolayca uyum sağlayabiliyorum.	,742	1,855	8,065
	ÖY3-Vicdanlıyım ve kişisel performanslarımın sorumluluğunu alıyorum.	,635		
	ÖY1-Herhangi bir yıkıcı duygu karşısında kendimi kontrol altında tutabiliyorum.	,581		
	ÖY4-Güvenilir biriyim, dürüstlük ve bütünlük standartlarını koruyorum.	,543		
Değerlendirme Kriterleri	Çıkarım Metodu: Principal Component Analysis. Rotasyon Metodu: Varimax with Kaiser Normalization. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: ,892 Bartlett's Test of Sphericity: Approx. Chi-Square: 3935,066 / df: 253 / Sig. ,000			

Tablo 1 incelendiğinde duygusal zekâ değişkenine ilişkin 5 faktörlü bir yapıya ulaşıldığı görülmektedir. Faktörlere ilişkin elde edilen skorlar, literatürde tartışılan kabul edilebilirlik eşik değerleri açısından yeterlidir. KMO değerleri 0,60'ın üzerinde ve Bartlett testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır. Çıkarım metodu olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılırken rotasyon yöntemi olarak Varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Rotasyon sonrasında ölçek ifadelerinde düşük açıklama düzeyine sahip (0.40'ın altında) ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerden biri Sosyal Beceriler boyutu altında yer alan “S5-Genellikle değişimi başlatırım ve yönetebilirim” ifadesi, diğeri Öz Yönetim boyutu altındaki “ÖY5-Yeni-orijinal fikirler ve yaklaşımlar konusunda oldukça açık ve rahatım” ifadesidir. Diğer taraftan elde edilen faktörlere ilişkin açıklanan varyans oranlarının

sosyal bilimler için oldukça iyi düzeyde olduğu görülmektedir (Açıklanan toplam varyans: 62,528). Analiz sonuçlarına göre duygusal zekâyı temsil eden Sosyal Beceriler faktöründe yer alan maddelerin (7 madde) faktör yük değerleri 0,789 ile 0,675 arasında; Empati faktöründe yer alan maddelerin (5 madde) faktör yük değerleri 0,801 ile 0,619 arasında; Motivasyon faktöründe yer alan maddelerin (4 madde) faktör yük değerleri 0,817 ile 0,687 arasında; Öz Farkındalık faktöründe yer alan maddelerin (3 madde) faktör yük değerleri 0,793 ile 0,652 arasında ve Öz Yönetim faktöründe yer alan maddelerin (4 madde) faktör yük değerleri 0,742 ile 0,543 arasında değişmektedir. Bu değişim aralıkları faktörlerin içsel tutarlılığının iyi/yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Kültürel Zekâ Faktör Analizi

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans
Bilişsel Yön	BK3-Diğer kültürlerin kültürel değerlerini ve dini inançlarını biliyorum.	,799	3,846	19,230
	BK6-Diğer kültürlerin sözel olmayan davranışları ifade etme kurallarını biliyorum.	,799		
	BK2-Diğer dillerin kurallarını (örneğin kelime bilgisi, dil bilgisi) biliyorum.	,783		
	BK4-Diğer kültürlerin evlilik sistemlerini biliyorum.	,761		
	BK5-Diğer kültürlerin sanatlarını biliyorum.	,747		
	BK1-Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini biliyorum.	,584		
Davranışsal Yön	DK4-Kültürlerarası bir durum gerektirdiğinde sözel olmayan davranışlarımı değiştiririm.	,832	3,290	16,450
	DK5-Kültürlerarası bir etkileşim gerektirdiğinde yüz ifadelerimi değiştiririm.	,810		
	DK3-Kültürlerarası bir durum gerektirdiğinde konuşma hızımı değiştiririm.	,793		
	DK1-Kültürlerarası bir etkileşimde gerektiğinde sözlü davranışlarımı (örneğin aksan, ton) değiştiririm.	,737		
	DK2-Farklı kültürlerarası durumlara uyması için duraklama ve sessizliği farklı şekilde kullanırım.	,629		
	Motivasyonel Yön	MK3-Bana yabancı bir kültüre uyum sağlamanın stresleriyle başa çıkabileceğimden eminim.		
MK2-Bana yabancı bir kültürde yerel halkla sosyalleşebileceğimden eminim.		,753		
MK4-Bana yabancı bir kültürde yaşamaktan hoşlanıyorum.		,725		
MK1-Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan hoşlanıyorum.		,693		
MK5-Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabileceğimden eminim.		,661		
Üst (Meta) Bilişsel Yön		MBK2-Bana yabancı bir kültürden gelen insanlarla etkileşim kurarken kültürel bilgimi uyarlarım.	,815	2,808
	MBK3-Kültürlerarası etkileşimlerde uyguladığım kültürel bilginin bilincindeyim.	,769		
	MBK1-Farklı kültürel geçmişlere sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilginin bilincindeyim.	,753		
	MBK4-Farklı kültürlerden gelen insanlarla etkileşim kurarken kültürel bilgimin doğruluğunu kontrol ederim.	,668		
Değerlendirme Kriterleri	Çıkarım Metodu: Principal Component Analysis. Rotasyon Metodu: Varimax with Kaiser Normalization. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: ,907 Bartlett's Test of Sphericity: Approx. Chi-Square: 4134,898 / df: 190 / Sig. ,000			

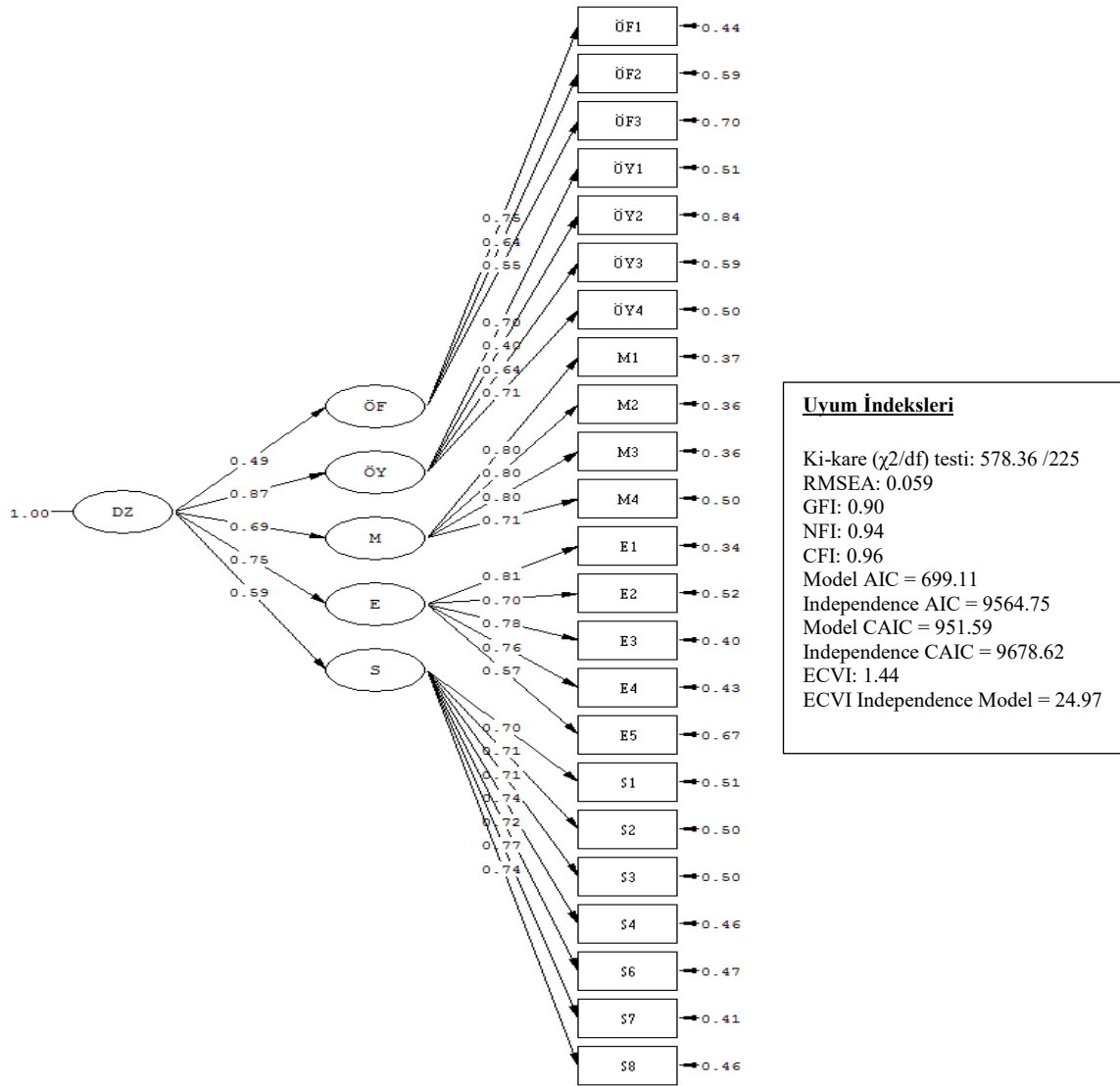
Tablo 2 incelendiğinde kültürel zekâ değişkenine ilişkin 4 faktörlü bir yapıya ulaşıldığı görülmektedir. Faktörlere ilişkin elde edilen skorlar, literatürde tartışılan kabul edilebilirlik eşik değerlerinin üzerindedir. Rotasyon sonrasında ölçek ifadelerinde düşük açıklama düzeyine sahip (0.40'ın altında) ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren maddeler olmadığı için her hangi bir madde çıkarma işlemi yapılmamıştır. Ayrıca elde edilen faktörlere ilişkin açıklanan varyans oranları sosyal bilimler için oldukça yeterli düzeydedir (Açıklanan toplam varyans: 65,658). Analiz sonuçlarına göre kültürel zekâyı temsil eden bilişsel yön faktöründe yer alan maddelerin (6 madde) faktör yük değerleri 0,799 ile 0,584 arasında; davranışsal yön faktöründe yer alan maddelerin (5 madde) faktör yük değerleri 0,832 ile 0,629 arasında; motivasyonel yön faktöründe yer alan maddelerin (5 madde) faktör yük değerleri 0,771 ile 0,661 arasında ve üst (meta) bilişsel yön faktöründe yer alan maddelerin (4 madde) faktör yük değerleri 0,815 ile 0,668 arasında değişmektedir. Bu değişim aralıkları faktörlerin içsel tutarlılığının oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

Keşifsel faktör analizinden sonra değişken yapılarını daha geçerli ve güvenilir hale getirmek için doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Literatürde model-data uyumunun değerlendirilmesinde birçok uyum iyiliği indeksi kullanılmaktadır. Bu ölçütlerin her birinin kendine özgü bir yönü ve değerlendirme mantığı bulunurken tek bir modelde bu kriterlerin hepsinin karşılanması oldukça zor bir durumdur. Bununla birlikte en azından bazı temel kriterlerin karşılanması modelin uyum geçerliliği için zorunludur. Bu çalışmada değerlendirmeye alınan uyum iyiliği kriterleri tablo 3'te özet şeklinde sunulmaktadır (Hooper ve diğ., 2008).

Tablo 3: Araştırma Modeli Uyum Değerlendirme Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
Ki-kare (χ^2/df) testi:	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$
NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI < 0.97$
GFI (Uyum İyiliği İndeksi)	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$

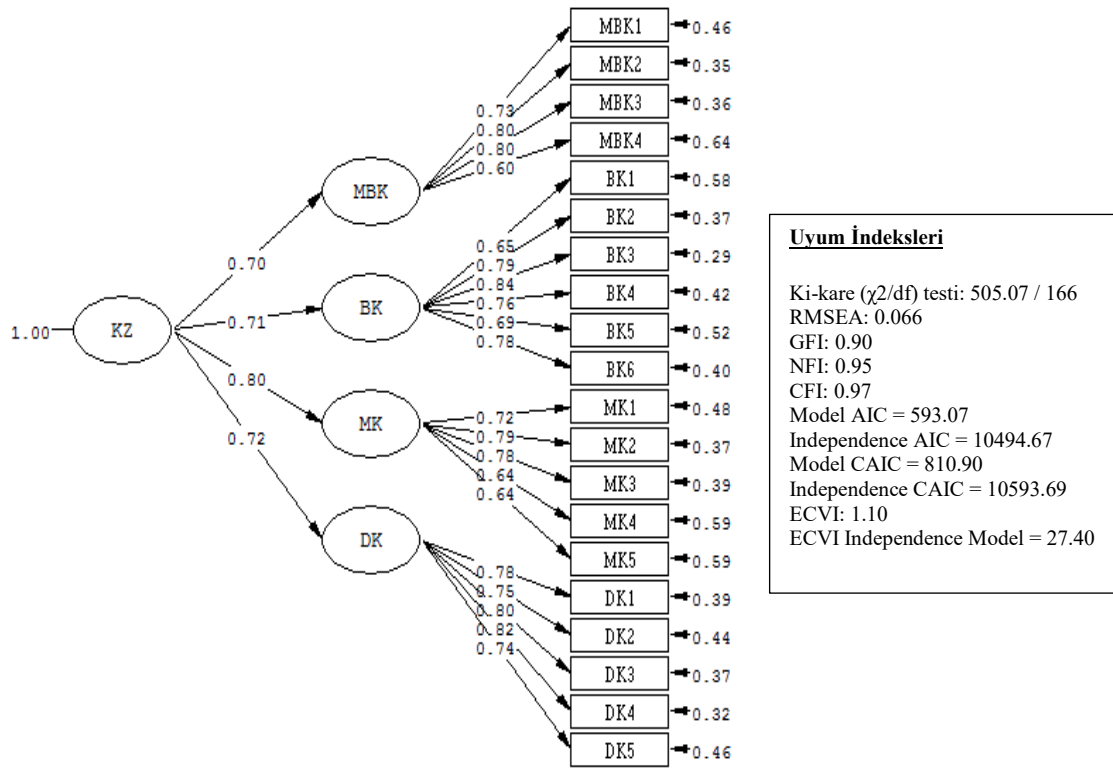
Yürütülen çalışma kapsamında; araştırma modeli oluşturan her bir değişken (Duygusal Zekâ ve Kültürel Zekâ) ile ilgili doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ölçüm modelleri ile ilgili ayrıntılar aşağıda sunulmaktadır. Duygusal zekâ ile ilgili ikinci düzey faktör analizi sonuçları ve uyum iyiliği skorları şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: Duygusal Zekâ Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uyum İyiliği Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde duygusal zekâ ile ilgili özelliklerin 5 farklı yapıya ayrıldığı (Öz Farkındalık, Öz Yönetim, Motivasyon, Empati, Sosyal Beceri), bu yapılar içerisinde duygusal zekâyı en iyi temsil eden boyutun öz yönetim ($r^2=0.75$) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla; empati ($r^2=0.56$), motivasyon ($r^2=0.47$), sosyal beceri ($r^2=0.35$) ve öz farkındalık ($r^2=0.24$) duygusal zekâ boyutları takip etmektedir. Analiz kapsamında elde edilen ilk modelde modifikasyona ihtiyaç duyulmamıştır. Modele ilişkin elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, üretilen modelin dikkate alınan tüm uyum iyiliği kriterleri açısından kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmektedir. Örneğin Ki-kare değerinin, serbestlik derecesine oranı 2'nin biraz üstünde olduğu için kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir. Aynı şekilde RMSEA, CFI, NFI ve GFI değerleri de literatürdeki kabul edilebilir uyum eşik değerleri arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, modele ilişkin AIC, CAIC ve ECVI değerlerinin, bağımsız model değerlerinden (sırasıyla 9564.75, 9678.62 ve 24.97) daha düşük oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular; duygusal zekâ boyutlarını belirlemek için geliştirilen “duygusal zekâ” kavramsal modelinin geçerli bir model olduğunu göstermektedir.

Çalışma kapsamında ölçüm modeli üretilen diğer değişken Kültürel Zekâ değişkenidir. Şekil 3'te Kültürel Zekâ ile ilgili ikinci düzey faktör analizi bulguları ve uyum iyiliği skorları görülmektedir.



Şekil 3: Kültürel Zekâ Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uyum İyiliği Sonuçları

Şekil 3 incelendiğinde kültürel zekâ ile ilgili özelliklerin 4 farklı yapıya ayrıldığı (Üst (meta) Bilişsel Yön, Bilişsel Yön, Motivasyonel Yön ve Davranışsal Yön), bu yapılar içerisinde kültürel zekâyı en iyi temsil eden boyutun motivasyonel yön ($r^2=0.64$) olduğu görülmektedir. Boyutlar arasında çok az fark olmakla beraber bu boyutu sırasıyla; davranışsal yön ($r^2=0.51$), bilişsel yön ($r^2=0.50$) ve üst (meta) bilişsel yön ($r^2=0.49$) kültürel zekâ boyutları takip etmektedir. Analiz kapsamında elde edilen ilk modelde modifikasyona ihtiyaç duyulmamıştır. Modele ilişkin elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, modelin dikkate alınan tüm uyum iyiliği kriterleri açısından kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Örneğin Ki-kare değerinin, serbestlik derecesine oranı 2'nin üstündedir. RMSEA, CFI, NFI ve GFI değerleri de model uyum iyiliği açısından kabul edilebilirlik sınırları içerisinde bulunmaktadır. Diğer taraftan modele ilişkin AIC, CAIC ve ECVI değerleri, bağımsız model değerlerinden (sırasıyla 10494.67, 10593.69 ve 27.40) daha düşüktür. Elde edilen bu bulgular; kültürel zekâ boyutlarını belirlemek için geliştirilen “kültürel zekâ” kavramsal modelinin geçerli bir model olduğunu göstermektedir.

Faktör analizleri sonrasında araştırma değişkenlerine yönelik betimleyici istatistikler, güvenilirlik katsayıları ve korelasyon ve regresyon analizi bulguları incelenmiştir. Bulgulara ilişkin ayrıntılar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Mean	Std. Dev.	Skew.	Kurt.	α	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Öz Farkındalık	4,0998	,71710	-,777	,614	,674	1							
2. Öz Yönetim	4,2389	,61320	-,776	1,196	,696	,285**	1						
3. Motivasyon	4,3763	,72218	-1,277	1,042	,852	,214**	,469**	1					
4. Empati	4,1724	,67136	-,910	1,286	,842	,431**	,519**	,377**	1				
5. Sosyal Beceri	3,6931	,89446	-,592	-,095	,885	,180**	,379**	,472**	,363**	1			
6. Üst Bilişsel Yön	4,0938	,74268	-,804	,418	,818	,310**	,357**	,301**	,416**	,126*	1		
7. Bilişsel Yön	3,0421	,95171	,025	-,625	,886	,249**	,094	,082	,227**	,158**	,477**	1	
8. Motivasyonel Yön	3,7568	,84155	-,677	,150	,838	,166**	,239**	,165**	,236**	,029	,436**	,503**	1
9. Davranışsal Yön	3,5313	,89435	-,239	-,349	,881	,277**	,295**	,230**	,422**	,183**	,452**	,421**	,534**

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların duygusal zekâ durumlarının kültürel zekâ durumlarına nispeten daha iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir. Genel anlamda pozitif ve pozitif yakın bir düzey olmakla birlikte duygusal zekâ değişkeninde motivasyon boyutu ön plana çıkarken kültürel zekâ değişkeninde üst bilişsel yön boyutu dikkati çekmektedir. Diğer taraftan literatürde basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması kabul edilebilir düzeyde normal dağılımı göstermektedir (Pallant, 2007). Dolayısıyla değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir düzeydedir ve verilerin normal dağılım göstermektedir. Ayrıca tüm değişkenlere ait güvenilirlik katsayıları, literatürdeki geçerlilik eşik değerinin (α : 0.60) üzerindedir (Nunnally, 1978). Bu bulgular ölçüm araçlarının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Korelasyon skorlarına göre ise üst bilişsel yön ile en yüksek ilişki düzeyine sahip boyut empati boyutudur. Bilişsel yön ise daha çok öz farkındalık boyutu ile ilişkilidir. Motivasyonel yön aralarında küçük bir fark olmakla beraber hem öz yönetim hem de empati boyutuyla daha fazla ilişkilidir. Davranışsal yön ise açık ara empati boyutuyla daha ileri düzeyde bir ilişkiye sahiptir. Elde edilen tüm ilişki türleri çoğunlukla istatistiki olarak anlamlı ve pozitif yönlüdür. Bununla birlikte bazıları orta düzeydeyken bazıları düşük düzeylidir.

Buraya kadar elde edilen bulgular, duygusal zekâ ve kültürel zekâ arasındaki ilişkilere yönelik tasarlanan araştırma modelinin uygun olduğunu gösterdiği için doğrusal çoklu regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin detaylar Tablo 4'te paylaşılmaktadır.

Tablo 4: Duygusal Zekâ ve Kültürel Zekâ Boyutları Regresyon Analizi

Modeller / Bağımsız Değişkenler		Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	Sig.
		B	Std. Hata	Beta		
GM	(Constant)	1,751	,262		6,695	,000
	DuygusalZekâ	,451	,063	,343	7,146	,000
Bağımlı Değişken: Kültürel Zekâ r: ,451 r ² : ,343 F(1-382): 51,067 p: ,000 Durbin-Watson: 1,279						
M1	(Constant)	1,161	,287		4,051	,000
	Öz Farkındalık	,148	,052	,143	2,859	,004
	Öz Yönetim	,188	,068	,155	2,751	,006
	Motivasyon	,165	,056	,161	2,931	,004
	Empati	,288	,063	,260	4,549	,000
	Sosyal Beceri	,107	,044	,128	2,441	,015
Bağımlı Değişken: Üst (Meta) Bilişsel Yön r: ,490 r ² : ,240 F(5-378): 23,885 p: ,000 Durbin-Watson: 1,715						
M2	(Constant)	1,810	,386		4,687	,000
	Öz Farkındalık	,261	,070	,197	3,756	,000
	Öz Yönetim	,099	,092	,064	1,079	,281
	Motivasyon	,173	,076	,131	2,279	,023
	Empati	,351	,085	,247	4,115	,000
	Sosyal Beceri	,261	,059	,246	4,445	,000
Bağımlı Değişken: Bilişsel Yön r: ,401 r ² : ,161 F(5-378): 14,481 p: ,000 Durbin-Watson: 1,563						
M3	(Constant)	1,811	,355		5,100	,000
	Öz Farkındalık	,077	,064	,065	1,199	,231
	Öz Yönetim	,214	,085	,156	2,534	,012
	Motivasyon	,102	,070	,088	1,462	,145
	Empati	,179	,078	,142	2,277	,023
	Sosyal Beceri	,127	,054	,135	2,346	,019
Bağımlı Değişken: Motivasyonel Yön r: ,304 r ² : ,092 F(5-378): 7,674 p: ,000 Durbin-Watson: 1,680						
M4	(Constant)	,470	,355		1,325	,186
	Öz Farkındalık	,134	,064	,107	2,096	,037
	Öz Yönetim	,110	,085	,076	1,305	,193
	Motivasyon	,068	,070	,055	,977	,329
	Empati	,425	,078	,319	5,423	,000
	Sosyal Beceri	,007	,054	,007	,123	,902
Bağımlı Değişken: Davranışsal Yön r: ,445 r ² : ,198 F(5-378): 18,675 p: ,000 Durbin-Watson: 1,836						

Duygusal zekâ ve kültürel zekâ arasındaki genel ilişkiye (GM) yönelik regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal zekâ, kültürel zekânın önemli bir yordayıcısıdır. Tablo 3 incelendiğinde genel anlamda regresyon analizine alınan tüm modellerin; F değeri, t testi sonucu, standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) ve p değerleri açısından anlamlı oldukları görülmektedir. Spesifik anlamda ise duygusal zekânın tüm boyutları ile üst bilişsel yön arasında (M1) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ve kültürel zekânın üst bilişsel yönündeki %24'lük varyans duygusal zekâ tarafından açıklanmaktadır. Duygusal zekâ boyutlarının üst bilişsel yön üzerindeki nispi önem düzeyi sırasıyla; empati, motivasyon, öz farkındalık, öz yönetim ve sosyal beceriler şeklindedir. Benzer şekilde kültürel zekânın bir diğer boyutu bilişsel yön ile duygusal zekâ boyutları arasında (M2) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ, bilişsel yön üzerinde %16'lık bir etki düzeyine sahiptir. Duygusal zekâ boyutlarından öz yönetim boyutu bilişsel yön üzerinde her hangi bir etkiye sahip değilken diğer boyutların göreceli önem sırası; sosyal beceri, empati, öz farkındalık ve motivasyon şeklindedir. Diğer taraftan duygusal zekâ boyutları ile kültürel zekânın motivasyonel yön boyutu (M3) arasında ise nispeten düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Motivasyonel yön üzerinde %9'luk bir etkiye sahip duygusal zekânın bazı boyutları (öz farkındalık ve motivasyon) kültürel zekânın motivasyonel yönü üzerinde etkili çıkmamıştır. Etkili olan boyutların önem sırası; öz yönetim, sosyal beceri ve empati

şeklindedir. Son olarak kültürel zekânın davranışsal yön boyutu ile duygusal zekâ boyutları (M4) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Kültürel zekânın davranışsal yön boyutundaki %19'luk varyans duygusal zekâ tarafından açıklanmaktadır. Duygusal zekânın empati ve öz farkındalık boyutları davranışsal yön üzerinde etkili olurken sosyal beceri, motivasyon ve öz yönetim boyutları davranışsal yönü etkileyici nitelikte skorlar üretmemiştir.

4. Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular literatürde yer alan mevcut çalışma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında doğrulayıcı ve zenginleştirici nitelikte benzeyen ve farklılaşan yönler dikkati çekmektedir. Örneğin; Sharma ve Sandeep (2018) tarafından yürütülen “Duygusal zekânın kültürel zekâ ile ilişkisi ve hizmet sektöründeki Hintli yöneticilerin değişime hazır olmaları” adlı çalışmanın sonuçları ile bu çalışmada elde edilen bulgular arasında önemli oranda benzerlikler görülmektedir. Her iki çalışmada da duygusal zekâ ve kültürel zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde Demirel ve diğ. (2020) tarafından yürütülen “Türk Dünyası Ülkelerinden gelen öğrencilerin duygusal zekâları ile kültürel zekâları arasındaki ilişki” konulu çalışmada elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını önemli düzeyde destekler niteliktedir. Yine Moon (2011) tarafında yürütülen çalışmada hem duygusal zekâ ve kültürel zekânın yapısal özellikleri ile ilgili elde edilen sonuçlar hem de her iki zekâ türü arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla oldukça uyumludur. Diğer taraftan Gorji ve Ghareseflo'nun (2011) duygusal zekâ ve kültürel zekânın çalışanların performansları üzerindeki etkisini incelediği çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar, yürütülen bu araştırmanın kavramsal kurgusunu dolaylı olarak destekler niteliktedir. Benzer şekilde Alon ve Higgs'in (2005) çalışmalarında ulaştıkları, yeni liderlerin duygusal olarak hassas kültürel olarak uyumlu olması gerektiği ve küresel liderlik başarısının oluşumunda duygusal zekâ ve kültürel zekânın birlikteliğinin önemine ilişkin sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını teyit edici çerçevededir. Yine Şahin ve diğ. (2013) tarafından yürütülen, yöneticilerin kültürel zekâları, kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve görev performansları konulu çalışmanın kültürel zekâ ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye yönelik sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla önemli ölçüde benzerlik taşımaktadır. Burada bahse konu edilen araştırmaların dışında da literatürde bu araştırmanın sonuçlarını doğrudan veya dolaylı olarak doğrulayıcı nitelikte birçok çalışma bulunmaktadır. Tüm çalışmalara burada yer verilmesi mümkün olmadığı için elde edilen sonuçları makul hale getirebilecek sadece bazı çalışmalara yer verilmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Turizm sektöründe profesyonel olarak çalışan alt kademe yöneticilerin duygusal zekâ ve kültürel zekâ durumları arasındaki etkileşimleri tespit etmek için gerçekleştirilen bu çalışmada literatür için doğrulayıcı ve zenginleştirici nitelikte önemli sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma verilerin elde edildiği hedef kitlenin/katılımcıların özelliklerine dikkati alındığında, birtakım sınırlılıklar içermekle birlikte, ulaşılan sonuçlar literatürün ihtiyaç duyduğu niteliktedir. Örneğin; araştırmaya katılan yöneticilerin çoğu kadın, genç (20-30 yaş aralığında), lisans eğitimine sahip, orta düzeyde deneyimli, yabancı dil seviyesi yüksek ve yurt dışı tecrübesi iyi durumdadır.

Ulaşılan bulgulara göre duygusal zekâ; öz farkındalık, öz yönetim, motivasyon, empati, sosyal beceriler şeklinde 5 boyutlu bir yapıdan oluşurken kültürel zekâ; üst (meta) bilişsel yön, bilişsel yön, motivasyonel yön ve davranışsal yön olmak üzere 4 boyutlu bir yapıya sahiptir. Yöneticilerin duygusal zekâ özelliklerini en iyi temsil eden boyutlar sosyal beceriler ve empati

boyutları iken kültürel zeka özelliklerini temsil eden en iyi boyutlar bilişsel yön ve davranışsal yöndür. Elde edilen boyutlar literatürdeki konuya ilişkin bulguları doğrulayıcı niteliktedir.

Yöneticilerin duygusal zekâ ve kültürel zekâ özellikleri arasındaki etkileşimlere ilişkin analiz sonuçlarına göre genel anlamda duygusal zekâ, kültürel zekâ üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Spesifik anlamda ise kültürel zekanın üst bilişsel yönü, duygusal zekânın tüm boyutlarından etkilenmekle birlikte en fazla empati özelliğinden etkilenmektedir. Yani başkalarının ihtiyaçlarını tanıma ve anlama, duygularını sezinleme, bakış açılarını kavrama, endişeleriyle aktif olarak ilgilenme gibi empatik özellikleri güçlü olana yöneticiler, farklı kültürel geçmişlere sahip insanlarla etkileşim kurarken onların kültürel özelliklerine ilişkin bilgi birikimlerini daha bilinçli bir şekilde kullanma konusunda oldukça iyidirler. Kültürel zekânın bir diğer boyutu bilişsel yön üzerinde ise en etkili duygusal zekâ özelliği sosyal becerilerdir. Şöyle ki diğer kültürlerin dil kurallarını, kültürel değerlerini, sosyo-kültürel özelliklerini, sanatlarını, yasal ve ekonomik sistemlerini merak etme ve bilme yönlü eğilim daha çok bireylere ilham verme ve rehberlik etmede, çeşitli ikna taktikleriyle başkalarını etkilemede, çatışma yönetimi becerilerinde ve sinerji oluşturma gibi konularda sosyal beceri özellikleri gelişmiş olan yöneticilerin ilgilendiği ve odaklandığı bir alan olarak dikkati çekmektedir. Diğer taraftan kültürel zekânın motivasyonel yönü ise daha çok duygusal zekânın öz yönetim boyut ile ilişkilidir. Yani herhangi bir yıkıcı duygu karşısında kendini kontrol altında tutabilen, dürüstlük standartlarını koruyabilen, sorumluluk almaktan hoşlanan, değişime kolayca uyum sağlayabilen yöneticiler, farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurma, ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadelede kararlı olma, başka kültürlerle sosyalleşebilmekten emin olma gibi ciddi bir kararlılık (motivasyon) gerektiren hiçte kolay olmayan eğilimleri tercih edebiliyorlar. Son olarak kültürel zekânın davranışsal yönü üzerinde en etkili olan duygusal zekâ bileşeni empatidir. Şöyle ki kültürlerarası bir etkileşimde, gerektiğinde sözlü davranışlarını (örneğin konuşma hızı, aksanı, tonu) ve sözel olmayan (yüz ifadesi) davranışlarını değiştirme, duraklama ve sessizliği farklı şekilde amaca uygun kullanma yönlü eğilimler daha çok başkalarını iyi anlayan, ihtiyaçlarını öngören, güçlü bir hizmet yönelimi olan, her türlü ilişkiyi bir fırsat olarak gören, bireyin veya grubun duygusal yönelimlerini ve güç ilişkilerini anlayabilen empatik yönü oluşturan yöneticilik özellikleriyle ilişkilidir.

Kombinasyonel bağlamda ise kültürel zekânın üst bilişsel yönü, duygusal zekâ boyutlarının tamamından (sırasıyla; empati, motivasyon, öz farkındalık, öz yönetim ve sosyal beceriler şeklinde) etkilenmektedir. Bilişsel yön üzerinde ise duygusal zekâ boyutlarından öz yönetim boyutu her hangi bir etkiye sahip değilken diğer boyutların göreceli önem sırası; sosyal beceri, empati, öz farkındalık ve motivasyon şeklindedir. Diğer taraftan duygusal zekâ boyutları ile en düşük düzeyde ilişkiye sahip boyut, kültürel zekânın motivasyonel yön boyutudur. Motivasyonel yön üzerinde etkili olan boyutların kombinasyonel görünümü; öz yönetim, sosyal beceri ve empati şeklindedir. Kültürel zekânın davranışsal yönü üzerinde ise empati ve öz farkındalık boyutlarının etkili olduğu bir etkileşim biçimi tespit edilmiştir.

Genel olarak bir değerlendirme yapılacak olursa araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyi yüksek yöneticiler; kendi duygularının farkında olma ve onları düzenleyebilme noktasında oldukça kabiliyetli, empatik duyarlılıkları oldukça gelişmiş, iç dünyasını dengeleme noktasında motivasyonları yüksek, iş ve sosyal hayatında daha işbirlikçi olma eğiliminde, daha samimi-yakın ve sevgi dolu ilişkiler kurma becerisine sahip bireylerdir. Aynı şekilde kültürel zekâ düzeyi yüksek yöneticiler; farklı kültürler hakkında ciddi bir bilgi birikimine sahip ve bu bilgiyi tüm iletişim ve etkileşim süreçlerinde başarılı bir şekilde kullanan, başka bir kültürle sosyalleşme konusunda istek ve gayret yönlü yüksek motivasyona sahip, sözel davranışlarını ve vücut dilini değişen koşullara göre farklı kültürlerin özelliklerine kolayca adapte edebilen bireylerdir. Dolayısıyla duygusal zekâ ve kültürel zekâ düzeyleri gelişmiş yöneticilerin iş yeri

çeşitliliğini daha kolay yönetmesi ve bireysel, grupsal (takım olarak) ve örgütsel düzeyde daha etkili performanslar sergilemesi kuvvetle muhtemel ve beklenen bir durum olarak savunulabilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar özellikle araştırmanın hedef grubunu oluşturan turizm sektörünün alt kademe yöneticilerine yönelik spesifik öneriler içermektedir. Bu bağlamda hem turizm sektörünün yapısal özellikleri hem de sunulan hizmetin karakteristikleri düşünüldüğünde müşteriye en yakın yönetici grubunun çeşitli eğitimsel faaliyetlerle duygusal ve kültürel zekâ düzeylerinin geliştirilmesi kritik bir konu olarak değerlendirilmektedir. Duygusal zekâ konusunda özellikle öz farkındalık ve sosyal beceri boyutları ile ilgilenmek gerekirken kültürel zekâ konusunda ise bilişsel yön ve davranışsal yönü geliştirici/destekleyici eğitsel aktiviteler önerilmektedir.

Extended Summary

Introduction: Within the scope of this research, the basic question of whether there is a relationship between the emotional intelligence and cultural intelligence characteristics of managers is answered. In addition, the question of which emotional intelligence characteristic combinations are more effective on cultural intelligence components is also examined. Considering the contextual characteristics of both emotional intelligence and cultural intelligence, examining the general and specific (in terms of their sub-dimensions) interactions of these two variables, which are so important for managers in making processes effective and achieving successful results, is a remarkable study.

Methodology: To solve the research problem, correlational research was preferred among quantitative research methods. In the research designed as a relational screening model, the relationships between emotional intelligence and cultural intelligence were examined, and the existence and degree of relationships between variables were investigated. The research data consisted of primary and cross-sectional (instant) data. The population of this research consists of low-level managers of enterprises operating in the tourism sector. As a sampling method, non-random convenience sampling method was chosen and research data were obtained from 384 participants. As a data collection tool, the study titled “Working with emotional intelligence” by Goleman (1998) was used for the emotional intelligence scale, while the scale developed by Ang et al. (2007) in the study titled “Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance” was used for the cultural intelligence scale. The general hypothesis of the study was developed as: “H1: Emotional Intelligence is a significant predictor of Cultural Intelligence.” However, in order to determine which combinations of emotional intelligence characteristics are more effective on cultural intelligence components, all interactions between the variables were left free and some predictions were made without resorting to hypothesis construction. The data collected in the study were analyzed using SPSS and LISREL programs. Descriptive statistics were used to evaluate demographic data, exploratory and confirmatory factor analyses were used to create measurement models for emotional intelligence and cultural intelligence, and multiple linear regression analysis was used for model (hypothesis) testing.

Results: This research, which was conducted to determine the interactions between the emotional intelligence and cultural intelligence of low-level managers working professionally in the tourism sector, has yielded important results that are confirmatory and enriching for the literature. Considering the characteristics of the target audience/participants from whom the research data was obtained, although it contains some limitations, the results obtained are in line with the quality required by the literature. For example; most of the managers participating in the research are female, young (between the ages of 20-30), have a bachelor's degree, are moderately experienced, have a high level of foreign language proficiency and have good

experience abroad. According to the findings, emotional intelligence consists of a 5-dimensional structure, namely self-awareness, self-management, motivation, empathy and social skills, while cultural intelligence has a 4-dimensional structure, namely meta-cognitive aspect, cognitive aspect, motivational aspect and behavioral aspect. The dimensions that best represent the emotional intelligence characteristics of managers are social skills and empathy dimensions, while the best dimensions that represent the cultural intelligence characteristics are cognitive aspect and behavioral aspect. The obtained dimensions confirm the findings related to the subject in the literature. The correlation scores show that the dimension with the highest level of relationship with the metacognitive aspect is the empathy dimension. The cognitive aspect is more related to the self-awareness dimension. The motivational aspect is more related to both self-management and empathy dimensions, although there is a small difference between them. The behavioral aspect has a higher level of relationship with the empathy dimension by far. All types of relationships obtained are mostly statistically significant and positive. However, some are at a medium level while others are at a low level.

Conclusion and Discussion: If a general evaluation is made, according to the research results, managers with high emotional intelligence are individuals who are highly capable of being aware of their own emotions and regulating them, have highly developed empathic sensitivities, are highly motivated in terms of balancing their inner world, tend to be more cooperative in their business and social lives, and have the ability to establish more intimate, close and loving relationships. Similarly, managers with high cultural intelligence are individuals who have a serious knowledge of different cultures and use this knowledge successfully in all communication and interaction processes, have high motivation in terms of desire and effort to socialize with another culture, and can easily adapt their verbal behaviors and body language to the characteristics of different cultures according to changing conditions. Therefore, it can be argued that it is highly probable and expected that managers with advanced emotional intelligence and cultural intelligence levels will more easily manage workplace diversity and exhibit more effective performances at individual, group (team) and organizational levels.

Değerlendirme/Evaluation: Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi / *Double Blind Refereeing System*

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 24.06.2021 tarih ve 2021/164 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür. / *It was deemed ethically appropriate with the letter dated 24.06.2021 and numbered 2021/164 of Düzce University Rectorate Ethics Committee.*

Etik Beyanı/ Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / *It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.*

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest: Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır. / *There is no potential conflict of interest in this study.*

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. / *No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.*

Kaynakça

- Aksoy, Z. (2013). *Kültürel zekâ ve çokkültürlü ortamlardaki rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alon, I. & Higgins, J.M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences, *Business Horizons*, 48(6), ss. 501–512.
- Ang, S., Van Dyne, L. & Tan, M. L. (2011). Cultural intelligenc, İçinde R. J. Sternberg ve S.B. Kaufman (Editörler), *The Cambridge handbook on intelligence*, ss. 582-602, New York: Cambridge Press.
- Ang, S., Ng, K. Y. & Rockstuhl, T. (2020). Cultural Intelligence, İçinde R. J. Sternberg ve S. B. Kaufman (Editörler), *The Cambridge handbook of intelligence* (2nd ed.), ss. 820–845, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ang, S., Van Dyne L., Koh C., Ng K.Y., Templer K. J., Tay C. & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance, *Management and Organization Review*, 3(3), ss. 335-371.
- Ang, S. & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network, *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications*, ss. 3-15.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ dönüşümcü ve etkileşimci liderlik*, İstanbul: Eğitim Kitabevi.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI), *Psicothema*, 18 (1), ss. 13-25.
- Boyatzis, R. E. (2001). How and why individuals are able to develop emotional intelligence, İçinde C. Cherniss ve D. Goleman (Editörler), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, ss. 234–253, San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence, *Journal of Management Development*, 28 (9), ss. 749-770.
- Boyatzis, R.E, Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 99 (6), ss. 343-362.
- Brackett, M. ve Geher, G. (2006), *Measuring Emotional Intelligence: Paradigmatic Diversity and Common Ground*, Emotional Intelligence in Everyday Life, Second Edition, New York:, Taylor & Francis Group, Psychology Press.
- Brislin, R., Worthley, R. & Macnab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group and Organization Management*, 31(1), ss. 40-55.
- Chhabra, B. & Mohanty, R. (2013). Effect of Emotional intelligence on work stress – a study of indian managers. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, 6 (3), ss. 300-313.
- Crowne, K. A. (2009). The relationships among social intelligence, emotional intelligence and cultural intelligence. *Organization Management Journal*, 6(3), ss. 148-163.
- Demirel, Y., Turan, E. & Akıncı, M. (2020). Duygusal zekânın kültürel zekâ üzerine etkisinin analizi: Kastamonu Üniversitesi Türk Dünyası öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (1), ss. 222-234.

- Earley, P. C. & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, , ss. 139-146.
- Earley, P. C. & Ang S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*, California: Stanford University Press.
- Flavel, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), ss. 906-911.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2001a). Emotional intelligence: Issues in paradigm building”, İçinde D. Goleman ve C. Cherniss (Editörler), *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, ss. 13-26, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2001b). An EI-based theory of performance, İçinde D. Goleman ve C. Cherniss (Editörler), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, ss. 27-44, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader?”. *Organizational Influence Processes*, 82, ss. 229-241.
- Goleman, D., Boyatzıs, R. & Mckee, A. (2002). *Yeni liderler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gorji, M. & Ghareseflo, H. (2011). The survey of relationship between cultural intelligence and emotional intelligence with employee’s performance. *International Conference on E-business, Management and Economics*, 25, ss. 175-180.
- Groves, K. S. & Feyerherm, A. E. (2011). Leader cultural intelligence in context: testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance. *Group&Organization Management*, 36(5), ss. 535–566.
- Hofstede, G., (2001). *Culture’s consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, Calif: Sage
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), ss. 53-60.
- Jafari, H. (2013). Managers cultural intelligence and social capital and performance: a case study of cultural institutions. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(4), ss. 802-809.
- Karagöz, Y. (2014). *SPSS 21.1 uygulamalı biyoistatistik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kunnanatt, J. T. (2008). Emotional intelligence: Theory and description: a competency model for interpersonal effectiveness. *Career Development International*, 13(7), ss. 614-629.
- Kanesan, P. & Fauzan, N. (2019). Models of Emotional Intelligence: A Review. *E-BANGI Journal*, 16, 1-9.

- Law, K.S., Wong, C. S. & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal Of Applied Psychology*, 89 (3), ss. 483-496.
- Livemore D. (2010). *Leading with cultural intelligence: The new secret to success*. Newyork: Amacom.
- Macaleer, W. D. & Shannon, J. B. (2002). Emotional intelligence: How does it affect leadership?. *Employment Relations Today*, 29 (3), ss. 9-19.
- Mayer, J. D. & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28(3), ss. 351-373.
- Moon, T. (2010). Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence”. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), ss. 876-898.
- Moua, M. (2011). *Culturally intelligent leadership: Leading through intercultural interactions*. New York: Business Expert Press.
- Ng, K. Y., Van Dyne, L. & Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), ss. 511-526.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Peng, A.C., Van Dyne, L. & Oh, K., (2014). The influence of motivational cultural intelligence on cultural effectiveness based on study abroad: the moderating role of participant’s cultural identity. *Journal of Management Education*, 39(5), ss. 572-596.
- Plum, E. (2008). *Cultural intelligence: The art of leading cultural complexity*. London: Middlesex University Press.
- Prati, L. M., Douglas, C., Ferris, G. R., Ammeter, A. P. & Buckley, M. R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(1), ss. 21-40.
- Sadeghian, E. (2011). Presentating of the effectual cultural intelligence model of manager on effectiveness iran khodro organization of Iran. *European Journal Of Scientific Research*, 61(3), ss. 402-403.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), ss. 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), ss. 523-536.
- Sharma, T. & Sandeep, S. (2018). Relationship of emotional intelligence with cultural intelligence and change readiness of indian managers in the service sector. *Journal of Organizational Change Management*, 4, ss. 32-47.
- Shelley, Y. S. & Brown, L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. Research Branch Correctional Service Of Canada, (Research Rep. No.105).
- Şahin, F., Gürbüz, S., Köksal, O. & Ercan, Ü. (2013). Measuring cultural intelligence in the Turkish context. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(2), ss. 135-144.

- Thomas, D. C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B. Z., Ravlin, E. C., Cerdin, J. L. & Lazarova, M. B. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*, 8(2), ss. 123-143.
- Thomas, D. C. & Inkson, K. (2004). *Cultural intelligence: People skills for global business*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw Hill.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Van Dyne L., Ang S., & Livermore D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. *Leading Across Differences*, 4(2), ss. 131-138.
- Van Dyne, L., Ang, S. & Koh, C. (2008). Development and Validation of The CQS, *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications*, ss. 16-38.
- Vedadi A., Kheiri B. & Abbasalizadeh M. (2010). The relationship between cultural intelligence and achievement: A case study in an Iranian company. *Iranian Journal Management Studies*, 3(3), ss. 25-40.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zeka* (Çev: Nurettin Süleymangil), İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Yamazaki, Y. & Kayes, D. C. (2004). An experiential approach to cross-cultural learning: a review and integration of competencies for successful expatriate adaptation. *Academy of Management Learning & Education*, 3, ss. 362-379.
- Zeidner, M., Gerald, M. & Richard R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (3), ss. 371-399.

Developing and Validating a Teacher Feedback Literacy Scale

Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı Ölçeği Geliştirilmesi ve Güvenirlik Çalışması

Esin HAZAR¹
Hatice YILDIZ²
Ebru BOZPOLAT³

Abstract

This study seeks to address a gap in the current literature on teacher feedback literacy by creating a valid and reliable teacher feedback literacy scale. The scale's validity and reliability analyses were conducted in two stages using a sample of 508 academics from faculties of education in Türkiye. Following explanatory factor analysis, the scale had three factors named as "Purpose of using feedback", "Way of using feedback" and "Attitude towards feedback" with 23 items. The factor loading values of the three-factor structure were between .408 and .777 and the total variance explained was found to be 49.196. Confirmatory factor analysis revealed that the values model fit index of χ^2/df , NNFI, CFI, and IFI were perfect, while RMSEA, SRMR, NFI, and RFI were acceptable. Cronbach's Alpha, split-half, and Guttman split-half reliability coefficients were calculated and resulted in the "Teacher Feedback Literacy Scale" and all of its factors having high reliability as measurements of reliability coefficients of .70 and above. The findings revealed that the 3-factor, 23-item Teacher Feedback Literacy Scale is a valid and reliable measure of teachers' feedback literacy levels.

Keywords: Feedback literacy, Teacher, Scale development

Öz

Bu çalışma, geçerli ve güvenilir bir öğretmen geri bildirim okuryazarlığı ölçeği geliştirerek mevcut literatürdeki bir boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, Türkiye'deki eğitim fakültelerinden 508 öğretim elemanından oluşan bir örneklem kullanılarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 23 madde ve 3 boyuttan oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır ve boyutlar "Geri bildirim kullanma amacı", "Geri bildirim kullanma biçimi" ve "Geri bildirim karşısındaki tutum" olarak isimlendirilmiştir. Üç faktörlü yapının faktör yük değerleri .408 ile .777 arasında olup açıklanan toplam varyans 49.196 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi, χ^2/df , NNFI, CFI ve IFI model uyum indeksi değerlerinin mükemmel olduğunu; RMSEA, SRMR, NFI ve RFI'nin ise kabul edilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Cronbach's Alpha, Split-half ve Guttman yarı yarıya bölünme güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve "Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı Ölçeği" ve tüm faktörlerinin .70 ve üzeri güvenilirlik katsayıları ile yüksek güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, 3 faktörlü, 23 maddelik Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı Ölçeğinin öğretmenlerin geri bildirim okuryazarlığı düzeylerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçebileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Geri bildirim okuryazarlığı, Öğretmen, Ölçek geliştirme

¹ Assistant Professor, Sivas Cumhuriyet University, hazaresin@cumhuriyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2986-696X>, <https://ror.org/04f81fm77>

² Associate Professor., Sivas Cumhuriyet University, hayildiz@cumhuriyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2365-6937>, <https://ror.org/04f81fm77>

³ Professor., Sivas Cumhuriyet University, ebopolat@cumhuriyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1890-8167>, <https://ror.org/04f81fm77>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 09.12.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 24.03.2025

Atıf İçin/For Cite: HAZAR E., YILDIZ H. and E. BOZPOLAT, "Developing and Validating a Teacher Feedback Literacy Scale", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3): 1151-1165
<https://doi.org/10.17755/esosder.1598569>

License: CC BY-NC 4.0

Introduction

Learning and education are endeavors to achieve the established goals, and their implementation in educational settings necessitates a multitude of interconnected actions. The attainment of educational objectives is significantly dependent on feedback, one of the essential elements of the educational system. Feedback is defined as all the actions taken to determine whether the system is operating correctly by assessing the degree to which the objectives are being met and to identify and fix any non-functioning components (Büyükalın Filiz, 2011). There are many purposes of feedback, which stands out as one of the greatest potentials to respond to the changing learning needs of different students in the teaching environment. Dawson et al. (2019) states that feedback is categorized into four areas: Emotional feedback, feedback highlighting students' strengths and weaknesses, feedback regarding exam results, and feedback for development. The goal of feedback that highlights students' strengths and weaknesses is to assist them in identifying their areas of potential and vulnerability, much like the traditional feedback model does. This kind of feedback depends more on telling students what went wrong and right than on offering suggestions for improvement. Emotional feedback serves to encourage and recognize students' efforts, whereas exam score feedback serves to justify students' exam results. The last category of feedback is developmental feedback, which consists of processes designed to help students become better at their work, meaning-making, exams, study techniques, critical thinking, and self-evaluation. To achieve its goals, for learning to occur at the desired level, and for it to be permanent, students must be aware of feedback, and teachers must have the necessary knowledge, skills, and attitudes about the effectiveness of feedback services.

The definitions of feedback demonstrate that it is a process of meaning-making in which teachers and students collaborate actively rather than merely information conveyed from one to the other (Winstone & Carless, 2021). The process has also resulted in a change in the roles that teachers play; teacher competencies in creating and facilitating feedback processes are now more significant and go beyond simply advising teachers on students' strengths and weaknesses and helping them grow (Boud & Dawson, 2021).

Feedback literacy is the term used to describe the competencies that educators and students should possess with regard to feedback activities. The notion of student feedback literacy is articulated as a component of the extensive range of academic literacy necessary for students to adjust to postsecondary education (Sutton, 2012). According to Carless and Boud (2018), feedback literacy is the knowledge, skills, and dispositions needed for students to get the most out of feedback processes. Current definitions of feedback literacy center on helping students understand data from multiple sources and apply it to their own growth by putting them at the center of feedback processes (Boud & Molloy, 2013). As defined by Molloy et al., (2020), student feedback literacy is the ability of students to process and apply the knowledge they have gained during the feedback process, as well as their awareness that feedback is an active and reciprocal process for their own progress.

A teacher's ability to establish the conditions required for students to value and utilize feedback is referred to as feedback literacy. This suggests that the development of students' feedback literacy is closely tied to teachers' capacity to create settings that support feedback processes (Carless & Winstone, 2023). Teacher feedback literacy is defined by Xu and Carless (2017) as the knowledge and abilities of helping students develop their cognitive and social-affective skills for successful feedback processes; feedback literate teachers are aware of their role in helping students develop their capacity for self-regulation; they also believe that strategies to support students' cognitive development in understanding feedback should be developed, with special attention to the sociocultural, relational, and emotional aspects of feedback processes.

According to Boud and Dawson's (2021) framework for teacher feedback literacy, educators should identify the needs of their students and provide differentiated instruction that meets those needs. They also stressed that program design should consider feedback processes, make the most use of the workforce's time spent on feedback processes, build relationships with students that are supportive, approachable, and sensitive, and incorporate technology into feedback processes.

At every educational level, from primary and secondary teachers as well as academic teachers in faculties, the ability of teachers to provide feedback to their students in a supportive environment that optimizes its impact is a critical role that feedback literacy plays. Teachers' understanding, proficiency with, and attitudes toward the idea of feedback can be viewed as indicators of how they actually plan and deliver feedback. After a review of both national and international literature, only a small number of studies on feedback literacy for teachers were discovered. These studies included creating a competency framework for teacher feedback literacy (Carless & Winstone, 2023); improving teacher feedback literacy through activities (Chan & Luo, 2022); highlighting the significance of verbal feedback in teacher feedback literacy (Heron et al., 2023), and teachers' perspectives on feedback literacy (İstencioğlu, 2022). To date, limited number of studies has been conducted with the intention of creating a measurement instrument that is both valid and reliable for assessing teachers' feedback literacy (Zhan, 2024; Zhang & Yang, 2024). Creating a valid and trustworthy assessment instrument to gauge teachers' feedback literacy is the goal of this research in this regard. This research is considered significant because it closes a significant gap in the literature and offers insights into the competencies of teachers in providing feedback.

1. Method

1.1. Participants

The study was conducted over the academic year 2022-2023 with 508 academics from faculties of education in various cities throughout Türkiye. Ethical approval has been obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of the Social and Humanities Sciences at Sivas Cumhuriyet University. The study group was not restricted to a particular area or university to reach a sufficiently large study group for exploratory and confirmatory factor analyses, so efforts were made to contact numerous academics across Türkiye. This perspective led to the use of the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling techniques, in the study to find participants who share similar characteristics but have distinct life experiences. The sample provides better data because it is drawn from various regions with distinct general characteristics that are important to the researcher (Nyimbili & Nyimbili, 2024).

The sample size should be at least five times the number of items tested, according to the literature, even though there is no set standard for either the sample group size or the number of items tested (Bryman & Cramer, 2001; Child, 2006). As an absolute criterion, Kline (1994, cited in Çokluk et al., 2010) emphasizes that 200 people in a sample will be sufficient to extract factors in factor analysis. The proper sample size for item analysis was established based on these opinions.

Data were gathered for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) from two distinct study groups at different times during the scale development process. The first study group for EFA consisted of 278 academics, 165 of whom were women and 113 of whom were men; the second study group for CFA consisted of 230 academics, 134 of whom were women and 96 of whom were men.

1.2. Procedure

The development of a new measure to reveal teachers' feedback literacy using the Likert scale was the focus of this study. A literature review on feedback literacy for teachers was first carried out in order to generate an item pool. In order to provide guidance for the items and factors in the scale, academics' opinions regarding feedback in graduate education were examined utilizing the results of a qualitative study by Bozpolat et al. (2021). A collection of 48 items was generated that were thought to reveal feedback literacy of teachers by reviewing the studies in the literature (Carless & Winstone, 2023; Deneen & Hoo, 2021; Heron et al., 2021; İstencioğlu, 2022; Kara, 2021; Nieminen & Carless, 2023; Yan & Carless, 2022). Four academics with backgrounds in Curriculum and Instruction, Educational Management, Inspection, Planning and Economy, Measurement and Evaluation, and Turkish Education were presented with the items to review for content and face validity. They assessed each item based on its appropriateness for the assessment, clarity, and adherence to grammatical rules. Eight items were taken off the scale due to their lack of clarity and comprehensibility and five items were edited regarding length of sentences and grammar norms in accordance with expert opinions. The response format was a 5-point Likert scale ranging from never to always. Following the revisions, ten academics participated in a pilot study to provide input on the revised items. As a result, the 40-item scale was finalized. An online form was then emailed to academics at a number of universities chosen from each region of Türkiye, encouraging them to voluntarily participate in the research and informing them of its purpose. A total of 523 academics were contacted during the first and second application rounds for the draft scale, which took about three months to complete.

1.3. Data Analysis

To ensure construct validity, the SPSS 26 program was utilized for EFA and the Lisrel 8.7 program was used for CFA. During the analysis phase, 15 cases of missing or incorrect data were removed from the dataset. The assumptions required for exploratory factor analysis were tested as well. To ascertain the functionality of the scale items prior to EFA, kurtosis and skewness coefficients as well as item-total correlations were analyzed. The data is considered normally distributed if the skewness and kurtosis coefficients fall between -1.5 and +1.5, according to Tabachnick and Fidell (2015). Following analysis, the obtained scores displayed a normal distribution and the kurtosis and skewness coefficients of the scale scores were found to be within the specified bounds. According to Karagöz and Bardakçı (2020), every item on the scale must be related to the other items in order to produce a consistent measurement result. As a result, the item-total correlation coefficient was computed, and if it was higher than .30, the item was deemed valid and added to the measurement tool (Leech et al., 2015). Nine items (19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, and 29) with item-total correlation coefficients less than .30 were eliminated from the scale, and 31 items were subjected to exploratory factor analysis.

Prior to conducting EFA, the results of the Bartlett sphericity test and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient were analyzed to assess the suitability of the sample size and its multivariate normal distribution. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test compares observed correlation coefficients to partial correlation coefficients (Kalaycı, 2010). A high value indicates that each variable can be perfectly predicted by other variables (Çokluk et al., 2010). Büyüköztürk (2002) states that the KMO test value should fall between 0 and 1, with values above .80 being regarded as excellent. Principal components analysis was chosen as the factorization technique and maximum variability (varimax), one of the orthogonal rotation techniques, as the rotation method in order to ascertain the factor structure of the "Teacher Feedback Literacy Scale".

A factor load of at least .30 is required for an item to be included in the scale, and overlapping items with a factor difference of less than .10 are required to be eliminated (Can, 2023). The number of factors in the scale was ascertained by utilizing the variance percentage, eigenvalue, and scree plot (Çokluk et al., 2010). The number of factors is ascertained at the graph's breaking point, where the slope starts to decline, with the aid of a scree plot diagram (Koçak et al., 2016). It is advised to consider the factor if the eigenvalue is greater than 1 (Karagöz & Bardakçı, 2020; Köklü, 2002). Ultimately, demonstrating the factor structure of the scale requires managing the explained variance ratio. Tavşancıl (2005) states that a variance explained between 40% and 60% is sufficient. A common factor variance of less than .20 indicates heterogeneity among variables (Tabachnick and Fidell, 2015); a total item correlation value between .30 and .70 indicates a moderate level of correlation, and a total item correlation value between .70 and 1.00 indicates a high level of correlation (Büyüköztürk, 2014). In this context, the common factor variance and total item correlation values were examined. The factors were named once the quantity of items and their distribution within each factor was established. Ultimately, the reliability analysis of the 23-item scale was conducted using the Cronbach Alpha (α), Guttman split-half, and split-half reliability coefficients.

To confirm the three factor, 23-item structure that was established through EFA, CFA was carried out using the Lisrel 8.7 program. CFA is conducted to assess the degree to which the data conforms to the assumed theoretical structure (Mohd Effendi Ewan et al., 2019). The data obtained from the second study group were subjected to CFA analysis. Kurtosis and skewness values as well as item-total correlation were examined at first to see if the data were suitable for CFA. Chi-square value and fit indices [root mean square error (RMSE), standardized root mean square error (SRMSE), normed fit index (NFI), non-normed fit index (NNFI), comparative fit index (CFI), incremental fit index (IFI), and relative fit index (RFI)] were analyzed in the process of testing the structure. The reliability analysis of the draft scale following CFA was conducted by calculating the Cronbach Alpha (α), split-half, and Guttman split-half reliability coefficients, and examining the inter-factor correlation coefficient.

2. Results

2.1. Construct Validity

Explantory Factor Analysis (EFA) was carried out using data from the first study group. Firstly, KMO was used to assess whether the sample size was adequate, and Bartlett's test of sphericity was used to see if the dataset was appropriate for factor analysis. The scale's KMO value was .924, and Bartlett's test of sphericity was significant (5520.000, $p = .000$). These findings indicated that the dataset was appropriate for EFA. The factor pattern of the scale was revealed through principal component analysis using varimax rotation. All items exhibited factor loadings that were not lower than .30 but eight items (1, 8, 10, 11, 15, 16, 20, and 36) were removed from the scale because they overlapped. The Scree plot diagram shown in Figure 1 was utilized for determining the number of factors.

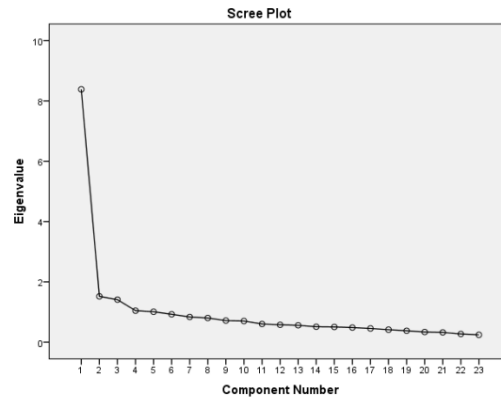


Figure 1. Scree plot diagram

The Scree plot diagram presented in Figure 1 illustrates the three-factor structure of the "Teacher Feedback Literacy Scale". The results of EFA are shown in Table 1.

Table 1. EFA results of Teacher Feedback Literacy Scale

Items	Rotated Factor Loadings			Common Factor Variance (h ²)	Item-total correlation	Variance (%)	Eigenvalue
	Factor 1	Factor2	Factor3				
Item 1	.777			.629	.619	20.659	8.386
Item 2	.721			.592	.650		
Item 3	.607			.489	.624		
Item 4	.708			.554	.615		
Item 5	.553			.463	.644		
Item 6	.660			.530	.641		
Item 7	.620			.564	.667		
Item 8	.527			.389	.598		
Item 9	.603			.563	.700		
Item 10	.561			.523	.665		
Item 11		.578		.416	.563	16.754	1.519
Item 12		.698		.552	.605		
Item 13		.550		.403	.553		
Item 14		.717		.591	.647		
Item 15		.593		.438	.567		
Item 16		.627		.485	.599		
Item 17		.618		.482	.560		
Item 18			.643	.432	.342	11.783	1.411
Item 19			.577	.452	.524		
Item 20			.462	.381	.560		
Item 21			.740	.583	.435		
Item 22			.408	.322	.529		
Item 23			.656	.484	.413		

The factor loading values for Factor1, Factor2, and Factor3 are found to range between .527 and .777, .550 and .717, and .408 and .740, respectively, when Table 1 is analyzed. Heterogeneity among the variables is indicated by a common factor variance in factor analysis of less than .20. The three-factor structure's common factor variances (h^2), as shown in Table 1, range from .322 to .629, and the variable heterogeneity is absent. When the item total correlation values are examined, it is seen that the values vary between .342 and .700 and all of the items are significantly correlated with the total test scores at a moderate level ($p = .000$). In this case, it can be said that the features of the items and the features measured by the test are similar, in other words, the items are valid. As a result of the EFA; in the three-factor scale, Factor1 contributed 20.659%, Factor2 16.754%, and Factor3 11.783% to the common variance; while the total variance explained by the entire scale was calculated as 49.196%. Thus, it was concluded that the variance explained for the scale would be sufficient between 40% and 60%. Finally, when the eigenvalues were examined, it was determined that after the third factor, the eigenvalue fell below 1 and the difference between the eigenvalues decreased.

According to the scale factors, Factor1 consisting of items 1-10 was named as "Purpose of using feedback", Factor2 consisting of items 11-17 was named as "Way of using feedback" and Factor3 consisting of items 18-23 was named as "Attitude towards feedback". The aim of the teacher to use feedback, such as pointing out areas of weakness, fixing errors, or assessing students' work, is connected to the "Purpose of using the feedback" factor. The "Way of using feedback" factor is related to how teachers provide feedback in terms of time, communication, or resources, etc. "Attitude towards feedback" factor is made up of items like language, objectivity, care, and other affective aspects of using feedback.

For second order Confirmatory Factor Analysis (CFA), data was gathered and analyzed from the 230 participants in the second study group. Initially, the t-values of every item under the factors were analyzed to determine their significance. The items under the factors that were identified by the EFA analysis were also validated by the CFA. Next, it was discovered that each item's standard factor loading values were .30 and higher. The scale's model fit index values were then calculated. The modification indexes were improved, though, because the RMSEA value of the model fit index value was .085, which was deemed to be below an acceptable threshold. For items 1 and 2, as well as items 6 and 7, which had high covariances among the residual values, new covariances were created while variables that decreased fit were identified in this instance. Consequently, the model fit indices supplied acceptable values. The calculated fit index values and the acceptable ranges of the fit indexes (Byrne, 2010; Çokluk et al., 2010; Erkorkmaz et al., 2013; Kline, 2011; Raykov & Marcoulides, 2006; Seçer, 2018; Yılmaz & Çelik, 2009) are displayed in Table 2.

Table 2. Values of the goodness of fit index

Fit indexes	Perfect fit	Acceptable fit	CFA results
χ^2			489.28
sd			225
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/\text{sd} \leq .3$	$3 < \chi^2/\text{sd} \leq 5$	2.17
RMSEA	$.00 \leq \text{RMSEA} \leq .05$	$.05 < \text{RMSEA} \leq .08$	.076
SRMR	$.00 \leq \text{SRMR} \leq .05$	$.05 < \text{SRMR} \leq .08$	.068
NFI	$.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NFI} < .95$	.92
NNFI	$.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NFI} < .95$	.94
CFI	$.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{CFI} < .95$	.95
IFI	$.95 \leq \text{IFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{IFI} < .95$	.95
RFI	$.95 \leq \text{RFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{RFI} < .95$	.91

CFA result fit indices for the teacher feedback literacy scale resulted in following values: $\chi^2 = 489.28$, $df=225$, $p= .00$, $\chi^2/sd= 2.17$, $RMSEA= .076$, $SRMR= .068$, $NFI= .92$, $NNFI= .94$, $CFI= .95$, $IFI= .95$ ve $RFI= .91$. The values of χ^2/df , $NNFI$, CFI , and IFI are within the limits of perfect fit, while $RMSEA$, $SRMR$, NFI , and RFI are within the limits of acceptable fit. As a result, the "Teacher Feedback Literacy Scale" factor structure, which included 23 items and three factors, was validated as a model. In Figure 2, the path diagram with the standard loading values of the items is displayed.

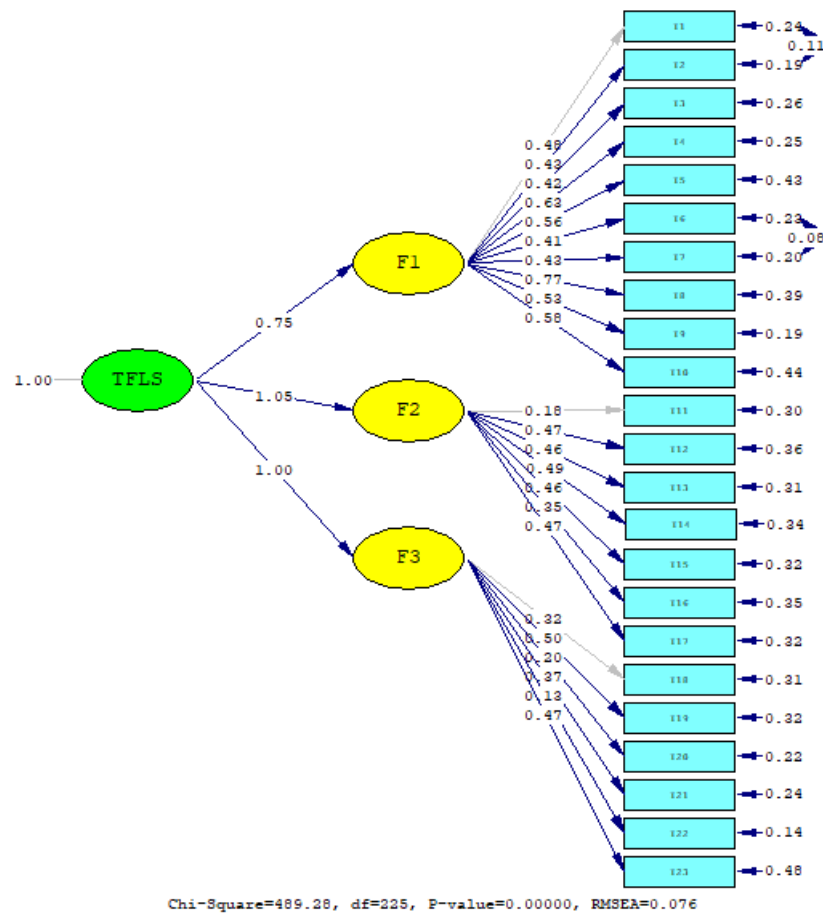


Figure 2. Path Diagram for Second Order Confirmatory Factor Analysis

The final form of the scale, which consists of 23 items and three factors "Purpose of using feedback", "Way of using feedback", and "Attitude towards feedback" was identified through EFA (Appendix 1). On a five-point Likert scale, the ratings were as follows: "Never = 1", "Rarely = 2", "Sometimes = 3", "Usually = 4", and "Always = 5". The scale yielded a lowest score of 23 and a highest score of 115. Table 3 displays the results of the calculation of the correlation values between the factors.

Table 3. Correlations between factors

	Factor1	Factor2	Factor3	Scale
Purpose of using feedback	1	.678**	.583**	.898**
Way of using feedback	.678**	1	.548**	.848**
Attitude towards feedback	.583**	.548**	1	.728**

Table 3 shows that the correlation between the scale's factors ranged between .583 and .678 and was significant at the .01 level, indicating a moderate level of relationship between factors and a high correlation with the entire scale (Büyüköztürk, 2014).

2.2. Reliability

The reliability analysis of the 23-item scale was conducted using the Cronbach Alpha (α), Guttman split-half, and split-half reliability coefficients. The results are reported in Table 4.

Table 4. Reliability coefficients of the teacher feedback literacy scale

Factors	Cronbach Alpha	Split -half	Guttman split –half
Purpose of using feedback	.89	.85	.89
Way of using feedback	.82	.75	.80
Attitude towards feedback	.72	.71	.70
Scale	.92	.87	.93

Table 4 displays the reliability values of the scale. Cronbach's Alpha, split-half, and Guttman split-half reliability coefficients were calculated as follows: .92, .87, .93 for the entire scale; .89, .85, .89 for "Purpose of using feedback" factor; .82, .75, .80 for "Way of using feedback" factor; .72, .71, .70 for the "Attitude towards feedback" factor, respectively. It is possible to conclude that "Teacher Feedback Literacy Scale" and all of its factors have high reliability as measurements of reliability coefficients of .70 and above.

3. Discussion

As a mirror for the learner to see how their own performance appears, an effective feedback process is one of the most important strategies for enhancing learning and achievement. Shared responsibilities between teachers and students are essential for feedback processes to be successful and feedback literacy—the knowledge and skills necessary to play complementary roles in maximizing the impact of feedback processes—is a prerequisite for these shared responsibilities between teachers and students (Carless & Winstone, 2023). Scholarly interest in the area of student feedback literacy is currently quite high. Characteristics of student feedback literacy has been provided by latest research and measures were developed by some researchers to reveal the feedback literacy levels of students (Carless & Boud, 2018; Han & Xu, 2021; Molloy et al., 2020; Yu et al., 2022; Zhan, 2022). However, still in its early phases, research on teacher feedback literacy is primarily concerned with theoretical debates and qualitative investigations (Carless, 2023; Carless & Winstone, 2023; Chan & Luo, 2022). There is currently limited number of validated tool available to assess teachers' feedback literacy. The research agenda in the area of feedback can be advanced and feedback literacy development strategies can be clarified by creating a teacher feedback literacy scale.

The goal of this study was to create a valid and reliable measurement tool to assess teachers' feedback literacy levels. In this direction; EFA, CFA, and reliability analyses were performed respectively. EFA calculations included factor loadings, common factor variances, item total correlations, total variance explained, and eigenvalues. The final scale explains 49.196% of the total variance, which is an acceptable value, and 23 items are categorized under three factors as a result of factor analysis.

The CFA revealed significant t-values for each scale item, confirmation of AFA factors, and standard factor loads of .30 or higher. The model fit index values of the scale demonstrated either perfect fit or acceptable fit. As a result, the factor structure of the 23-item, 3-factor "Teacher Feedback Literacy Scale" was validated.

Within the "Teacher Feedback Literacy Scale, upon examining the correlation values of the factors, it was observed that they ranged from .583 to .678, indicating a moderate level of relationship between the factors. Cronbach's Alpha, split-half, and Guttman split-half reliability coefficients were calculated and resulted that "Teacher Feedback Literacy Scale" and all of its factors have high reliability as measurements of reliability coefficients of .70 and above.

In this specific instance, it is believed that "Teacher Feedback Literacy Scale " developed to measure teachers' feedback literacy levels is a valid and reliable scale, and the scale's results will reveal teachers' perspectives on their feedback literacy levels. Participants in the validity and reliability studies of the scale developed for this study were academics working for education faculties and are regarded as academic teachers with a focus on their teacher identity. In this regard, it is noteworthy that neither primary or secondary school teachers nor academics from other faculties participated in the validity and reliability examinations of the scale. On the basis of this, it is possible to recommend that validity and reliability examinations and additional research be done on different populations.

Değerlendirme/ *Evaluation:*

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi

Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ *Ethics Committee Permission:*

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu'nun 28.10.2021 tarih ve 91726 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

Per the decision of the Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board, dated 28.10.2021 and numbered: 91726, ethics committee permission was obtained.

Etik Beyanı/ *Ethical Statement:*

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.

Etik Bildirim/ *Ethics Notification:* info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı / Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı/ *Declaration of the contribution rate of the researchers:*

Birinci yazar %40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar ise %30 oranında katkı sağlamıştır.

The first author contributed 40%, the second author 30%, and the third author 30%.

Çıkar Çatışması Beyanı/ *Declaration of conflict of interest:*

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

There is no potential conflict of interest in this study.

References

- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>.
- Bozpolat, E., Hazar, E., & Yıldız, H. (2021). Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilişkin öğretim üyesi görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 370-396. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.960777>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. Routledge.
- Büyükalın Filiz, S. (2011). Eğitim bilimine giriş. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitimle ilgili temel kavramlar* (pp. 1-28). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts applications and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (11. baskı). Pegem Akademi.
- Carless, D. (2023). Teacher feedback literacy, feedback regimes and iterative change: towards enhanced value in feedback processes. *Higher Education Research & Development*, 42(8), 1890-1904. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2203472>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2022). Exploring teacher perceptions of different types of feedback practices in higher education: Implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888074>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.
- Çokluk, O., Sekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>

- Deneen, C. C., & Hoo, H. T. (2021). Connecting teacher and student assessment literacy with self-evaluation and peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 214–226. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967284>
- Mohd Effendi Ewan, M. M., Matore, E. M., Khairani, A. Z., & Adnan, R. (2019). Exploratory factor analysis (EFA) for adversity quotient (AQ) instrument among youth. *Journal of Critical Reviews*, 6(6), 234-242. <http://dx.doi.org/10.22159/jcr.06.06.33>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Han, Y., & Xu, Y. (2021). Student feedback literacy and engagement with feedback: A case study of Chinese undergraduate students. *Teaching in Higher Education*, 26(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1648410>
- Heron, M., Medland, E., Winstone, N., & Pitt, E. (2023). Developing the relational in teacher feedback literacy: Exploring feedback talk. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 172-185. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1932735>
- İstencioğlu, T. (2022). *Investigating teachers' views and practices of feedback in English language education in middle schools from a teacher feedback literacy framework perspective* [Master's Thesis]. Middle East Technical University.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kara, C. (2021). *A qualitative study of feedback literacy in higher education: Uncovering enhancing and impeding factors* [Master's Thesis]. Middle East Technical University.
- Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Nobel Akademik.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Köklü, N. (2002). *Açıklamalı istatistik terimleri sözlüğü*. Nobel.
- Leech, N. L., Barret, K. C., & Morgan, G. A. (2015). *IBMSPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. Lawrence Erlaum Associates, Inc.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Nieminen, J. H., & Carless, D. (2023). Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher education*, 85(6), 1381-1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Nyimbili F., & Nyimbili L. (2024) Types of purposive sampling techniques with their examples and application in qualitative research studies, *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies: English Lang., Teaching, Literature, Linguistics & Communication*, 5(1), 90-99. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0419>

- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). Estimation of generalizability coefficients via a structural equation modeling approach to scale reliability evaluation. *International Journal of Testing*, 6(1), 81-95.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Winstone, N. E., & Carless, D. (2021). Who is feedback for? The influence of accountability and quality assurance agendas on the enactment of feedback processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1926221>
- Xu, Y., & Carless, D. (2017). Only true friends could be cruelly honest: Cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1082-1094. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1226759>
- Yan, Z., & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Pegem Akademi.
- Yu, S., Di Zhang, E., & Liu, C. (2022). Assessing L2 student writing feedback literacy: A scale development and validation study. *Assessing Writing*, 53, 100643. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100643>
- Zhan, Y. (2022). Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1087-1100. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430>
- Zhan, Y. (2024). Feedback literacy of teacher candidates: roles of assessment course learning experience and motivations for becoming a teacher. *Asia-Pacific Edu Res* 33, 1117–1127. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00779-1>
- Zhang, Q., & Yang, L. (2024, April 23–25). *Evaluating a concise teacher feedback literacy scale from the perspective of knowing, being, and acting: A pilot study in Chinese teachers* [Paper presentation]. International Congress on Educational Futures 2024, Hong Kong, China.

Appendix 1. Teacher Feedback Literacy Scale

No	Items	Never	Rarely	Sometimes	Usually	Always
Item 1	I provide feedback to help students understand where their work needs to be improved.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 2	I provide feedback to help students do their work.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 3	I provide feedback to help students access information.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 4	I use feedback to determine whether students have met their goals.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 5	I use feedback to evaluate students' homework/study processes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 6	I use feedback as a tool to help students learn.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 7	I use feedback to help students improve.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 8	I use feedback to inform students about the performance criteria.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 9	I use feedback to streamline the learning-teaching process.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 10	I use feedback to share my knowledge and experiences.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 11	I provide feedback throughout the learning process.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 12	I provide feedback that encourages students to conduct research.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 13	I assess whether the feedback's purpose has been met.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 14	Throughout feedback process, I maintain constant contact with the students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 15	I provide feedback that allows students to see things from a scientific perspective.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 16	I encourage students to self-assess by providing feedback.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 17	I encourage students to seek feedback from various sources (faculty member/teacher, peer, internet, books, technology, etc.).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 18	I believe in using constructive language when providing feedback.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 19	I consider the student's level when providing feedback.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 20	I provide feedback because I care about the students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 21	I believe it is critical to be objective when providing feedback.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 22	I believe I am qualified to provide effective feedback.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Item 23	I believe feedback is essential in the teaching-learning process.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Unvalidated translation. Using the scale in different languages should be re-evaluated in terms of its reliability and validity.

Ek 2.Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığı Ölçeği

No	Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Madde 1	Geri bildirim sayesinde öğrencileri çalışmalarındaki zayıf yönlerine ilişkin bilgilendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 2	Geri bildirim sayesinde öğrencileri çalışmalarının nasıl olması gerektiğine ilişkin yönlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 3	Geri bildirim sayesinde öğrencileri bilgiye ulaşabilmeleri için yönlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 4	Geri bildirim sayesinde öğrencilerin hedefe ulaşip ulaşmadıklarını değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 5	Geri bildirim sayesinde öğrencilerin ödev/çalışma sürecini değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 6	Geri bildirim öğrencilerin öğrenmesini sağlayan bir unsur olarak kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 7	Geri bildirim öğrencileri geliştiren bir unsur olarak kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 8	Geri bildirim öğrencileri performans kriterlerinden haberdar etmek için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 9	Geri bildirim öğrenme-öğretme sürecini verimli yürütmek için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 10	Geri bildirim bilgi ve deneyimlerimi paylaşmak için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 11	Geri bildirim öğrenme sürecinin tüm aşamalarında vermeyi tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 12	Öğrencileri araştırmaya teşvik edecek geri bildirimler veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 13	Geri bildirim amacına ulaşip ulaşmadığını kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 14	Geri bildirim sürecinde öğrencilerle sürekli iletişim kurarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 15	Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandıracak geri bildirimler veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 16	Geri bildirim vererek öğrencileri öz değerlendirme yapmaya teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 17	Öğrenciyi farklı kaynaklardan (öğretim üyesi/öğretmen, akran, internet, kitap, teknoloji vs.) geri bildirim almaya teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 18	Geri bildirim verirken yapıcı bir dil kullanmayı önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 19	Geri bildirim verirken öğrenci seviyesini dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 20	Öğrenciyi önemseydiğim için geri bildirim veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 21	Geri bildirim verirken objektif davranmanın önemli olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 22	Etkili geri bildirim verme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Madde 23	Öğrenme-öğretme sürecinde geri bildirim önemli olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Değerler Eğitiminde Ailenin Etkisi- Bir Meta Analiz Çalışması

The Effect of Family on Values Education- A Meta-Analysis Study

Hacer ÇETİN¹

Öz

Bu çalışma, ebeveyn katılımının çocukların değerler eğitimi üzerindeki etkisini ele almaktadır. Araştırma, 2013-2024 yılları arasında yapılan sekiz farklı çalışmanın meta-analizini içerir. Çalışma, aile katılımının öğrencilerin değerler eğitimi üzerindeki etkisini değerlendirmekte ve bu ilişkinin eğitim seviyesi, ders içeriği ve nüfus türü gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle sanat ve müzik derslerinde aile katılımının etkisi belirgin olurken, fen bilimlerinde anlamlı bir etki gözlenmemiştir. Çalışma ayrıca, özellikle ortaöğretim seviyesinde aile katılımının akademik başarı üzerinde daha fazla etkili olduğunu belirtmektedir. Eğitimciler ve politika yapıcılar için, aile katılımını teşvik etmek ve değerler eğitimi desteklemek adına bu bulgular önemli iç görüler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, değerler eğitimi, meta-analiz, eğitim seviyesi, ders içeriği.

Abstract

This study addresses the effect of parental involvement on children's values education. The research includes a meta-analysis of eight different studies conducted between 2013 and 2024. The study evaluates the impact of family involvement on students' values education and reveals that this relationship varies depending on factors such as education level, course content and population type. While the effect of family involvement was particularly strong in art and music classes, no significant effect was observed in science subject. The study also indicates that family involvement has a greater impact on academic success, especially at the secondary school level. For educators and policymakers, these findings provide important insights to encourage family involvement and support values education.

Keywords: Family involvement, values education, meta-analysis, education level, course content.

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Hacercetin66@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2044-7913>, <https://ror.org/00jga9g46>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 09.12.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 12.05.2025

Atıf İçin/For Cite: ÇETİN H., “Değerler Eğitiminde Ailenin Etkisi- Bir Meta Analiz Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3): 1166-1190

<https://doi.org/10.17755/esosder.1598701>

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Giriş

Aile katılımı, ebeveynlerin okulla işbirliği içinde çocuklarının sosyal, duygusal ve akademik gelişimiyle ilgili tüm konularda aktif katılımı olarak anlaşılabılır görünmektedir. Değerler eğitimi ise toplumsal yaşantımızın temel yapısını oluşturan, yardımlaşma, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, saygı, hoşgörü, barış, özgüven gibi kazanımları ifade etmekte olup, insanlara bu değerleri kazandırmak amacıyla yapılan çalışmaların tamamını kapsamaktadır. Aile katılımının öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimindeki önemi, bilimsel ve pedagojik literatürde sabit bir konu olmakla birlikte, değerler eğitiminin de aile katılımı ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Değerler eğitimi söz konusu olduğunda yapılan araştırmaların tasarımları, ebeveynlerin bu alandaki eylemleri ile okul hayatındaki sonuçları arasındaki ilişkinin doğasında var olan sonrasında toplum yaşamını etkileyen özelliklerinden söz etmek mümkün görünmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların sonuçlarında, ebeveyn katılımının çeşitli şekillerinin çocuklarının eğitime ve özellikle değerler eğitime etkisi konusunda net bir tablo vermeyen, etkenlerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Son yıllarda, aile katılımı düzeyinin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi araştırmaları büyük ölçüde artmış ve bunun toplumsal değerler faktörleri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir (Cemalcılar, Secinti & Sumer, 2018; Wang, Haertel & Walberg, 1990; Kikas, Tulviste & Peets, 2014), davranışsal (Trumbull, Rothstein-Fisch & Hernandez, 2003; Ma vd., 2016; Cohen & Anders, 2020; Saracostti vd., 2019; Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019) veya bilişsel faktörler (Chang vd., 2009; McWayne vd., 2013; Barger vd., 2019). Ayrıca, aile değerleri katılımının dezavantajlı gruplar üzerinde koruyucu bir faktör olarak etkisi veya azınlıklar üzerindeki etkisini (Smyth & Darmody, 2021; Sibley & Brabeck, 2017; Maurizi vd., 2013; Dunst vd., 2021) ele alan çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Özel aile katılımını artırmaya yönelik programların etkinliği (Hodge vd., 2017; Grindal vd., 2016; Eckhardt & Egert, 2020; Diggs & Akos, 2016; Jeynes, 2019; Ateş, 2023; Sheridan vd., 2019; Eckhardt & Egert, 2020), teşvik yolları (Taylor & Porcellini, 2013; Ma vd., 2016; Yap & Jorm, 2015; Wigelsworth vd., 2020; Murano, Sawyer & Lipnevich, 2020), eğitim topluluğunun çeşitli üyelerinin katılımın doğası ve sonuçları konusundaki algıları (Baker vd., 2016; Eby vd., 2013; Neslitürk & Deniz, 2014) araştırılmıştır.

Çeşitli yaklaşımlar ve sonuçlar karşısında, ampirik kanıtlar meta-analiz çalışmalarında olduğu gibi geniş birincil araştırmalar, aile katılımı ve çocukların değerler eğitimi üzerindeki etkisini anlamak için faydalı görünmektedir. Bu çalışmada, 2013-2024 yılları arasında yayınlanmış, aile kavramı ve değerler eğitimi ile ilişkili değişkenleri inceleyen çalışmaların meta-analizi yoluyla bu alandaki araştırmaların nicel bir sentezinin yapılması amaçlanmıştır.

Aile katılımı ile çocukların değerler eğitimi arasındaki ilişkinin çeşitli yönlerini inceleyen sekiz meta-analitik inceleme literatürde yer almaktadır². 2013-2024 yılları arasında yapılan bu incelemelerin yedi tanesinde her birinde etki büyüklükleri açıklanmış olup bu araştırma kapsamında sunulmuştur. Yılmaz (2022) tarafından yapılan Bir çalışmada ise meta

² Etki büyüklüğü ya da oranının yorumlanmasıyla ilgili olarak, 1'e eşit bir etki büyüklüğü, normal bir dağılımın standart puanına karşılık gelir (Coe & Merino, 2003). Bu nedenle, 0,25 puanlık bir etki büyüklüğü, çocuklarının eğitimine katılan ebeveynlerin çocuklarının davranışsal değerleri başarısının, aile katılımının olmadığı öğrencilerin (karşılaştırma grubu) ortalama başarısından 0,25 standart sapma daha yüksek olduğunu gösterir. Cohen (1969), belirli bir değeri sınıflandırmak için aşağıdaki referans değerlerini 0,20 = küçük, 0,50 = orta ve 0,80 = büyük olarak nitelendirmektedir. Baumert, Luedtke ve Trautwein (2006), 0,30'dan itibaren, etki büyüklüğünün yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda esasen de orta veya büyük olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir.

sentez çalışması bağlamı verilmiş olup etki büyüklüğü açıklanmamış olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2022a).

2015 yılında Çankırlı (2015), Ailede ve okulda değerler eğitimi başlıklı kitabını, o ana kadar yapılmış nicel çalışmaların bir sentezini yaparak yayınlamış, çalışma, 1999-2013 yılları arasında yayımlanmış 25 çalışmayı içermektedir. Sonuçlar, aile katılımı ile değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi (etki büyüklüğü 0,25) doğrulamış ve bunların arasında ebeveynlerin beklentilerinin etki büyüklüğünün 0,40 ile en önde geldiğini göstermektedir. Ayrıca, akademik başarı genel olarak (0,33) ölçüldüğünde, bilgi alanlarından daha fazla ilişki olduğu görüldüğü savunulmaktadır. Bunların hepsi 0,2'nin altında görünmektedir (Çankırlı, 2015).

Yılmaz (2022a) tarafından yapılan bir çalışmada. “Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Değerler Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması” adlı Yüksek lisans tez çalışmasında " bir araştırma sentezi yapmaktadır. Bu çalışmada,22 makale ve 15 tez çalışması olmak üzere Sosyal Bilgiler eğitiminde değerler eğitimi alanında yapılan çalışmalara 2010- 2021 yılları arasındaki çalışmaları analiz ettiği görülmüştür. Bu çalışmada, aile katılımını artırmak için tasarlanan müdahaleler ile öğrencilerin öğrenmelerindeki gelişmeler arasında bir ilişki olduğunu gösteren bir kanıt sunulmamaktadır. Bununla birlikte çalışma aile odaklı bir sonuç “Veli öğrenim düzeyinin ve davranışlarındaki tutarlılığın öğrencinin değer edinmelerinde olumlu katkıları olabilir” görüşü ile ifade edilmiştir (Yılmaz, 2022a).

Cosso vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen "Ebeveyn katılımı programlarının küçük çocukların akademik ve sosyal-duygusal sonuçları üzerindeki etkileri: Bir meta-analiz" başlıklı çalışmada, toplam 39 araştırma incelenmiştir. Meta-analiz bulgularına göre, ebeveyn katılımının akademik başarı üzerindeki ortalama etki büyüklüğü 0,037, akademik olmayan (sosyal-duygusal) sonuçlar üzerindeki etki büyüklüğü ise 0,046 olarak saptanmıştır. Genel etki büyüklüğü 307 olarak raporlanmıştır, bu da çalışmanın geniş veri seti üzerinde güçlü bir analiz ortaya koyduğunu göstermektedir. Bulgular, okul temelli müdahalelerde ebeveyn katılımının, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerine olan katkısının anlamlı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, etki büyüklüğündeki farklılıkların, çocukların elde ettiği sonuçlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve dikkat çekici etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır (Cosso vd., 2022).

Allan vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 75 hakemli dergi makalesi sistematik olarak incelenmiştir. Meta-analiz bulgularına göre, aile katılımı ile değerler eğitimi arasında davranışsal düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkinin etki büyüklüğü $r = 0,27$ olarak belirlenmiş; %95 güven aralığı 0,24 ile 0,29 arasında hesaplanmıştır. Söz konusu bulgu, aile katılımının çocukların değer yönelimli davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çalışma kapsamında öz düzenleme becerileri ile akademik yeterlilikler arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum, bilişsel ve davranışsal düzenleme stratejilerinin çocukların akademik başarılarına doğrudan katkı sunduğunu ortaya koymaktadır (Allan vd., 2014).

Bu çalışmaların sağladığı incelemeler, ebeveyn ilişkileri ile çocuklarının değerler eğitimi arasında anlamlı, ancak ılımlı bir ilişki olduğunu göstermektedir Aynı zamanda, etki büyüklüğünün, kullanılan akademik başarı ölçüsü, aile katılım değişkeninin tanımı veya bu çalışmaların yapıldığı eğitim seviyesi gibi belirli moderatör değişkenlere bağlı olarak değişebileceği de görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, 2013 ile 2024 yılları arasında yapılmış tüm okul öncesi eğitim, ilköğretim ve zorunlu ortaöğretim üzerine çalışmalarda, aile katılımının değerler eğitimindeki rolüne ilişkin genel etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın zaman aralığı ile sınırlandırılması, okulda aile katılımına dair homojenleştirilmiş teorik bir kavramsallaştırma bulmayı mümkün kılmıştır. Bu kavramsal çeşitliliğin bir örneği olarak,

- a. Genel olarak çocuk eğitime aile katılımı,
- b. Değerler eğitimi
- c. MEB ve ebeveyn beklentilerini içeren 10 kök (değer, sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, dürüstlük ve öz denetim, vatanseverlik)
- d. Ebeveynlerin değerler eğitimine katılımı

Bu meta-analiz, aile teması ile değerler eğitimi arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Daha spesifik olarak, iki araştırma sorusuna yanıt vermeyi amaçlamaktadır:

1. Ebeveyn katılımı ile değerler eğitimlerini içeren çalışmalar arasındaki ölçülen ilişkinin gücü nedir?
 2. Bu ilişkinin etkisini düzenleyen çalışmalara ait potansiyel özellikler nelerdir?
- Sorularına cevap aranmıştır.

1. Kaynak Araştırması

2024 yılında değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, farklı disiplinler üzerinden çeşitli yaklaşımlarla ele alınmıştır. Özübal (2024), “Sevda Müjgan Yüksel’in çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi açısından incelenmesi” konulu çalışmasında, çocuk edebiyatının değerler eğitimindeki rolünü araştırmaktadır. İkiz (2024), matematik derslerinde beceri temelli soruların değerler eğitimi ile entegrasyonunu ve öğretmen görüşlerini değerlendirirken, Yılmaz (2022b) özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik değerler eğitimi üzerine öğretmenlerin perspektiflerini ele almıştır. Toğrul (2024), PIKTES projesi çerçevesinde hazırlanan hikâye serisinin kültürel etkileşim ve değerler eğitimi açısından incelenmesini yaparken, Şıgva (2024) ilkököl fen bilimleri kitaplarının değerler eğitimini incelemiştir. Yaşar (2024), Türk dili ve edebiyatı alanında, Judith Malika Liberman'ın masallarını değerler eğitimi açısından analiz ederken, Göktepe (2024) ise din perspektifinden Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinin değerler eğitimindeki yerini incelemiştir. Bu çalışmalar, değerler eğitiminin çok boyutlu yapısını ve eğitim materyalleri ile edebi eserlerin bu alandaki etkilerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır (Özübal, 2024; İkiz, 2024; Yaşar, 2024; Göktepe, 2024; Toğrul, 2024; Şıgva, 2024; Yılmaz, 2022b).

2023 yılında değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalar genellikle Türkçe ve matematik dersleri, çocuk edebiyatı, çeşitli kültürel eserler ve eğitim programları üzerine odaklanmıştır. 2023 yılında yapılan çalışmalardan 68 tanesi değerler eğitimini içermektedir. Çalışmalar arasında;

Albayrak'ın (2023) tarafından yürütülen çalışma, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türkçe öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülen çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin algı ve uygulamalarına dair derinlemesine veriler elde edilmiştir (Albayrak, 2023).

Kırlar (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan değerler eğitimi yaklaşımlarını ve matematik öğretmenlerinin bu süreçle ilişkin algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Erciyes Üniversitesi bünyesinde yürütülen bu araştırma, nitel yöntemle tasarlanmış ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Çalışma, matematik öğretiminde değerler eğitime

yönelik içeriklerin yeterliliği ile öğretmenlerin bu içerikleri nasıl algıladıkları ve uygulamaya geçirme biçimlerine dair önemli bulgular sunmaktadır. Bu yönüyle, hem ders materyallerinin pedagojik içeriği hem de öğretmen uygulamaları açısından değerler eğitimi konusuna ışık tutmaktadır (Kırlar, 2023).

Topal (2023) tarafından yürütülen bu çalışma, Hz. Mevlâna'nın eserleri üzerinden değerler eğitimi konusuna odaklanan akademik çalışmaları inceleyerek, alana önemli bir kuramsal katkı sunmaktadır. Selçuk Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen araştırma, belge inceleme yöntemi ile yapılandırılmıştır. İnceleme kapsamında kullanılan kaynaklar, bir yandan Mevlâna'nın özgün eserlerine, diğer yandan ise bu eserler temelinde yürütülen değerler eğitimi çalışmalarına dayanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, klasik tasavvufi düşünce ile modern değerler eğitimi uygulamaları arasında köprü kurarak, eğitim literatüründe nadiren ele alınan bir boyutu derinlemesine ortaya koymaktadır. (Topal, 2023).

Şükriye Yılmaz, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nde Mavi Kırangıç Yeşilay Çocuk Dergisi'ni değerler açısından incelemiştir. Araştırma, 48 sayıyı kapsayan derginin değerler eğitimi içeriğini nitel doküman analizi yöntemi ile değerlendirmiştir (Yılmaz, 2023).

Pınar Ertürk, Bursa Uludağ Üniversitesi'nde Ziya Gökalp'in çocuklar için yazdığı masalları değerler eğitimi çerçevesinde incelemiştir. Çalışma, kök değerlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır ve nitel doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır (Ertürk, 2023).

Aysel Baki, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde ilköğretim 1. sınıf düzeyinde değer eğitiminde yaratıcı drama yöntemini değerlendirmiştir. Araştırma, 30 öğrenci ile yapılan görüşmeler üzerinden nitel bir çerçeve içinde gerçekleştirilmiştir (Baki, 2023).

Ali Karataş, Atatürk Üniversitesi'nde Erzurum türkülerinin ortaöğretim müzik dersinde değerler eğitimi kapsamında kullanılabilirliğini incelemiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemleri kullanarak 275 türküyü analiz etmiştir (Karataş, 2023).

Çalışmalarda vurgulanan değerler;

Adalet: Adalet, birçok çalışmada, özellikle çocuk kitapları ve ders kitapları incelemelerinde, hikâyeler ve müzik eğitimi materyallerinde sıklıkla vurgulanan bir değerdir.

Saygı: Öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerine dayanan çalışmalarda, çocukların sosyal becerilerinin gelişimi açısından saygı önemli bir değer olarak ele alınmıştır.

Sevgi: Çocuk edebiyatı ve müzik eserleri gibi alanlarda, sevgi genellikle temel bir değer olarak işlenmiştir, çünkü bu tür eserler genellikle bireylerarası ilişkileri ve empatiyi teşvik etme amacı taşır.

Sorumluluk: Değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmalarda, özellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde, sorumluluk değeri çocuklara sosyal ve bireysel sorumluluklarını öğretme bağlamında öne çıkmıştır.

Dürüstlük ve öz denetim: Özellikle eğitim materyalleri ve öğretim programlarının incelendiği çalışmalarda, dürüstlük ve öz denetim gibi değerler, bireysel karakter gelişiminin temel taşları olarak değerlendirilmiştir.

Vatanseverlik: Özellikle müzik ve edebiyat eserlerinde, vatanseverlik değeri, milli bilinç ve tarihî değerlerin aktarımında sıkça kullanılmıştır (Özübal, 2024; İkiz, 2024; Yaşar, 2024; Göktepe, 2024; Toğrul, 2024; Şıgva, 2024; Albayrak, 2023; Kırlar, 2023; Topal, 2023; Yılmaz, 2023; Ertürk, 2023; Baki, 2023; Karataş, 2023; Büyükkaya, 2023; Bülbül, 2023; Polat, 2023; Erten, 2023; Özdemir, 2023; Okur, 2023; Namdar, 2023; İşgören, 2023; Yakut, 2023).

2023 yılında aile katılımı işaret eden tek çalışma ebeveynlerle yapılan çalışma, Seda Seçkiner tarafından Hitit Üniversitesi'nde gerçekleştirilen "Okul öncesi din ve değerler

eğitiminde Montessori yaklaşımının uygulanabilirliği ve veli görüşleri (Çorum örneği)" başlıklı tezdır. Bu araştırma, okul öncesi çocuklar için Montessori eğitim yaklaşımının din ve değerler eğitimi bağlamında nasıl uygulanabileceğini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, Montessori yöntemiyle üretilen din ve değerler eğitimi materyalleri, 4-6 yaş arası çocuklar için etkili bir eğitim aracı olarak görülmüştür. Çorum ilinde Hz. İbrahim Camii 4-6 Yaş Kur'an Kursu Din ve Değerler Eğitimi Montessori Sınıfında yapılan uygulama etkinlikleri sonucunda elde edilen veli gözlemleri ve mülakatlar, Montessori materyallerinin çocukların değerler eğitimi kazanımlarını desteklediğini göstermiştir. Özellikle Montessori materyallerinin çocukların öz denetim, bağımsızlık, saygı gibi temel değerleri kavramalarını kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Veliler, bu eğitim yaklaşımının çocukların bireysel ilerlemelerine ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır (Seçkiner, 2023).

Ayrıca değerler eğitimi başlığında 2023 yılına ait yapılan taramalarda bir ders odağında yapılan 3 çalışma (Albayrak, 2023; Karataş, 2023; Bülbül, 2023), Din ve ahlaki değerleri incelemeleri 10 çalışma (Polat, 2023; Erten, 2023; Özdemir, 2023; Okur, 2023; Namdar, 2023; İşgören, 2023; Yakut, 2023; Kanarya, 2023; Arslan, 2023; Taş, 2023), Ders kitabı ek materyali olarak çocuk kitapları, dergi veya roman incelemeleri bağlamında 11 çalışma (Kaşıkçı, 2023; Çoban, 2023; Düz, 2023; Vural, 2023; Sorkun, 2023; Kalkan, 2023; Çelik, 2023; Kaplan, 2023; Özbirge, 2023; Ekici, 2023; Doğan, 2023), Şiir incelemeleri 2 çalışma (Yıldız, 2023; Osmanoglu, 2023), Azınlıklara dil öğretimi ve değerler eğitiminin sınanması hakkında 1 çalışma (Mustafa, 2023), Okul öncesi çalışmalar hakkında 3 çalışma (Budak, 2023; Deveci, 2023; Yalgin, 2023), Öğretmen görüşlerinin odağına dayanan 4 nitel çalışma (Çırnık, 2023; Çolak, 2023; Softaoğlu, 2023; Baş Seçilmiş, 2023), Müzikal boyutlar açısından 1 doktora çalışması (İlhan, 2023), değerler eğitiminin karşılaştırmalı analizi ve bibliyometrik analizlerini içeren birer çalışma (Aygel, 2023; Tozlu, 2023) yer almaktadır.

2022 yılında değerler eğitimi başlığını içeren 54 çalışma yapılmış olup bu çalışmalardan 6 tanesi doktora tez çalışmasıdır. Din ve Ahlaki Değerleri İncelemeleri: 2022 yılında din ve ahlaki değerler üzerine yoğun bir şekilde çalışılmıştır. Bu kategoride toplam 10 çalışma yapılmıştır (Yıldız, 2022; Efe, 2022; Ercan, 2022; Ateş, 2022; Ayaz, 2022; Aşçı, 2022; Orhan, 2022; Bilir, 2022; Çelik, 2022; Yılmaz, 2022b). Ders kitaplarına ek olarak çocuk kitapları, dergiler veya romanlar üzerine yapılan değerler eğitimi odaklı 11 çalışma bulunmaktadır (Eren, 2022; Erbaş, 2022; Samurlu, 2022; Topaç, 2022; Sungur, 2022; Karabulut, 2022; Özbek Gül, 2022; Salim, 2022; Ateş, 2022; Ayaz, 2022; Aşçı, 2022). Eğitim ve Öğretim alanında en fazla çalışma yapılmış olup, farklı kademelerdeki öğrencilere yönelik değerler eğitimi uygulamaları, ders kitapları ve okul programları incelenmiştir. Özellikle öğretmenlerin değerler eğitimi tutumları, müfredat içerikleri ve çocuk edebiyatı gibi konular 37 çalışmada ele alınmıştır. Din eğitimi ve değerler eğitimi arasındaki ilişki üzerine, dini metinler ve dini müzik kullanılarak yapılan değerler eğitimi çalışmaları 4 çalışma ile ele alınmıştır. Türk Dili Edebiyatı ve Sosyal Bilimler alanında Türk edebiyatı eserleri, özellikle roman ve şiirler üzerinden değerler eğitimi konuları işlenmiş, bu eserlerdeki değer öğeleri analiz edilmiştir 4 çalışmada incelenmiştir. Toplumsal değerlerin eğitimdeki yansımaları ve sosyal bilgiler dersleri kapsamında değerler eğitimi üzerine çalışmalar yapılmıştır, bu çalışmalar genellikle öğrencilerin sosyal ve kültürel değer algılarını ölçmeye yönelik 4 çalışma yapılmıştır.

2021 yılında yapılan çalışmaların taramasında toplam Eğitim ve Öğretim disiplninde, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları, okul aile işbirliği, sosyal bilgiler öğretiminde tarihi metinlerin analizi gibi çeşitli konular üzerinde 56 çalışma yapılmış olduğu görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı: Türk edebiyatı eserlerinin değerler eğitimi bağlamında analizi, özellikle çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin değerler eğitimine katkıları üzerine odaklanan 4 adet çalışma bulunmaktadır (Arık, 2021; Süleymanoğlu, 2021; Yavuz, 2021; Gök, 2021). Dini metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi, dini müzik ve İslam estetiği üzerine

çalışmalar bu kategoride 5 adet çalışma bulunmuştur (Sürmen, 2021; Arıkan, 2021; Çetin, 2021; Demir, 2021; Karakuş, 2021). Toplumsal değerlerin eğitim süreçlerindeki yansımalarını inceleyen ve sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi konularını ele alan çalışmalar bu kategoride 3 adet çalışma bulunmaktadır (Kulanşı, 2021; Direkçi, 2021; Ay, 2021). Sanat eserlerinin değerler eğitimi bağlamında değerlendirilmesi, özellikle görsel sanatlar derslerinde değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar bu kategoride 1 adet çalışma yer almaktadır.

2020 yılında yapılan çalışmaların taramasında toplam 32 çalışma bulunmuştur. Çalışmalar arasında din eğitimi ile değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Kur'an kurslarında değerler eğitimi (Karaca, 2020) veya İran sinemasının değerler eğitimi açısından analizi (Acar, 2020) gibi konular ele alınmıştır. Toplamda 4 çalışma bu kategoride yer almaktadır (Acar, 2020; Karaca, 2020; Kalkavan, 2020; Yobaş, 2020). Eğitim ve Öğretim alanında, çeşitli eğitim kademelerinde ve derslerde değerler eğitimi uygulamalarını inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Öğretmen görüşlerine dayanan çalışmalar (Can, 2020), animasyon filmlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Şen, 2020) ve sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitiminin incelenmesi (Kılıç, 2020) gibi konular bu kategoride incelenmiştir. Bu kategori en geniş çalışma grubunu oluşturmakta ve 12 çalışma içermektedir (Can, 2020; Şen, 2020; Kılıç, 2020; Bebek, 2020; İner, 2020; Orman, 2020; Turp Özdemir, 2020; Varol, 2020; Avcı, 2020; Çelik, 2020; Aksakal, 2020; Şentürk, 2020). Türk Dili ve Edebiyatı alanında fabl türünde değerler eğitimi (Çomaklı, 2020) ve Türk halk masallarının çocuklara değerler eğitimi açısından katkıları (Kardaş, 2020) gibi konular bu alanda incelenmiştir. Bu kategoride toplam 2 çalışma yer almaktadır. Sosyal bilimler öğretmenlerinin sosyal medya ve değerler eğitimi üzerine görüşleri (Aslan, 2021) gibi konular ele alınmıştır ve bu kategoride 1 çalışma bulunmaktadır.

2019 yılında yapılan çalışmaların taramasında toplam 108 çalışma bulunmuştur. Çalışma kategorileri 2020-2024'tekine benzer bir biçimde Türkçe, Matematik, Din ve Müzik kategorilerine yoğunlaşmıştır. Ancak 2019 yılında Okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının etkisine yönelik öğretmen görüşleri ile Öğretmen ve aile görüşlerine göre okul öncesi dönemde çocukların sahip olduğu değerler ile değerler eğitimi okul aile işbirliğinin incelenmesi çalışmaları bulunmaktadır.

2. Yöntem ve Materyal

Bu bölümde, çalışmada kullanılan ana adımlar ele alınmıştır. Meta-analiz için özetlenen çalışmaların seçimi için uygulanan yöntem ve kriterler, seçilen çalışmaların özelliklerinin kodlama yapısı ve meta-analitik indekslerin elde edilmesi için kullanılan istatistiksel yöntemler bu bölümde tanımlanan üç ana metodolojik unsur olarak sıralanmaktadır.

2.1. Çalışmaların Seçimi

Bu alanda yapılan aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi içeren araştırmaları bulmak için, disiplinle ilgili başlıca bilimsel ve akademik literatür veri tabanlarından (Google Akademi, YOK Tez, Mendeley) yararlanılmıştır. İlk aramada kullanılan anahtar kelimeler "ebeveyn katılımı," "ebeveyn desteği," "aile katılımı," "hane," "değerlerin kazanımı" ve "değerler eğitimi" olmuştur. Bu anahtar kelimeler, çeşitli kombinasyonlar halinde kullanılmıştır ve aramalar 2013 ile 2024 yılları arasında yayımlanmış çalışmalara zaman açısından sınırlandırılmıştır. Son olarak çalışmalar İngilizce ve Türkçe dilleri ile sınırlandırılmıştır.

İlk aramadan sonra, 5.000'den fazla çalışma (kitaplar, doktora tezleri, makaleler, araştırma raporları, vb.) filtrelenmiş ve araştırma sorunu ile görünür bağı olan 550 çalışma seçilmiştir. Ancak, bu çalışmaların detaylı analizi, nicel veri eksikliği, değerler eğitimi ve aile ile ilgili olmama veya tasarım ve metodoloji sorunları nedeniyle kullanılamayacak olanların

elenmesini sağlamıştır. Bu ikinci seçimden sonra, yayınlanmış 11 çalışma, sunulan meta-analizin temeli olarak alınmıştır. Çalışmalar dört dahil edilme kriterine uygunluğu nedeniyle seçilmiştir. Birincisi, yukarıda belirtildiği gibi 2013 ile 2024 yılları arasında yayımlanmış olmalıdır. İkincisi, çocukların değer kazanımlarında aile katılımını ölçmek için özel bir ölçek ya da yarı yapılandırılmış bir mülakat formu tanımlaması kullanılmalıdır. Üçüncüsü, çalışmalar, okul öncesinden zorunlu eğitimin sonuna kadar olan öğrencilerle ilgili olmalıdır. Son olarak, aile katılımı ile değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi, korelasyon katsayıları veya regresyon modellerinin hesaplanmasıyla analiz etmelidir. Bu dört kriteri kullanarak, bu 11 çalışmanın oluşturduğu örnekleme toplam 1.580 öğrenci ve aile yer almaktadır. Sadece regresyon modelleri sağlayan makaleler için, Peterson ve Brown (2005) tarafından önerilen beta katsayılarına tahsis prosedürü uygulanmıştır. Bu nedenle, katsayılar, bu yazarların tahsis prosedürünü uygulamak için belirlediği kriterleri karşılamadığından, üç çalışma elenmek zorunda kalmıştır. Böylece, bu meta-analiz için temel alınan çalışma sayısı nihai olarak 8 olmuştur.

Bir çalışmada, aile katılımının birden fazla yanıt değişkeni üzerindeki etkisi incelenebileceğinden, farklı popülasyonlar üzerinde etkisi test edilebileceğinden veya aynı bağımlı değişken üzerinde aile katılımının farklı göstergelerinin etkisi analiz edilebileceğinden, her bir etki bağımsız analiz birimi olarak alınmıştır.

2.2. Çalışmaların Kodlanması

Çalışmalar seçildikten sonra, her biri önceden belirlenmiş kayıtlar doğrultusunda sağladığı bilgiler kaydedildi. Bilgilerin ayrıntılı olarak kaydedilmesi, örnekleme her bir birincil araştırmanın detaylı analizine olanak sağladı.

Seçilen tüm çalışmalarda, deneklerin örneklem büyüklüğü ve korelasyon katsayısı (veya uygun olduğu durumlarda beta katsayısı) kodlandı.

Bağımsız değişken, yani "aile" değişkeni açısından, bu çalışmaların bu kavramı nasıl tanımladıkları analiz edildi. Öncelikle "aile" kavramına ilişkin özel bir tanımın (önceki çalışmalara dayalı olarak) kullanılıp kullanılmadığı (1. değer: kullanılıyor, 2. değer: kullanılmıyor) belirlendi. Ayrıca seçilen farklı çalışmalarda analiz edilen ebeveyn türü şu şekilde kodlandı:

- "Aile katılımı"na genel bir açıklama.
- Aile tarzı (ebeveyn eğitim uygulamaları).
- Diğer (çocuklara destek, çocuklarla ilişki, vb.).

Bağımlı değişken bağlamında, çalışmaların ailede değerler eğitimi konusunu standartlaştırılmış bir ölçüt (1. değer) ya da standartlaştırılmamış bir ölçüt (2. değer) ele almadığı kodlanmıştır. Bunun yanı sıra, etki büyüklüğü sonuçlarını etkileyebileceği öngörülen bazı değişkenler (eğitim seviyesi, araştırmanın yürütüldüğü nüfus türü ve yayın türü) analiz sürecinde kontrol değişkeni olarak kodlanmıştır. Çalışmaların odaklandığı eğitim düzeyi ise, analiz aşamasında kategorilere ayrılarak ayrı bir değişken olarak şu şekilde değerlendirilmiştir:

- Okul Öncesi Eğitim
- İlköğretim
- Ortaöğretim
- Okul Öncesi ve İlköğretim
- Okul Öncesi ve Ortaöğretim
- İlköğretim ve Ortaöğretim
- Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim

Nüfus türü açısından, genel nüfus (1. değer) ile özel nüfus (2. değer) arasında ayırım yapılmıştır. Özel nüfus, özel eğitim ihtiyaçları olan, dışlanma riski taşıyan, eşitsizlik veya ayrımcılık riski altındaki bireyleri ifade eder. Çalışmanın tanımlayıcı verileri (yazar/lar, yıl, başlık, vb.) ile birlikte yayın türü de belirtilmiştir:

- Makaleler
- Kitaplar
- Lisansüstü Tezleri
- Diğer yayın türleri

Olarak gruplandırılmıştır.

2.3. Verilerin Çözülmesi İstatistiksel Yöntem

Etki büyüklüğünün hesaplanması, korelasyon katsayısının Fisher Z dönüşümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir:

$$Z_r = \frac{1}{2} \ln \left(\frac{1+r}{1-r} \right)$$

Burada Z_r 'nin standart hatası:

$$SE_{Z_r} = \frac{1}{\sqrt{N-3}}$$

Her bir çalışmanın bireysel etki büyüklüğü bu formüllerle tahmin edildikten sonra, genel değerlendirme aşamasında ortalama etki büyüklüğü, bu bireysel etkilerin ağırlıklı ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Bu yaklaşım, çalışmalardan elde edilen sonuçların bütüncül ve istatistiksel açıdan güvenilir bir biçimde sentezlenmesini mümkün kılmıştır. Bu sayede, elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılmış ve istatistiksel çıkarımların doğruluğu güçlendirilmiştir:

$$ES = \frac{\sum(w_i \times ES_i)}{\sum w_i}$$

Ağırlıklama, etki büyüklüğü ile örneklem büyüklüğü arasında pozitif bir ilişki olduğu için haklı çıkarılmıştır. Belirli bir çalışmanın ağırlığı şu şekilde belirlenmiştir:

$$w_i = \frac{1}{SE_{Z_i}^2}$$

Ve ortalama etki büyüklüğünün standart hatası:

$$SE_{ES} = \sqrt{\frac{1}{\sum w_i}}$$

Bu etki büyüklüğünün istatistiksel anlamı, Wald testi kullanılarak değerlendirilmiştir:

$$Z = \frac{ES}{SE_{ES}}$$

Ortalama etki büyüklüğünün büyüklüğü ve anlamlılığı ile birlikte, meta-analize dahil edilen birincil araştırmalardan elde edilen etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak birbirinden ne ölçüde farklılaştığını ortaya koymak amacıyla heterojenlik analizi gerçekleştirilmiş ve bu analizde Q testi kullanılmıştır. Q testi, varyansın yalnızca örnekleme hatasından kaynaklanmadığını ve çalışmalardaki gerçek farklılıkların da bu dağılıma katkı sağladığını belirlemeye yönelik güçlü bir yöntem olarak tercih edilmiştir.

Cochran Q istatistiği, serbestlik derecesi N-1 olan bir ki-kare dağılımı izler, burada N çalışma sayısını belirtir. Toplam Q, şu formülle hesaplanır:

$$Q_{total} = \sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^{n_j} w_{ij} (ES_{ij} - ES)^2$$

Aynı şekilde, etki büyüklükleri arasındaki farklılıkların açıklanmasına katkıda bulunan farklı faktörlerin katkısı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, belirlenen moderatör değişkenlerine göre kategorilere ayrılmış alt gruplar arasındaki heterojenliği incelemiştir. Bunun için, kategorilere göre Q değerleri hesaplanmıştır:

$$Q_{entre} = Q_{total} - Q_{intra}$$

Burada,

$$Q_{intra} = \sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^{n_j} w_{ij} (ES_{ij} - ES_j)^2$$

Gruplar arası heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla, hesaplanan Q_{entre} değerinin, moderatör değişkenin kategori sayısına bağlı olarak K-1 serbestlik derecesiyle bir ki-kare dağılımı izleyip izlemediği incelenmiştir. Bu analiz, moderatör değişkenlerin etki büyüklükleri üzerindeki fark yaratıp yaratmadığını belirlemede önemli bir istatistiksel gösterge olarak kullanılmaktadır.

Meta-analizde tanımlanan farklı korelasyon katsayılarını entegre etmek amacıyla, ilk olarak, bu katsayılar Fisher Z değerine dönüştürülmüştür. Her çalışmanın etki büyüklüğü hesaplandıktan sonra, ortalama etki büyüklüğü, bireysel etki büyüklüklerinin ağırlıklı ortalaması olarak tahmin edilmiştir. Bu etki büyüklüğünün istatistiksel anlamlılığı Wald testi kullanılarak belirlenmiştir.

İkinci olarak, meta-analize dahil edilen birincil araştırmalar tarafından sağlanan etki büyüklüklerinin heterojenliği, Cochran Q testi aracılığıyla analiz edilmiş ve çalışmalara bağlı farklı faktörlerin katkısı ve gözlemlenen farklılıkların açıklanması değerlendirilmiştir. Bu anlamda, etki büyüklüklerinin ortalamaları çevresinde homojen olup olmadığını değerlendirmek, heterojenlerse sonuçları etkileyebilecek çalışma özelliklerini analiz etmek amaçlanmıştır.

3. Bulgular

Bu çalışmada, toplamda 8 birincil araştırmanın ampirik sonuçları sentezlenmiştir. Tablo 1, çalışmalardan oluşan örneklemi tanımlamakta olup, ortalama katılımcı sayısı 1.423'tür.

Örneklem, bu çalışmalarda incelenen ve bu meta-analizde kodlanan ilgili maddi özelliklere göre ayrılmıştır. Örneğin, 2 araştırmada ebeveyn ve değerler eğitimi beklentileri detaylı incelediği görülmektedir ve bu, çalışmaların %25'ini temsil etmektedir. Ancak katılımcı sayısı yönünden 2,46 (1423 katılımcıdan sadece 35'i) olduğundan %25'lik dilim ve tamamlayıcı olarak %75'lik dilimler kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırma örnekleminin değişkenlere göre betimsel analizi

	Medyan	Standart sapma	Yüzdelik 25	Yüzdelik 75
Örneklem Büyüklüğü	1.423,00	209	2.670,91	424

Tablo 1, bu meta-analizin temel sonuçlarını sunmaktadır. Bu sonuçlar, aile katılımının çocukların değerler eğitimi üzerindeki "etki büyüklüğü" ortalamalarından ortalamaya bağlı standart hata ve güven aralığı ile birlikte oluşmaktadır; bunlar toplamda ve ardından farklı değişkenlere göre ayrılmıştır. Tablo 2’de araştırma örnekleminin değişkenler açısından dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2. Aile Katılım Türü'ne Göre Dağılım

Aile Katılım Türü	N	Yüzde
Aile Değerler Genel Tanımı	8	100,00%
Genel olarak çocuk eğitimine aile katılımı	2	25,00%
Değerler eğitimi	4	50,00%
MEB ve ebeveyn beklentilerini içeren 10 kök değer(adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik)	2	25,00%

Tablo 2, aile katılım türlerine göre dağılımı göstermektedir. Buna göre tüm çalışmaların (%100) değerler eğitimi genel bir tanım çerçevesinde yaklaştığı, %25’inin çocuk eğitime doğrudan aile katılımını konu edindiği, %50’sinin ailelerin değerler eğitimi sürecine katılımını incelediği ve %25’inin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 10 kök değeri temel alan beklentileri esas aldığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Görüş Türü'ne Göre Dağılım

Görüşler	N	Yüzde
Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri	1423	100,00%
Aile Tarzı Sonuçlarına Vurgu Yapan	93	6,54%
Aile Tarzı Sonuçlarına Vurgu Yapmayan	1330	93,46%

Tablo 3’de öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı veri kümelerinin dağılımı yer almaktadır. Değerlendirmeye alınan 1423 katılımcının tamamı (%100) bu görüşler temelinde incelenmiş; bunların %6,54’ü aile tarzı sonuçlarına vurgu yaparken, %93,46’sı bu tür bir vurguya yer vermemiştir.

Tablo 4. Ders İçeriklerine Göre Dağılım

Ders İçeriklerine Yönelik Değerler Eğitimi	N	Yüzde
Türkçe	51	47,22%
Matematik	22	20,37%
Okuma metinleri	19	17,59%
Fen Bilimleri	2	1,85%
Sosyal Bilimler	8	7,41%
Diğer Ders Konuları (Sanat, Müzik, vb.)	6	5,56%

Tablo 4, değerler eğitiminin hangi ders içerikleri kapsamında ele alındığını ortaya koymaktadır. Değerler eğitimi en çok Türkçe (%47,22), ardından matematik (%20,37) ve

okuma metinleri (%17,59) gibi derslerde işlendiği görülmektedir. Sanat ve müzik gibi diğer ders konuları da %5,56 oranında temsil edilmektedir.

Tablo 5. Ölçme Aracı Türüne Göre Dağılım

Ölçme Aracı Türü	N	Yüzde
Standartlaştırılmış	57	52,78%
Standartlaştırılmamış	49	45,37%
Belirtilmemiş	2	1,85%

Tablo 5, kullanılan ölçme araçlarının türlerine göre dağılımı göstermektedir. İncelenen çalışmaların %52,78'i standartlaştırılmış ölçekler kullanırken, %45,37'si standartlaştırılmamış ölçeklerden, %1,85'i ise tanımlanmamış araçlardan faydalanmıştır. Bu durum, ölçme biçimlerinin değerler eğitimi bağlamında çeşitlilik gösterdiğini ve çalışmalarda yöntemsel farklılıkların bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Eğitim Seviyesine Göre Dağılım

Eğitim Seviyesine Göre Nüfus Dağılımı	N	Yüzde
Okul Öncesi Eğitim	11	10,19%
İlköğretim	33	30,56%
Ortaöğretim	55	50,93%
Okul Öncesi ve İlköğretim	3	2,78%
İlköğretim ve Ortaöğretim	6	5,56%

Tablo 6, araştırmalardaki örneklemin eğitim seviyesine göre dağılımını sunmaktadır. En yüksek temsil oranı %50,93 ile ortaöğretim düzeyine aitken, ilköğretim %30,56 ve okul öncesi %10,19 oranında yer almıştır. Bazı çalışmalar birden fazla eğitim kademesini kapsayacak biçimde kodlanmıştır.

Tablo 7. Nüfus Türüne Göre Dağılım

Nüfus Türü	N	Yüzde
Genel	44	40,74%
Özel	64	59,26%

Tablo 7, katılımcıların ait oldukları nüfus türlerini sınıflandırmaktadır. Buna göre, çalışmaların %59,26'sı özel nüfus grupları (örneğin özel gereksinimli çocuklar veya dezavantajlı bölgeler) üzerinde yürütülürken, %40,74'ü genel nüfusa dayanmaktadır.

Tablo 8. Yayın Türüne Göre Dağılım

Yayın Türü	N	Yüzde
Makale	93	86,11%
Doktora Tezi	13	12,04%
Kitap	2	1,85%

Tablo 8 yayın türüne göre sınıflamayı içermektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunu akademik makaleler (%86,11) oluştururken, %12,04'ü doktora tezlerine ve %1,85'i kitap çalışmalarına dayanmaktadır.

Tablo 9. Aile ile Değerler Eğitimi Arasındaki Etki Büyüklüğü Ortalamaları

Aile Değerler Genel Tanımı	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Z	p	N
Genel olarak çocuk eğitimine aile katılımı	0,167	0,004	0,16	0,175	43,382	<0,01	8
Değerler eğitimi	0,2	0,007	0,187	0,214	28,426	<0,01	2
MEB ve ebeveyn beklentilerini içeren 10 kök değer(adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik)	0,024	0,007	0,011	0,038	3,597	<0,01	4
Genel olarak çocuk eğitimine aile katılımı	0,224	0,018	0,188	0,26	12,12	<0,01	2
Değerler eğitimi Görüşleri	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Z	p	N
Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri	0,01	0,006	-0,003	0,022	1,531	>0,01	1423
Aile Tarzı Sonuçlarına Vurgu Yapan	0,137	0,014	0,11	0,164	9,939	<0,01	93
Aile Tarzı Sonuçlarına Vurgu Yapmayan	0,125	0,011	0,103	0,147	11,113	<0,01	1330
Ders İçeriklerine Göre	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Z	p	N
Türkçe	0,142	0,003	0,136	0,148	45,961	<0,01	51
Matematik	0,063	0,008	0,047	0,079	7,846	<0,01	22
Okuma metinleri	0,084	0,007	0,071	0,097	12,932	<0,01	19
Fen Bilimleri	-0,013	0,037	-0,086	0,06	-0,343	>0,01	2
Sosyal Bilimler	0,045	0,013	0,02	0,071	3,484	<0,01	8
Diğer Ders Konuları (Sanat, Müzik, vb.)	0,391	0,02	0,351	0,431	19,291	<0,01	6
Ölçme Türü	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Z	p	N
Standartlaştırılmış	0,146	0,003	0,139	0,152	44,158	<0,01	57
Standartlaştırılmamış	0,091	0,004	0,083	0,099	22,441	<0,01	49
Belirtilmemiş	0,326	0,046	0,237	0,415	7,159	<0,01	2
Eğitim Seviyesine Göre Değerler Eğitimi İncelemeleri	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Z	p	N
Okul Öncesi Eğitim	0,05	0,011	0,029	0,071	4,736	<0,01	11
İlköğretim	0,125	0,006	0,114	0,136	22,356	<0,01	33
Ortaöğretim	0,138	0,003	0,132	0,144	44,867	<0,01	55

Okul Öncesi ve İlköğretim	-0,05	0,016	-0,08	-0,019	-3,182	<0,01	3
İlköğretim ve Ortaöğretim	0,091	0,018	0,055	0,126	4,992	<0,01	6
Nüfus Türü	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Z	p	N
Genel	0,134	0,004	0,126	0,143	31,141	<0,01	44
Özel	0,119	0,003	0,113	0,125	37,578	<0,01	64
Yayın Türü	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Z	p	N
Makale	0,104	0,003	0,098	0,11	34,196	<0,01	93
Doktora Tezi	0,15	0,007	0,136	0,164	21,631	<0,01	13
Kitap	0,194	0,006	0,181	0,207	30,216	<0,01	2
Genel	0,124	0,003	0,119	0,129	48,719	<0,01	128

Bu meta-analiz kapsamında değerlendirilen çalışmalardan elde edilen genel etki büyüklüğü ortalaması 0,124 olarak hesaplanmıştır ve bu değer %99 güven seviyesinde ($p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo 9’da farklı değişkenlere göre ortalama etki büyüklüğü değerleri sunulmuştur. Tablo 9’da genel olarak çocuk eğitime aile katılımı temalı çalışmalarda elde edilen etki büyüklüğünün 0,224, değerler eğitimi temalı çalışmalarda 0,20, ebeveyn beklentilerini içeren kök değer temelli çalışmalarda ise 0,024 olduğu görülmektedir. Aynı tabloda yer alan ebeveyn görüşlerine dayalı çalışmalarda etki büyüklüğü 0,01, “aile tarzı sonuçlarına vurgu yapan” çalışmalarda 0,137, vurgu yapmayanlarda ise 0,125 olarak hesaplanmıştır.

Ders içeriklerine göre analiz edildiğinde, sanat ve müzik gibi yaratıcı derslerde en yüksek etki büyüklüğünün 0,391, bunu takip eden derslerin ise Türkçe (0,142), okuma metinleri (0,084), matematik (0,063), sosyal bilgiler (0,045) olduğu görülmektedir. Fen bilimleri dersinde etki büyüklüğü anlamlı çıkmamıştır ($r = -0,013$). Ölçme aracı türüne göre dağılım incelendiğinde, standartlaştırılmış ölçü kullanan çalışmalarda ortalama etki büyüklüğü 0,146, standartlaştırılmamış ölçü kullananlarda 0,091, ölçme türü belirtilmeyen çalışmalarda ise 0,326 olarak raporlanmıştır.

Eğitim seviyelerine göre değerlendirildiğinde, okul öncesi (0,05), ilköğretim (0,125), ortaöğretim (0,138), okul öncesi ve ilköğretim birlikte (-0,05) ve ilköğretim + ortaöğretim birlikte (0,091) düzeylerinde farklı etki büyüklükleri elde edilmiştir. Nüfus türü değişkenine göre, genel nüfusa yönelik yapılan çalışmalarda etki büyüklüğü 0,134, özel nüfusa yönelik çalışmalarda ise 0,119 olarak tespit edilmiştir. Yayın türü bağlamında yapılan analizde, akademik makaleler (0,104), doktora tezleri (0,15) ve kitap temelli yayınlar (0,194) sırasıyla farklı düzeylerde etki büyüklüğü rapor etmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu meta-analiz çalışması, 2013-2024 yılları arasında yayımlanmış sekiz birincil araştırmanın verilerinden yola çıkarak, aile katılımının çocukların değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Analiz sonucunda elde edilen genel etki büyüklüğü 0,124 olarak bulunmuş ve bu değer %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, ailelerin çocuklarının değer ediniminde kayda değer bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 9’da yer alan veriler, özellikle "genel olarak çocuk eğitime aile katılımı" başlığı altında elde edilen en yüksek etki büyüklüğü olan 0,224 ile dikkat çekmektedir. Bu değer, genel ortalamanın

yaklaşık %80 üzerinde olup, ebeveyn katılımı ile değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi en güçlü şekilde sergileyen boyut olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, “ebeveyn beklentilerini içeren değerler eğitimi” alt grubunda gözlemlenen güçlü ilişki düzeyi, bu değişkenin anlamlı bir moderatör olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Eby vd. (2013) ve Allan vd. (2014) gibi önceki meta-analiz çalışmalarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Etki büyüklükleri ders içeriklerine göre incelendiğinde, en yüksek ortalama etki büyüklüğü 0,391 ile sanat ve müzik gibi yaratıcı ders konularında elde edilmiştir. Bu bulgu, değerler eğitiminin özellikle duyuşsal ve estetik öğrenme süreçleri ile daha etkili biçimde aktarılabilirdiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, fen bilimleri dersinde değer aktarımının etkisiz olduğu ve etki büyüklüğünün anlamlı çıkmadığı görülmektedir ($r = -0,013$). Bu durum, değerlerin doğrudan bilgi aktarımından ziyade sosyal-duygusal bağlamlar yoluyla daha etkili kazandırıldığını işaret etmektedir. Ölçme türü açısından değerlendirildiğinde, standartlaştırılmış ölçme araçlarının ($r = 0,146$) standartlaştırılmamış araçlara ($r = 0,091$) kıyasla daha yüksek etki büyüklüğü sergilemesi, kullanılan veri toplama yöntemlerinin bulgular üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Eğitim seviyeleri bağlamında ise, ortaöğretim ($r = 0,138$) ve ilköğretim ($r = 0,125$) düzeyinde aile katılımının etkisi daha yüksekken; okul öncesi düzeyinde bu etki düşük seviyededir ($r = 0,05$). Bu sonuç, çocukların gelişimsel evreleriyle aile etkisinin ilişkili olarak farklılaştığını göstermektedir. Nüfus türü açısından ise genel nüfusa yönelik yapılan çalışmalarda ($r = 0,134$), özel nüfusla yapılan çalışmalara ($r = 0,119$) göre daha yüksek etki gözlemlenmiştir. Bu durum, sosyo-kültürel bağlamların aile katılımı ile değer aktarımı üzerindeki rolünü vurgulamaktadır. Yayın türü bakımından yapılan analizde, kitaplarda ($r = 0,194$) ve doktora tezlerinde ($r = 0,15$) etki büyüklüklerinin, makalelere ($r = 0,104$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, belki de daha derinlemesine analiz ve veri sunan kaynakların bu tür ilişkilere dair daha güçlü sonuçlar ortaya koyduğunu düşündürmektedir.

Elde edilen bulgular, aile katılımının değerler eğitimi üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin bazı moderatör değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ebeveyn beklentileri, ders türü ve eğitim düzeyi gibi değişkenler, bu etkiyi artıran önemli faktörlerdir. Eğitim politikaları oluşturulurken, değerler eğitiminin sadece okulla sınırlı kalmaması gerektiği ve ailelerin bu süreçte aktif olarak dâhil edilmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Araştırmada ele alınan iki ana soruya yönelik yanıtlar şu şekildedir:

1. Ebeveyn katılımı ile değerler eğitimi içeren çalışmalar arasındaki ilişkinin gücü incelendiğinde, etki büyüklüğü ders içerikleri ve eğitim seviyesine göre değişkenlik göstermiştir. Özellikle sanat ve müzik gibi derslerde aile katılımının etkisi en yüksekken, fen bilimleri gibi somut bilgi gerektiren derslerde anlamlı bir etki gözlenmemiştir.

2. Ebeveyn katılımı ile değerler eğitimi ilişkisinin etkisini düzenleyen çalışmalara ait potansiyel özelliklerin analizi göstermiştir ki, öğrencilerin eğitim seviyesi ve nüfus türü gibi faktörler etki büyüklüğünde önemli rol oynamaktadır. Ortaöğretim seviyesinde etki daha fazla iken, okul öncesi düzeyde daha az etkili bulunmuştur. Ayrıca, genel nüfusa göre özel nüfusla yapılan çalışmalarda daha düşük etki büyüklüğü tespit edilmiştir, bu da belirli sosyo-ekonomik veya eğitim ihtiyaçları olan gruplarda aile katılımının etkilerinin farklılaşabileceğini işaret etmektedir.

Aile katılımının değerler eğitimi üzerindeki etkisi, eğitim düzeyi ve ders içeriği gibi değişkenlerle modüle edilebilmektedir. Eğitimciler, politika yapımcılar ve program geliştiriciler için bu bulgular, aile katılımının etkin bir şekilde nasıl teşvik edilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi
Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

This study does not require ethical committee approval, as the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no potential conflict of interest in this study.

Kaynakça

- Acar, İ. (2020). *Din ve değerler eğitimi açısından İran sineması: Mejid Mejidî'nin filmleri örneği* (Yüksek lisans tezi), İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksakal, M. S. (2020). *Nurettin Topçu'nun Türkiye'nin Maarif Davası isimli eserinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Albayrak, B. (2023). *2019 Türkçe dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi ve Türkçe öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği)* (Yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368–2379. <https://doi.org/10.1037/a0037493>
- Arık, Ö. (2021). *Suzan Albek'in çocuk edebiyatı eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arıkan, S. A. (2021). *Mustafa Ruhi Şirin'in eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. N. G. Ş. (2021). 13. Sosyal Medyada Siyasi Söylem: Siyasi Liderlerin Twitter Kullanımları. *Sosyal Medyada Dil ve İletişim: Retorik, Söylem ve İkna*, 263.
- Arslan, S. (2023). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde verilen değerler eğitimi ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşçı, Y. (2022). *4-6 yaş dönemi çocuklarının değerler eğitiminde dinî müzik* (Yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, H. (2022). *Türkiye'de değerler eğitimi konusunda en çok atıf alan ilk 100 makale: Bibliyometrik analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ateş, Ö. T. (2023). Factors affecting school climate in Türkiye: A meta analysis study: School climate in Türkiye. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(3), 1429-1455.
- Avcı, M. (2020). *Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, H. (2021). *Kral Şakir çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ayaz, M. A. (2022). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aygel, M. B. (2023). *Değerler eğitimi üzerine bir karşılaştırmalı eğitim çalışması: Türkiye, İspanya (Endülüs Özerk Bölgesi)* (Yüksek lisans tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
- Baki, A. (2023). *İlkokul 1. sınıfta değerler eğitiminde yaratıcı dramının kullanılması* (Yüksek lisans tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(9), 855. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Baş Seçilmiş, H. (2023). *Değerler eğitimi kapsamında ortaokul müzik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bebek, A. (2020). *Dadaloğlu şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve ortaokul sosyal bilgiler ders kitapları için şiir önerileri* (Yüksek lisans tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilir, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Çanakkale ili örneği)* (Yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Budak, E. (2023). *Erken çocukluk döneminde değerler eğitimi bağlamında mahremiyet eğitimi* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bülbül, B. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler dersi kapsamında kaynaştırma öğrencilerine verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkaya, B. (2023). *Letâifnâmelerin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, H. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemalcılar, Z., Secinti, E., & Sumer, N. (2018). Intergenerational transmission of work values: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1559-1579.
- Chang, M., Park, B., Singh, K., & Sung, Y. Y. (2009). Parental involvement, parenting behaviors, and children's cognitive development in low-income and minority families. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 309-324. <https://doi.org/10.1080/02568540909594663>
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1329-1339. <https://doi.org/10.1037/fam0000992>
- Çankırılı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. Zafer Basın Yayın Ve Turizm Ve Bilg. Ürünleri San. Tic. Ltd. Şti.
- Çelik, Ç. (2020). *İlkokul kademesinde uygulanan değerler eğitimi programının sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: Tek durumlu bir örnek olay çalışması* (Yüksek lisans tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, E. (2022). *Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ilkökul matematik dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çelik, M. (2023). *“Çocuk Sesi” dergisinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, A. (2021). *Okul öncesi şarkı dağarcığının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çırnık, S. (2023). *Öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Samsun örneği* (Yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çoban, C. (2023). *Dursun Akçam'ın hikâyelerinde halk bilimi unsurları ve değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, N. (2023). *Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çomaklı, A. (2020). *Fabl türünde değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demir, A. N. (2021). *Değerler eğitimi açısından sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihi şahsiyetler* (Yüksek lisans tezi), Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and youth services review*, 101, 307-316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Deveci, D. (2023). *Bir anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitimi etkinliklerinin incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diggs, C. R., & Akos, P. (2016). The Promise of Character Education in Middle School: A Meta-Analysis. *Middle Grades Review*, 2(2), n2.
- Direkci, S. (2021). *Buket Uzuner'in Su, Toprak ve Hava üçlemesinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, P. (2023). *Abdullah Doğan'ın Adıyaman yöresi masalları adlı çalışmasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dunst, C. J., Serrano, A. M., Mas, J. M., & Espe-Sherwindt, M. (2021). Meta-analysis of the relationships between family strengths and parent, family and child well-being. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 5(5), 2397-7116.
- Düz, R. (2023). *Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim ve Öğretim,
- Eby, L. T. d. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S., & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441–476. <https://doi.org/10.1037/a0029279>
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2020). Predictors for the quality of family child care: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 116, 105205. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105205>
- Efe, Ş. (2022). *Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kurumlardaki korunmaya muhtaç çocuklara yönelik din ve değerler eğitimi faaliyetleri üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, N. (2023). *Tarihi şahsiyetlerin değerler eğitiminde rol model olarak kullanılması: Kitâb-ı Ahmed ez-Zemcî örneği (1b–107b)* (Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbaş, S. (2022). *Değerler eğitiminde mikroagresyon* (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, H. (2022). *Nurgül Ateş'in çocuk hikâyelerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, D. İ. (2022). *Beden eğitimi ve spor dersinin değerler eğitimine katkısının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Eren, E. (2018). *Okul öncesinde değerler eğitiminin program, öğretmen ve aile görüşleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erten, R. (2023). *4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerine göre Diyanet Çocuk YouTube kanalının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, P. (2023). *Ziya Gökalp masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gök, M. (2021). *Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göktepe, H. B. (2024). *Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grindal, T., Bowne, J. B., Yoshikawa, H., Schindler, H. S., Duncan, G. J., Magnuson, K., & Shonkoff, J. P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238-249. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.018>
- Hodge, C. J., Duerden, M. D., Layland, E. K., Lacanienta, A., Goates, M. C., & Niu, X. M. (2017). The association between family leisure and family quality of life: A meta-analysis of data from parents and adolescents. *Journal of Family Theory & Review*, 9(3), 328-346. <https://doi.org/10.1111/jftr.12202>
- İkiz, O. (2024). *Beceri temelli matematik sorularının değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi), Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- İlhan, S. Y. (2023). *TRT Türk Halk Müziği repertuvarının değerler eğitimi, müzikal boyutlar ve müzik derslerinde kullanılabilirliği açısından incelenmesi* (Doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İner, H. (2020). *Nuran Turan'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşgören, K. (2023). *Diyanet 4-6 yaş Kur'an kurslarında değerler eğitiminde uygulanan aile katılım etkinlikleri ve bu konuya ilişkin öğretici görüşleri (Kocaeli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jeynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33-71. <https://doi.org/10.1177/0013124517747681>
- Kalkan, N. (2023). *Sait Faik Abasıyanık'ın eserlerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalkavan, F. N. (2020). *Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu'nda görev yapan Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine dair bir inceleme: İstanbul ili örneği* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanarya, S. (2023). *DİB 4-6 yaş programı ile MEB okul öncesi programlarının dini değerler eğitimi açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaplan, Ö. (2023). *Yunus Emre Enstitüsü "Yedi İklim Türkçe" öğretim setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi (A1-A2 örneği)* (Yüksek lisans tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karabulut, N. (2022). *Değerler eğitimi kapsamında TRT Çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, A. S. (2020). *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kursu öğrencilerine uygulanan değerler eğitiminin öğretici görüşleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, H. (2021). *Gazzâlî'de ahlâkî eğitimin tasavvufî eğitim ve değerler eğitimiyle karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, A. (2023). *Erzurum türkülerinin ortaöğretim müzik dersinde değerler eğitimi kapsamında kullanılabilirliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kardaş, S. (2020). *Bitlis halk masallarının çocuğa uygunluğu ve değerler eğitimine katkısı üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaşıkçı, H. (2023). *Sunay Akın'ın deneme türündeki eserlerinde değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi), İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kılıç, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde animasyonlarla değerler eğitiminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırlar, H. R., & Işık, C., (2023). *Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi*. International Marmara Social Sciences Congress (Imascon Spring 2023) (pp.104-109). Kocaeli, Turkey.
- Kikas, E., Tulviste, T., & Peets, K. (2014). Socialization values and parenting practices as predictors of parental involvement in their children's educational process. *Early Education & Development*, 25(1), 1-18.
- Köse, M. S. (2023). *Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması* (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kulanış, E. (2021). *Değerler eğitiminin madde bağımlılığından korunma ve kurtulma öz-yeterliliğine etkisi* (Yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtbaş, F. (2019). *Okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının etkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28, 771-801.
- Maurizi, L. K., Ceballo, R., Epstein-Ngo, Q., & Cortina, K. S. (2013). Does neighborhood belonging matter? Examining school and neighborhood belonging as protective factors for Latino adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 323–334. <https://doi.org/10.1111/ajop.12017>
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early*

Education & Development, 24(6), 898-922.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.746932>

- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. <https://doi.org/10.3102/003465432091474>
- Mustafa, S. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Türkçe ve Ürdün Arapçasında ortak kalıplaşmış dil birimlerinin kullanılışı ve değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Namdar, T. (2023). *Çizgi filmlerde din ve değerler eğitimi: Diyanet TV çizgi film örnekleri* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Neslitürk, S., & Deniz, M. E. (2014). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116. DOI: 10.14527/pegegog.2014.024
- Okur, V. S. (2023). *Diyanet İşleri Başkanlığı Hikâye ve Etkinliklerle Değerler Eğitimi Seti (II) 'nin din eğitimi ve çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Orhan, K. (2022). *Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik uygulanan değerler eğitimi faaliyetlerinin öğretici görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ve Nevşehir örneği)* (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orman, S. (2020). *Değerler eğitimi bağlamında BİLSEM eğitim programlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Osmanoğlu, S. (2023). *19. yüzyıl halk şiirinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek Gül, M. N. (2022). *Yerel tarih ve kültür unsurlarının sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbirge, S. (2023). *Peyami Safa 'nın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2023). *Seyyid Ali Fındıkî'nin divanında değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi), Şırnak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özübal, E. (2024). *Sevda Müjgan Yüksel'in çocuk edebiyatı ürünlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, E. (2023). *Hız Lokman kıssasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Salim, N. (2022). *Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun roman ve hikâyelerinde değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Samurlu, F. T. (2022). *Nazan Bekiroğlu'nun romanlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on

- the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Seçkiner, S. (2023). *Okul öncesi din ve değerler eğitiminde Montessori yaklaşımının uygulanabilirliği ve veli görüşleri (Çorum örneği)* (Yüksek lisans tezi), Hitit Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/00346543188254>
- Sibley, E., & Brabeck, K. (2017). Latino immigrant students' school experiences in the United States: The importance of family-school-community collaborations. *School Community Journal*, 27(1), 137-157.
- Smyth, E., & Darmody, M. (2021). *Risk and protective factors in adolescent behaviour: The role of family, school and neighbourhood characteristics in (mis) behaviour among young people* (No. 119). Research Series. doi:10.26504/rs119
- Softaoğlu, M. (2023). *SWOT analizine göre değerler eğitiminde sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sorkun, S. S. (2023). *Yaşar Kemal'in eserlerinde değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, F. P. (2022). *Uzaktan eğitimde müzik dersi kapsamında oyun ve etkinlik temelli değerler eğitimi uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve değer algıları üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Süleymanoğlu, S. K. (2021). *Değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sürmen, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin din ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, M. (2020). *Temel eğitimde değerler eğitimi kapsamında Türk ve yabancı animasyon filmlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, G. (2020). *Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şıgva, S. N. (2024). *İlkokul 3. ve 4. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, A. (2023). *Okul öncesi çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, A. S., & Porcellini, L. (2013). Family involvement. *Handbook of youth mentoring*, 2, 457-468.

- Toğrul, D. (2024). *PIKTES projesi kapsamında hazırlanan "Aslı Hikâye Serisi"nin kültürel etkileşim ve değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Topaç, N. (2022). *Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topal, Ş. (2023). *Mevlâna'nın eserleri ekseninde değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi, tahlilî fihrist ve örnek metinler* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Mevlana Araştırmaları Enstitüsü.
- Tozlu, E. E. (2023). *İlkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların bibliyometrik ve içerik analizi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schooling-according to whose values?. *School Community Journal*, 13(2), 45.
- Turp Özdemir, Z. (2020). *Türkiye’de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve bu çizgi filmlerin Türkçe öğretimine katkısı* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varol, A. (2020). *Değerler eğitimi dersinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer algılarına etkisinin kelime ilişkilendirme testi ve resim çizimleri aracılığıyla incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Vural, H. (2023). *Sevim Ak'ın çocuk kitaplarında değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885988>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2020). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Social and Emotional Learning*, 73-102.
- Yakut, K. (2023). *Değerler eğitiminde öğrencilere örnek bir model “Hz. Muhammed”* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, B. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarıyla okul dışı ortamlarda değerler eğitimi: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yap, M. B. H., & Jorm, A. F. (2015). Parental factors associated with childhood anxiety, depression, and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 175, 424-440. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.01.050>
- Yaşar, V. (2024). *Judith Malika Liberman masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, A. (2021). *Göller Yöresi masallarında değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (2019). *Öğretmen ve aile görüşlerine göre okul öncesi dönemde çocukların sahip olduğu değerler ile değerler eğitiminde okul aile işbirliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldız, S. (2023). *Âşık Şenlik'in şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Z. (2022). *Çocuklar arasında yaygınlaşan argo-küfür kullanımının azaltılmasında ailenin ve okullarda verilen değerler eğitiminin rolü* (Yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (2022a). *Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki toplumsal cinsiyet ile ilgili araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. E. (2022b). *Değerler eğitiminin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yansımaları* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Ş. (2023). *Yeşilay Mavi Kırılma Çocuk Dergisi'nin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Disiplinlerarası Değerler Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Yobaş, H. Ç. (2020). *Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerler eğitime yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanması (7. sınıflar örneği)* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Sosyo-Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi¹

Investigation of University Students' Aggression Levels in Terms of Socio-Demographic Factors

Kevser KÜÇÜK CAN²

Öz

Üniversite öğrencileri arasındaki saldırganlık düzeylerini anlamak, ergenlik dönemindeki bu önemli sosyal sorunu anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu tür araştırmalar, saldırgan davranışlara ilişkin risk faktörlerinin belirlenmesinde ve bu faktörlerin davranışı nasıl etkilediğinin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu, önleme ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca sosyo-demografik faktörlerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek, sosyal bilimlerin genel bilgisine katkıda bulunabilir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri çeşitli sosyo-demografik faktörler açısından irdelenmiştir. Bu araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasından 570 kişilik bir örneklem, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Öğrencilere sosyo-demografik bilgi formu ve Türkçe'ye Madran (2012) tarafından uyarlanan Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS Windows 25.0 programına girilmiş ve analiz için Anova ve t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; erkeklerin fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, saldırganlık puan ortalaması kadınlardan yüksek olduğu, 25 yaş ve altı katılımcıların fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, saldırganlık puan ortalaması 26 yaş ve üstü olanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bölüm değişkenine göre ise sosyal bilimler olan katılımcıların fiziksel saldırganlık, saldırganlık puan ortalamasının eğitim bilimleri olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu, bekarların düşmanlık, saldırganlık puan ortalaması evlilerden yüksek olduğu, önlisans ve altı olanların fiziksel saldırganlık, öfke, saldırganlık puan ortalaması lisans ve üstü olanlardan yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Saldırganlık, saldırganlık türleri, şiddet.

Abstract

Understanding levels of aggression among university students can help to understand this important social problem in adolescence. Such research plays an important role in identifying risk factors for aggressive behavior and understanding how these factors influence behaviour. This enables the development of prevention and intervention strategies. In addition, examining the impact of socio-demographic factors on aggression levels can contribute to the general knowledge of social sciences. In this study, a sample of 570 students was selected using a random sampling method among the students studying in different departments at Kırşehir Ahi Evran University in the 2021-2022 academic year. The socio-demographic information form and the Aggression Scale adapted into Turkish by Madran (2012) were applied to the students. The data were entered into the SPSS Windows 25.0 programme and Anova and t-test were applied for analysis. When the results of the research were analysed, it was seen that the mean scores of physical aggression, verbal aggression and aggression of males were higher than females, and the mean scores of physical aggression, hostility, anger and aggression of the participants aged 25 and under were higher than those aged 26 and over. In addition, according to the department variable, it was concluded that the mean scores of physical aggression and aggression of social sciences participants were higher than those of educational sciences participants, the mean scores of hostility and aggression of single participants were higher than those of married participants, and the mean scores of physical aggression, hostility, anger and aggression of associate degree and below participants were higher than those of bachelor's degree and above.

Keywords: Aggression, types of aggression, violence.

¹ Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi ERCAN YAVUZ danışmanlığında Kevser KÜÇÜK CAN tarafından yazılan ve 2023 yılında Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde savunulan "Ruhsal Durumun Saldırganlık Davranışı Üzerindeki Etkisinde Boş Zaman Katılımının Aracılık Rolü" adlı doktora tezinden türetilmiştir. / This study was written by Kevser KÜÇÜK CAN under the advisor of assistant professor phd ERCAN YAVUZ and defended at the Ankara Hacı Bayram Veli University Graduate School of Education in 2023. It is derived from the doctoral thesis titled 'The Mediating Role of Leisure Time Participation in the Effect of Mental State on Aggressive Behaviour.' defended in 2023 at the Graduate School of Ankara Hacı Bayram Veli University.

² Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, kevs.kucuk@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7984-8941>, <https://ror.org/05rrfpt58>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 10.12.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 20.06.2025

Atıf İçin/For Cite: KÜÇÜK CAN K., "Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Sosyo-Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1191-1210

<https://doi.org/10.17755/esosder.1599312>

License: CC BY-NC 4.0

Giriş

İnsanlığın varoluş tarihinin savaş, ölüm, yağma, fetih gibi çeşitli olaylardan oluştuğu dikkate alınırsa saldırganlığın insan yaşamındaki yeri kolaylıkla anlaşılmaktadır. Freud tarih boyunca saldırganlığın bu kadar sık görülmesinin arkasında doğuştan gelen bir içgüdü olduğuna inanmaktadır. Freud'a göre saldırganlık yalnızca insanlarda değil aynı zamanda hayvanlarda ortaya çıkan, hem her yerde bulunan hem de tanımlanması zor olan bir olgudur (Budak, 2000; Anand, 2024). Kavram, Latince “doğru” anlamına gelen “ad” ve adım anlamına gelen “gradi” sözcüklerinden türetilmiştir. İngilizce’de “aggression” olarak bilinen saldırganlık, ilerlemek anlamına gelmektedir (Kabakuş, Özen & Eyku, 2013, Küçük Can 2023).

Saldırganlık; bağırma, bir şeyler fırlatma ve fiziksel şiddet gibi çok çeşitli davranışları içeren heterojen bir yapıdır (Myburgh, Poggenpoel & Fourie, 2020) Saldırgan davranışlar her yerde bulunur; farklı gelişim aşamalarında, cinsiyetlerde ve kültürlerde sergilenir ve bu davranışlar birden fazla ruhsal hastalık türünün tanısının bir parçasıdır (Kanwal & Naqvi, 2021; Sommer vd., 2024). Saldırganlık; özellikle kronik ve normatif olmayan düzeylerde, değişen gelişimsel yörüngeler (örneğin okul başarısızlığı, hapis) yoluyla faillerin kendileri için büyük fiziksel, duygusal ve ekonomik yük oluşturur. Aynı zamanda kurbanlar, aile üyeleri ve toplumun tamamı üzerinde de büyük etkilere sahiptir (Iqbal, Bardwell & Hammond, 2021).

Özellikle saldırgan eylemlerin gerçekleştirilmesi ile oluşan sosyal, ekonomik ve kamu sağlığı yükü derindir (Brunson, 2019). Hayatta kalanlar genellikle acil ve uzun vadeli tıbbi müdahale gerektiren ciddi fiziksel yaralanmalardan muzdarip olur, ruh sağlığı bozuklukları geliştirir ve sosyal işlev görmede zorluklar yaşarlar (Holmes vd., 2022). Kamu ve özel kuruluşlar, mağdurlara fiziksel ve ruhsal sağlık tedavisi sağlamak, önleme programları uygulamak ve suçluları kovuşturmak için ciddi mali kaynaklar harcamaktadır (Wright, Kankkunen & Jokiniemi, 2022, Conway vd., 2024).

Saldırganlık insan toplumunda, özellikle de öğrenciler arasında yeni bir sorun değildir. Öğrenciler çeşitli kişisel ve sosyal stres etkenleriyle karşı karşıya kaldıklarından genellikle yüksek düzeyde stres yaşarlar. Üniversite öğrencileri arasında saldırgan davranışlara dair kanıtlar vardır. Öğrenciler kritik bir geçiş döneminde olan özel bir gruptur (Şahin, 2014; Haller, 2022). Akademik stres, yeni sosyal ilişkiler, yaşam koşullarındaki değişiklikler gibi pek çok neden öğrencinin saldırgan davranışlarda bulunma olasılığını artırmaktadır (Wei, 2022; Hernandez-Torrano vd., 2020). Üniversite öğrencilerinin sergilediği saldırgan davranışları anlamlandırmak için literatürde yerleşik ve yaygın kabul görmüş çeşitli kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır.

İçgüdü teorileri, saldırganlığın doğuştan gelen bir dürtü veya enerji birikimi olduğunu öne sürer. Sigmund Freud, insandaki ölüm içgüdü (Thanatos) kavramını ortaya atarak, bireyde biriken yıkıcı enerjinin dışa vurumunun saldırgan davranışlara yol açtığını savunmuştur (Haidu & Vlaicu, 2020). Etolog Konrad Lorenz ise hayvan davranışlarından yola çıkarak, insanın da birçok tür gibi saldırganlık içgüdü ile donatıldığını ve bu içgüdüün hayatta kalma değeri olduğunu belirtmiştir. Lorenz’e göre organizmada saldırganlık enerjisi zamanla birikir ve uygun bir tetikleyici bulunduğunda boşalarak saldırgan davranışa dönüşür. Ancak kültürel faktörler nedeniyle insanlarda bu mekanizma “kusurlu” çalışabilir ve uygunsuz, aşırı şiddet şeklinde ortaya çıkabilir (Anand, 2024).

Bandura’nın sosyal öğrenme teorisi (2024), saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış olduğunu öne sürer. Bu yaklaşım, gözlemsel öğrenme yoluyla bireylerin çevrelerindeki modellerden (ebeveynler, akranlar, medya karakterleri vb.) saldırgan davranışları öğrenebileceğini vurgular (Bandura, 2002). Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde şiddet içerikli davranışlara tekrar tekrar tanık olan bireyler, bu deneyimler sonucunda saldırganlığı destekleyen bilişsel yapılar (örneğin; dünyaya dair saldırgan şemalar, şiddeti onaylayan

normatif inançlar) geliştirebilir ve bunlar ilerleyen yaşlarda kalıcı hale gelebilir (Huesman, 2018). Bu kuram, üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini incelerken de önemlidir. Çünkü aile içi şiddet, akran zorbalığı, mahallelerdeki suç oranı veya medya tüketimi gibi sosyo-demografik etkenlerin öğrencilerin saldırganlık davranışlarına öğrenme yoluyla etkiye bulunabileceğini öngörmektedir.

Saldırganlığın sebeplerine dair en eski kuramlardan biri de Dollard ve arkadaşlarının 1939'da ortaya attığı Engellenme-Saldırganlık Hipotezi'dir. Bu hipoteze göre engellenme (frustrasyon), yani bir kişinin hedeflediği amaca ulaşmasının engellenmesi veya beklentilerinin boşa çıkması, daima saldırganlığa yol açan bir öfke dürtüsü yaratır (Wang ve diğerleri, 2024). Bir diğer deyişle her saldırgan eylemin ardında bir engellenme, ve her engellenmenin ardında bir saldırganlık eğilimi vardır (Gilbert & Bushman, 2020). Üniversite öğrencilerinin maruz kaldığı stres ve hayal kırıklıkları, akademik başarısızlıklar, işsizlik kaygısı, sosyal ilişkilerdeki problemler bu kuram ışığında incelendiğinde, biriken engellenme deneyimlerinin bazı öğrencilerde saldırgan tepkilere neden olabilmektedir.

Son yıllarda saldırganlık literatüründe öne çıkan en kapsayıcı yaklaşımlardan biri, Genel Saldırganlık Modeli (General Aggression Model, GAM) olarak bilinen bütünleşik kuramsal çerçevedir. Anderson ve Bushman (2002) tarafından geliştirilen bu model, farklı kuramların unsurlarını bir araya getirerek saldırganlığı çok boyutlu şekilde açıklar. Genel Saldırganlık Modeli'ne göre, saldırgan davranış bir kişisel faktörler (kişinin mizacı, inançları, geçmiş yaşantıları, genetik ve biyolojik özellikleri) ile durumsal faktörlerin (ortamdaki provokasyon, stres, alkol kullanımı, sıcaklık, kalabalık gibi uyarıcılar) etkileşiminin sonucunda ortaya çıkar (Allen, Anderson ve Bushman, 2018). Öğrencinin saldırgan tutumlar, empati düzeyi, dürtüsellik gibi kişilik özellikleri ile sosyo-demografik çevresi, aile yapısı, arkadaş grubu, toplumsal normlar etkileşerek belirli durumlarda (bir tartışma, bir rekabet ortamı, alkol alınması) saldırgan davranışlara yol açabilir. Dolayısıyla GAM, bireysel farklılıklar ile durumsal tetikleyicileri birleştirerek, karmaşık sosyal ortamlardaki saldırganlığı açıklamada güçlü bir teorik zemin sunmaktadır.

Mevcut araştırmalar, üniversite öğrencilerinde saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle cinsiyet faktörü, saldırganlık davranışlarında en tutarlı belirleyicilerden biri olarak görünmektedir. Birçok çalışmada erkek öğrencilerin fiziksel ve dışa yönelik saldırganlık puanlarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kızıldaş, 2016; Vuelas, Sanchez & Cortes, 2022; Bozzini vd., 2020). Bu durum, fiziksel ve sözel saldırganlık boyutları da dahil olmak üzere farklı ölçümlerde tutarlı biçimde gözlemlenmiştir (Gijwani ve diğerleri, 2021). Dolayısıyla cinsiyet faktörü, üniversite öğrencileri arasında saldırganlık düzeylerindeki farklılığı anlamada kritik bir değişken olarak görülmektedir.

Sosyo-demografik faktörler arasında cinsiyet dışında kalanların etkilerine dair bulgular ise daha karmaşıktır ve tutarsızlık gösterebilmektedir. Yaş faktörü bunlardan biridir; genel olarak ergenlikten yetişkinliğe geçişte saldırgan davranışların azaldığı bilinse de (Breet, Myburgh & Poggenpoel, 2010; Myburgh, Poggenpoel & Cornelius, 2020), üniversite öğrencileri gibi dar bir yaş aralığında bu etkinin boyutu belirsizdir. Bazı araştırmalar (Alami vd., 2015; Thomas, 2019), farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin saldırganlık kaynaklarının değişebileceğini göstermiştir. Örneğin Ramish, Siddique ve Laghari'nin (2024), Pakistan'daki üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, 20'li yaşların başındaki öğrencilerde finansal memnuniyetsizliğin saldırgan davranışlara katkı sağladığı, buna karşın daha ileri yaştaki (özellikle 28 yaş ve üzeri) öğrencilerde akademik performansla ilgili memnuniyetsizliklerin ve diğer bazı faktörlerin saldırganlığı etkilediği ortaya konmuştur. Bu sonuç, daha olgun öğrencilerin ve daha genç öğrencilerin saldırganlık davranışlarının farklı dinamiklere sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Diğer yandan, öğrencilerin sosyo ekonomik ve ailevi arka planlarının da saldırganlık düzeyleri üzerinde etkili olabileceği yönünde bulgular mevcuttur. Özellikle gelir düzeyi ve sosyoekonomik statü, gençlerdeki saldırganlık eğilimlerini şekillendirebilir. Alt sosyo ekonomik çevreden gelen gençlerin, üst sosyo ekonomik çevreden gelen akranlarına oranla daha açık ve fiziksel biçimde saldırgan davranış sergiledikleri, daha avantajlı konumdaki gençlerin ise nispeten daha dolaylı ve örtük saldırganlık türlerine yöneldiği gösterilmiştir (Breet vd., 2010). Bu durum, ekonomik güçlükler ve buna eşlik edebilen stres faktörlerinin saldırganlığı tetikleyebildiğini düşündürmektedir. Benzer şekilde öğrencinin ailesinin yapısı ve destek düzeyi de saldırganlık üzerinde belirleyici olabilir. Nitekim bir çalışmada, erkek öğrencilerin saldırgan davranışlarının aile ortamından etkilendiği bulunmuştur. Aile içi destek ve iletişim eksikliğinin, özellikle erkek öğrencilerde, saldırgan eğilimleri artırdığı rapor edilmiştir (Ramish vd., 2024).

Medeni durum da genç yetişkinlerdeki saldırganlıkla ilişkisi incelenen bir diğer faktördür. Bu konuda literatürde tutarsız bulgular mevcuttur. Bazı çalışmalar evli olmanın saldırganlık üzerinde koruyucu bir etkisi olabileceğini öne sürerken, diğerleri tam tersini bildirmektedir. Örneğin, İran'da üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada evli öğrencilerin saldırgan davranış sergileme olasılığının bekâr öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Alavijeh vd., 2015). Buna karşın başka bir çalışmada bekâr gençlerin evlilere göre daha fazla saldırganlık gösterdiği rapor edilmiştir (Grassi, 2001; Swanson vd., 2002; Alami vd., 2015). Bu çelişkili sonuçlar, medeni durumun saldırganlık üzerindeki etkisinin dolaylı ve bağlama bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle üniversite öğrencileri popülasyonunda evli öğrenci sayısının az ve genellikle daha ileri yaşlarda olması, kültürel ve bireysel farklılıklarla birlikte bu ilişkinin karmaşık bir hal almasına yol açabilmektedir. Benzer biçimde öğrencinin yaşadığı yer (örneğin ailenin yanında kalma, yurttan kalma veya tek başına yaşama) da saldırganlıkla ilişkili bulunabilmektedir. Ailesinden uzakta, özellikle şehir dışında öğrenim gören öğrenciler, yeni sosyal çevreye uyum sağlarken yaşadıkları zorluklar nedeniyle daha yüksek stres ve dolayısıyla saldırganlık gösterebilirler. Buna karşılık ailesiyle yaşayan veya yoğun sosyal destek alan öğrencilerde saldırganlık düzeylerinin daha düşük olabileceği ileri sürülmektedir. Ancak bu konulardaki bulgular henüz sınırlıdır ve farklı kültürel bağlamlarda değişkenlik gösterebilir. Dolayısıyla mevcut çalışmada medeni durum ve yaşanan yer gibi faktörler de incelenerek, bu değişkenlerin saldırganlık üzerindeki olası etkilerine dair veri sağlanacaktır.

Literatürde ayrıca öğrencilerin öğrenim durumuna (eğitim düzeyi) ve akademik birimlerine (sınıf ve bölüm) bağlı olarak saldırganlık eğilimlerinin değişip değişmediği konusu da dikkat çekmiştir (Aroyewun vd., 2022). Bazı araştırmalar, öğrencilerin eğitim gördükleri fakülte veya bölümlerin kültürel yapısının ve rekabet düzeyinin, öğrencilerin davranışlarına yansıdığını göstermektedir. Örneğin spor bilimleri, mühendislik veya fen gibi alanlarda okuyan öğrenciler ile sosyal bilimler alanlarındaki öğrencilerin saldırganlık puanları karşılaştırıldığında anlamlı fakülte bazlı farklılıklar bulunmuştur. Türkiye'de yapılan bir çalışmada, farklı fakültelerdeki öğrenciler arasında özellikle fiziksel saldırganlık ve öfke boyutlarında belirgin farklar saptanmış; bu durum bazı fakültelerin rekabetçi atmosferinin veya cinsiyet kompozisyonunun (örneğin, mühendislik fakültelerinde erkek çoğunluğu) etkisine bağlanmıştır (Çelik & Kolayış, 2023). Spor bilimleri alanındaki öğrencilerle yapılan bir araştırmada ise, öğrencilerin bağlı bulunduğu bölüme göre saldırganlık eğilimlerinin değişebildiği gösterilmiştir (Erdal ve diğerleri, 2018). Bununla birlikte, öğrencinin sınıf düzeyi (örneğin birinci sınıf mı son sınıf mı olduğu) da olası bir etkidir. Nitekim Das ve Tripathy'nin (2015) yaptıkları çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin son sınıf öğrencilere göre daha yüksek saldırganlık puanlarına sahip olduğu saptanmıştır.

Toplumun eğitimli kesimini oluşturan üniversite öğrencilerinde görülen saldırganlık davranışları, hem bireysel iyi oluş hemde kampüs ortamının huzuru açısından önemli bir sorundur. Üniversite yaşamının getirdiği akademik baskı, rekabet ve belirsizlikler öğrencilerde strese yol açarak hem kendine hem de başkalarına yönelik agresif tepkileri tetikleyebilmektedir. Mevcut literatürde, üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini yukarıda değinilen çeşitli sosyo-demografik değişkenler bağlamında ele alan çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, bu çalışmaların çoğu tek bir değişkene odaklanmakta veya sınırlı değişken gruplarını incelemektedir (Camadan & Yazıcı, 2017; Mutluoğlu & Serin, 2010; Taşdemir & Demirkan, 2022). Özellikle Türkiye bağlamında, öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini birden fazla sosyo-demografik faktörü bir arada değerlendirerek kapsamlı şekilde irdeleyen araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu makale, söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini cinsiyet, yaş, medeni durum, yaşanılan yer, öğrenim durumu, gelir düzeyi, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından bir arada incelemektedir.

Belirtilen amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri farklı yaş gruplarına göre değişmekte midir?
3. Bekâr, evli vb. durumlara göre öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde farklılık var mıdır?
4. Ailenin yanında kalma, yurttta kalma veya tek başına yaşama gibi yaşam koşullarına göre saldırganlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?
5. 1. sınıf, 2. sınıf gibi eğitim görülen sınıf düzeyine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri değişmekte midir?
6. Farklı akademik bölüm veya fakültelerde okuyan üniversite öğrencileri arasında saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinin eğitim seviyesi (ilköğretim, lise, üniversite mezunu) saldırganlık düzeylerini etkilemekte midir?
8. Farklı sosyoekonomik gelir gruplarından gelen üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yukarıdaki araştırma sorularına verilecek yanıtlar doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin hangi alt gruplarda daha belirgin olduğu saptanacak ve bu bulgular ışığında hem kuramsal hem de uygulamalı çıkarımlar yapılacaktır. Bu sayede, üniversite gençliğinde saldırgan davranışları önlemeye yönelik program ve politikaların geliştirilmesine bilimsel bir zemin oluşturulması hedeflenmektedir.

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli/Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel betimsel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel betimsel tarama modeli, bir durumu ya da meydana gelen bir olayı olduğu gibi betimleyen ve bu duruma neden olan değişkenler arasındaki ilişkiyi, bunların etki ve derecesini ortaya koyan araştırma modelidir (Karasar, 2006).

1.2. Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Yükseköğretim kurumunun 2021-2022 öğrenci istatistiklerine göre çalışma evrenini devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki 8.296.959 öğrenci oluşturmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu İstatistikleri, 2021). Tüm evreni maliyet ve zaman açısından incelemek imkansızdır. Bu çalışmada tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Literatürde örneklem büyüklüğünü belirlemeye yönelik çeşitli formüller bulunmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak & Akgün, 2016). Buna ilişkin formül ise aşağıdaki gibidir:

$$n = \frac{N * t^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + t^2 * p * q} = \frac{8296959 * (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}{(0.05)^2 * (8296959 - 1) + (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)} = \frac{319406 * (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}{(0.05)^2 * (319406 - 1) + (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)} = 383.69$$

%95 güven aralığı ile hesaplama sonucunda örneklem sayısı 384 olarak bulunmuştur.

N: Kitledeki birey sayısı (8.296.959)

n: Örneklem sayısı

p: Olayın görülme sıklığı (0.5)

q: Olayın görülmemesi sıklığı (0.5)

d: Olayın görülme sıklığına göre yapılmak istenen sapma (0.05)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1.96)

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan etik izni alınmış ve hazırlanan anket formu 01.03.2022-30.06.2022 tarihleri arasında üniversite öğrencilerine yüz yüze ve çevrimiçi olarak paylaşılmıştır. Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Cevap verilen anket formlarının toplamı 570 adettir.

Araştırmanın örneklem grubunu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde eğitimine devam eden öğrenciler oluşturmakta olup demografik özellikler; cinsiyet, yaş, medeni durum, yaşanılan yer, öğrenim durumu, gelir düzeyi, sınıf ve bölüm olarak sınırlandırılmıştır. Anket formu, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini ölçmek için "Saldırganlık Ölçeği" kullanılarak sınırlandırılmıştır. Araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde 2022 Mart-Haziran ayları arasında eğitim ve öğretim gören ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Tablo 1. Betimleyici istatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	353	61,9
	Erkek	217	38,1
Yaş	25 yaş ve altı	516	90,5
	26 yaş ve üstü	54	9,5
Medeni Durum	Bekâr	537	94,2
	Evli	33	5,8
Yaşanılan Yer	Ailemin yanında	158	27,7
	Devlet yurdu	303	53,2
	Diğer	109	19,1
Öğrenim Durumu	Ön lisans	216	37,9
	Lisans ve üstü	354	62,1
Gelir Düzeyi	4250 TL ve altı	358	62,8
	4252-5250 TL	85	14,9
	5251 TL ve üzeri	127	22,3
Sınıf	1.Sınıf	211	37,0
	2.Sınıf	223	39,1
	3.Sınıf	55	9,6
	4.Sınıf	56	9,8
	Diğer	25	4,4
Bölüm	Sosyal ve Beşerî Bilimler	183	32,1
	Sağlık Bilimleri	180	31,6
	Eğitim Bilimleri	151	26,5
	Diğer	56	9,8
Toplam		570	100.0

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılanların çoğu kadındır. Bunların %90,5'i 25 yaş ve altı ve bekardır. Buna ek olarak %58,2'sinin illerde büyüdüğü ve %53,2'sinin devlet yurdunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin gelir durumlarına göre dağılımları incelendiğinde çoğunluğunun 4250 TL ve altı gelire sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %62,1'inin öğrenim durumu lisans ve üstüdür. Ayrıca %32,1'i Sosyal ve Beşerî Bilimlerde okumaktadır ve %39,1'inin 2. Sınıf okuduğu sonucuna varılmıştır.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmanın amacına ve niteliğine yönelik olarak araştırma tarafından geliştirilmiştir. Yaş, medeni durum, yaşanılan yer, öğrenim durumu, gelir düzeyi, cinsiyet, sınıf ve bölüm hakkında katılımcılardan bilgi toplanmıştır.

Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ): Buss-Perry (1992) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği (BPSS) en sık kullanılan saldırganlık ölçeklerinden biridir. Buss ve Durkee'nin (1957) Düşmanlık Ölçeği'nden Madran (2012) tarafından uyarlanmıştır ve 29 maddeden oluşmaktadır. Fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık olmak üzere dört alt ölçeği vardır. Fiziksel saldırganlık alt boyutunda 9 soru, öfke alt boyutunda 7 soru, düşmanlık alt boyutunda 8 soru, sözel saldırganlık alt boyutunda ise 5 soru bulunmaktadır. Ayrıca ölçeğe güvenirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Güvenirlilik analizi

	İfade sayısı	Güvenirlilik(CRa)
Fiziksel saldırganlık boyutu	8	0,835
Düşmanlık boyutu	8	0,759
Öfke boyutu	7	0,800
Sözel saldırganlık boyutu	3	0,564
Saldırganlık ölçeği	26	0,898

Ölçeklere ait güvenirlik katsayılarının 0,564-0,966 arasında değişkenlik göstermektedir (Tablo 2). Ölçeklerin yeterli güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin genel güvenirliğine ilişkin Cronbach Alfa (Cr α) değerinin 0.50'ye eşit veya 0.50'den yüksek olması gerekir (Özdamar, 2017).

1.4. Verilerin Analizi

Çalışmadaki veriler SPSS Windows 25.0 programında analiz edilmiştir. Toplanan bilgiler için tanımlayıcı istatistiklerden olan frekans, yüzde değerleri, ortalama ve standart sapmadan yararlanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını göstermek için çarpıklık ve basıklıklarına bakılmıştır.

Tablo 3. Normallik testi

	Çarpıklık	Basıklık	Sonuç
Fiziksel saldırganlık boyutu	0.607	-0.029	Normal
Düşmanlık boyutu	0.040	-0.380	Normal
Öfke boyutu	0.198	-0.528	Normal
Sözel saldırganlık boyutu	0.461	-0.251	Normal
Saldırganlık ölçeği	0.233	-0.307	Normal

Verilerin $\pm 1,5$ arasında çarpıklık ve basıklık değerlerine sahip olması normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuca dayanarak değişkenler arasındaki farkları bulmak için bağımsız t testi ve Anova testi uygulanmıştır. Bağımsız t-testi, iki bağımsız grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemede kullanılan bir araçtır. Bu test, iki bağımsız grup arasındaki ortalamalar arasındaki farkın tesadüfi olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Buna göre demografik değişkenlere göre saldırganlık puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız t testi, bağımsız bir değişkenin birden fazla grup arasındaki farklılıklarını değerlendirmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni uygulanmıştır.

Bu bölümde, katılımcıların tanımlayıcı istatistikleri ve saldırganlık düzeylerinin analizinden elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

Tablo 4. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri ortalama puanlarının cinsiyete göre dağılımı

Değişkenler	Fiziksel saldırıganlık		Düşmanlık		Öfke		Sözel saldırıganlık		Saldırganlık toplam	
	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS
Cinsiyet										
Kadın	17,05	6,03	24,48	6,27	19,56	6,21	6,99	2,64	68,07	17,11
Erkek	21,07	7,21	23,76	6,62	19,55	6,30	7,80	2,55	72,18	18,29
T		-6,881		1,304		0,009		-3,605		-2,714
P		0,000*		0,193		0,992		0,000*		0,007*

Saldırganlık ölçeği alt ölçek puanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 4’de gösterilmiştir. Bunun sonucunda, katılımcıların cinsiyete göre saldırıganlık ölçeği ve alt boyutlarından fiziksel saldırıganlık, sözel saldırıganlık boyutları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre erkeklerin fiziksel saldırıganlık, sözel saldırıganlık, saldırıganlık puan ortalaması kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri ortalama puanlarının yaşa göre dağılımı

Değişkenler	Fiziksel saldırıganlık		Düşmanlık		Öfke		Sözel saldırıganlık		Saldırganlık toplam	
	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS
Yaş										
25 yaş ve altı	18,82	6,85	24,61	6,34	19,88	6,26	7,35	2,65	70,66	17,63
26 yaş ve üstü	16,26	5,76	20,30	5,72	16,50	5,17	6,81	2,41	59,87	14,95
T		2,653		4,798		4,470		1,424		4,335
P		0,008*		0,000*		0,000*		0,155		0,000*

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların yaşa göre saldırıganlık ölçeği ve alt boyutlarından fiziksel saldırıganlık, düşmanlık, öfke boyutları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre 25 yaş ve altı fiziksel saldırıganlık, düşmanlık, öfke, saldırıganlık puan ortalaması 26 yaş ve üstü olanlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri ortalama puanlarının bölüme göre dağılımı

Değişkenler	Fiziksel saldırıganlık		Düşmanlık		Öfke		Sözel saldırıganlık		Saldırganlık toplam	
	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS
Bölüm										
Sosyal bilimler (1)	20,78	7,54	24,58	6,91	20,74	6,59	7,40	2,64	73,51	19,48
Sağlık bilimleri (2)	17,13	6,15	23,83	5,99	18,88	5,82	7,04	2,60	66,88	15,98
Eğitim bilimleri (3)	17,28	5,31	24,40	6,31	19,23	6,15	7,45	2,54	68,36	15,81
Diğer (4)	19,54	7,75	23,61	6,34	18,75	6,18	7,39	2,95	69,29	19,55
F		12,019		0,632		3,388		0,872		4,752
P		0,000*		0,595		0,018*		0,455		0,003*
Bonferroni		2<1; 3<1				2<1				2<1; 3<1

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların bölüme göre saldırıganlık ölçeği ve alt boyutlarından fiziksel saldırıganlık, öfke boyutları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Sosyal bilimler olan grubun fiziksel saldırıganlık, öfke, saldırıganlık puan ortalaması diğer gruplardan daha yüksektir. Fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni uygulanmıştır. Sosyal bilimler olan katılımcıların fiziksel saldırıganlık, öfke, saldırıganlık puan ortalamasının sağlık bilimleri olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler olan katılımcıların fiziksel saldırıganlık, saldırıganlık puan ortalamasının eğitim bilimleri olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri ortalama puanlarının sınıfa göre dağılımı

Değişkenler	Fiziksel saldırıganlık		Düşmanlık		Öfke		Sözel saldırıganlık		Saldırganlık toplam	
	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS
Sınıf										
1. Sınıf	19,33	7,46	23,87	6,72	19,23	6,41	7,31	2,81	69,74	19,51
2. Sınıf	18,46	6,32	24,57	6,03	20,00	6,35	7,28	2,48	70,32	16,59
3. Sınıf	18,51	6,01	25,33	6,25	19,93	5,86	8,15	2,67	71,91	15,87
4. Sınıf	17,73	7,07	23,89	6,60	19,09	6,02	6,77	2,34	67,48	17,10
Diğer	15,32	4,78	21,96	6,58	18,56	5,00	6,68	2,67	62,52	14,46
F		2,347		1,555		0,719		2,362		1,540
P		0,053		0,185		0,579		0,052		0,189

Tablo 7 incelendiğinde, Katılımcıların sınıfa göre saldırganlık ölçeği ve alt boyutları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 8. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri ortalama puanlarının yaşanılan yere göre dağılımı

Değişkenler	Fiziksel saldırıganlık		Düşmanlık		Öfke		Sözel saldırıganlık		Saldırganlık toplam	
	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS
Yaşanılan yer										
Devlet yurdu	18,29	6,48	24,61	6,21	19,78	6,12	7,46	2,73	70,14	16,67
Aile yanında	19,05	7,17	23,34	6,69	19,10	6,66	7,14	2,73	68,63	19,59
Diğer	18,69	7,08	24,33	6,46	19,60	5,94	7,09	2,18	69,71	17,56
F		0,662		2,081		0,615		1,187		0,380
P		0,516		0,126		0,541		0,306		0,684

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların yaşanılan çevreye göre saldırganlık ölçeği ve alt boyutları da anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 9. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri ortalama puanlarının medeni duruma göre dağılımı

Değişkenler	Fiziksel saldırıganlık		Düşmanlık		Öfke		Sözel saldırıganlık		Saldırganlık toplam	
	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS	<u>X</u>	SS
Medeni durum										
Bekar	18,70	6,79	24,41	6,39	19,65	6,29	7,31	2,66	70,08	17,74
Evli	16,58	6,57	20,79	5,75	18,06	5,22	7,06	2,24	62,48	15,05
T		1,749		3,179		1,420		0,538		2,406
P		0,081		0,002*		0,156		0,591		0,016*

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların medeni duruma göre saldırganlık ölçeği ve alt boyutlarından düşmanlık boyutu anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre bekarların düşmanlık, saldırganlık puan ortalaması evlilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri ortalama puanlarının eğitim durumuna göre dağılımı

Değişkenler	Fiziksel saldırganlık		Düşmanlık		Öfke		Sözel saldırganlık		Saldırganlık toplam	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Eğitim durumu										
Ön lisans ve altı	20,78	7,59	24,56	6,85	20,57	6,62	7,50	2,73	73,41	19,58
Lisans ve üstü	17,24	5,87	23,98	6,12	18,94	5,92	7,18	2,57	67,34	15,99
T		6,238		1,029		2,969		1,365		3,842
P		0,000*		0,304		0,003*		0,173		0,000*

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların eğitim durumuna göre saldırganlık ölçeği ve alt boyutlarından fiziksel saldırganlık, öfke boyutları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre ön lisans ve altı olanların fiziksel saldırganlık, öfke, saldırganlık puan ortalaması lisans ve üstü olanlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri ortalama puanlarının gelir düzeyine göre dağılımı

Değişkenler	Fiziksel saldırganlık		Düşmanlık		Öfke		Sözel saldırganlık		Saldırganlık toplam	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Gelir düzeyi										
4250 TL ve altı	18,59	6,77	24,63	6,40	19,57	6,30	7,35	2,73	70,14	17,69
4252-5250 TL	19,02	7,25	23,51	5,93	19,64	6,29	7,67	2,38	69,84	18,07
5251 TL ve üzeri	18,24	6,55	23,46	6,67	19,47	6,08	6,91	2,50	68,09	17,39
F		0,344		2,144		0,019		2,283		0,638
P		0,709		0,118		0,981		0,103		0,529

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların gelir düzeyine göre saldırganlık ölçeği ve alt boyutları anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

2. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada erkeklerin fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, saldırganlık puan ortalaması kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin fiziksel ve sözel saldırganlık puanlarının kadınlardan yüksek çıkması, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (SÖK) "model alınan cinsiyete özgü davranış kalıpları" öngörüsüyle örtüşmektedir. Son yıllardaki geniş-ölçekli meta-analizler, gerçek yaşam verilerinde erkeklerin özellikle fiziksel boyutta sistematik olarak daha yüksek saldırgan davranışlar sergilediğini göstermiş ve bu farkın, çocuklukta gözlenen akran modelleriyle pekiştiğini vurgulamıştır (Archer, 2004). Alanyazındaki araştırmaların bulguları çalışmayı destekler niteliktedir (Dagne, 2024). Çelik ve Kolayış'ın (2023), kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerini incelediği çalışmada erkeklerin fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık alt boyut puanlarının kızlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Guo (2025) Çin'deki beden eğitimi öğrencileriyle yaptığı araştırmada, erkeklerin fiziksel saldırganlıkta belirgin üstünlüğü olduğunu, izlenen sportif-rekabetçi modellerin saldırgan davranışı öğrettiğini ileri sürmüştür. Kaynak ve Tunç'un (2021), eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeylerini araştırdıkları çalışmada ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık düzeyleri erkekler üzerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca öfke, düşmanlık, sözel, fiziksel, dolaylı saldırganlık boyutlarında da cinsiyete göre bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Yörük'ün (2020) öfke ve saldırganlığı etkileyen olumsuz duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında erkeklerde fiziksel saldırganlığın yüksek olduğu

saptanmıştır. Literatürde genel olarak erkeklerin kadınlara göre daha saldırgan olma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Günay & Aygün, 2023; Camadan & Yazıcı, 2017; Eliöz vd., 2019, Evren vd., 2019). Cinsiyetler arasındaki biyolojik farklılıklar, kişilik özellikleri, özsaygı, öfke yönetimi ve bilişsel süreçler gibi psikolojik faktörler, cinsiyetler arasındaki saldırganlık düzeylerini etkileyebilir. Örneğin, testosteron hormonunun saldırganlıkla ilişkilendirilmesi, erkeklerde daha yüksek düzeylerde bulunması nedeniyle saldırganlık düzeylerinde farklılıklara yol açabilmektedir. Yapılan meta-analitik çalışmalar, erkeklerde dolaşımdaki testosteron seviyeleri ile saldırganlık eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük çaplı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Genilo vd., 2020). Ayrıca erkeklerin kadınlara göre fiziksel açıdan daha güçlü olmaları ve bunu karşı tarafı cezalandırmak için kullanmaları da yüksek çıkmasının nedeni olabilmektedir. Buna ek olarak çocuk yetiştirmedeki cinsiyet ayrımı yada kültürel faktörlerde etkilidir. Toplumda cinsiyetlere atfedilen roller, erkek ve kadınların saldırgan davranışlarına farklı tepkiler vermesine neden olabilmektedir. Erkeklerin saldırganlık davranışlarına daha olumlu tepki verilmesi veya toplumda onlara "agresif" olmaları için daha fazla cesaretlendirilmesi gibi faktörler, saldırganlık düzeylerinde farklılıklara yol açabilmektedir. Evrimsel psikoloji perspektifi de benzer şekilde, saldırganlığın evrimsel geçmişimizde kaynak koruma, rekabet, eş bulma gibi işlevsel rolü olduğunu, bu nedenle özellikle erkeklerde saldırgan davranış eğiliminin atalarımızdan miras kalmış olabileceğini öne sürer (Samuel, 1976). Kız çocuklarına erkekler kadar özgürlük tanınmaması, daha kibar ve yapıcı davranışlar göstermesi, erkeklerin ise öfke ve saldırganca tutumlar sergileme de daha serbest olması durumu etkileyebilmektedir. Bunun yanı sıra kadınlar genellikle daha işbirlikçi ve uzlaşmacı yaklaşımlar sergilerken, erkekler daha doğrudan ve rekabetçi olabilir. Bu durum, saldırganlık düzeylerinde farklılığa neden olabilmektedir.

Literatür incelendiğinde saldırganlığın yaşla birlikte artacağı yönündedir (Wall & Barth, 2005; McConville & Cornell, 2003). Günay ve Aygün (2023) düşmanlık ve sözel saldırganlık alt boyutlarında 20 yaş altındaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Kersten ve Greitemeyer'in (2024) 403 katılımcıyı iki hafta boyunca günde çoklu ölçümle izlediği deneysel örneklemde, genç yetişkinlerde durumsal tetikleyicilerin (rekabet, engellenme) içsel saldırgan durumu hızla yükselttiği görülmüştür. Şahinler ve Ulukan (2020) spor yapan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri incelemiş ve 36 yaş ve üzeri öğrencilerin 31-35 yaş aralığında olanlara göre daha saldırgan olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları ile çelişmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında yaşa göre saldırganlık ölçeğinin ve alt boyutlarından fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke boyutlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre 25 yaş ve altı fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, saldırganlık puan ortalaması 26 yaş ve üstü olanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Genel Saldırganlık Modeli (GAM) ≤ 25 yaş grubunun daha yüksek fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık puanlarına sahip olması, GAM'in "yaşla birlikte artan bilişsel değerlendirme ve öz yönetim süreçleri saldırganlığı düşürür" varsayımını güçlendirir. 2023 tarihli bir GAM tabanlı çalışma, genç yetişkinlerin stresli etkileşimlerde bilişsel yeniden değerlendirme becerileri düşük kaldığı için daha yoğun agresif tepkiler verdiklerini bildirmiştir (Yang ve diğerleri, 2023). Benzer biçimde 2021'de yapılan boylamsal bir analiz, yaş arttıkça fiziksel ve sözel saldırganlık senaryolarının zihinsel erişilebilirliğinin azaldığını ortaya koymuştur (Burkhardt & Lenhard, 2022).

Bölüme göre saldırganlık düzeylerinde ve alt boyutlarından fiziksel saldırganlık, öfke boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler olan katılımcıların fiziksel saldırganlık, öfke, saldırganlık puan ortalamasının sağlık bilimleri ve eğitim bilimleri olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Klasik Engellenme-Saldırganlık Hipotezi, önemli hedeflerin engellenmesi sonucu öfke oluştuğunu ve bunun saldırgan davranışı tetiklediğini öne sürer (Freedman, Sears & Carlsmith, 1989). Sosyal bilimler öğrencileri,

mesleki belirsizlik ya da toplumsal prestij eksikliği algısı yaşayabilir; bu da göreceli yoksunluk duygularını ve saldırganlığı artırabilir. Alanyazında bunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Sargın (2010), yaptığı çalışmada sayısal alanındaki öğretmen adaylarının sözel alanlardaki öğretmen adaylarına göre çatışma ve farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Koşan (2015) ve Yaşartürk ve diğerlerinin (2022) çalışmalarında ise katılımcıların saldırganlık düzeylerinin bölüme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ceylan (2012), BESYO öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, antrenörlük bölümünde okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Saldırganlık ve bölümler arası farklılığa ilişkin araştırmaların genellikle spor ile ilgili bölümlerde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sınıfa göre saldırganlık düzeylerinin ve alt boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. İbrahim ve arkadaşları (2024) ile Kaynak ve Tunç'un (2021) yaptığı çalışma sonuçları da çalışmayı destekler niteliktedir. Katılımcıların yaşanan yere göre saldırganlık ve alt boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Koşan'ın (2015) yaptığı çalışmada ise köylerde yaşayanların saldırganlık düzeyleri ilçe merkezlerinde yaşayanlardan anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Saldırgan davranışın ortaya çıkmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Bir diğer faktör ise çevresel faktörlerdir. Bireyin maruz kaldığı sosyal ortam saldırgan davranışları tetikleyebilmektedir. Bireyler yaşadıkları çevreden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenebilirler. Dolayısıyla bireyler, refahlarını korumak ve yaşamlarını sürdürmek için yaşadıkları sosyal çevrenin kendilerine yüklediği görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Bireyler sosyal çevrelerine yabancılaşmaya başladıklarında saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Ancak Dilekman, Ada ve Alver (2011) ise yaşanan yerin saldırganlık düzeyi üzerinde bir etkisi olmadığını ileri sürmüştür.

Araştırmada bekarların düşmanlık, saldırganlık puan ortalaması evlilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bekarların düşmanlığının yüksek olması, GAM'de "ilişki doyumu/ sosyal destek" gibi koruyucu girdi değişkenlerinin evlilerde saldırgan çıktı olasılığını azalttığını gösterir (Anderson & Bushman, 2002). Çiftlerle yapılan laboratuvar çalışmasında iki partnerin olumsuz duygularının eş zamanlı yükselmesinin saldırganlığı tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır (McCurry, May & Donalson, 2024; Daspe ve diğerleri, 2025). Öğrencilerin kendini ifade edememesi, özgüvenin düşük olması, aile ve arkadaşları tarafından değer görmemesi onu saldırganca davranışlar sergilemeye itebilir. Bekâr bireyler, evli olanlara göre daha fazla sosyal izolasyon yaşayabilirler. Daha az sosyal destek ve iletişim kurma fırsatı olması, duygusal gerginliği artırabilir ve düşmanlık/saldırganlık düzeylerini etkileyebilir. Bu bireyler, romantik ilişkilerden yoksun olabilirler ve bu da duygusal boşluk hissi yaratabilir. Duygusal ihtiyaçların karşılanamaması, düşmanlık ve saldırganlık eğilimlerini artırabilir. Bekâr bireyler, evli olanlara göre daha fazla stres altında olabilirler. Evlilikte olduğu gibi, belirli sorumlulukların paylaşılmaması ve daha bağımsız yaşamın getirdiği zorluklar, düşmanlık ve saldırganlık düzeylerini etkileyebilir. Evlilik, belirli ilişki dinamiklerini beraberinde getirir ve bu tür ilişkiler, saldırganlık düzeylerini düşürebilir. Bekâr bireylerde ise bu tür ilişkilerin eksikliği, düşmanlık ve saldırganlık eğilimlerini artırabilir. Bekâr bireylerdeki yüksek düşmanlık ve saldırganlık düzeyleri, kişilik özellikleri, yaşam deneyimleri ve kişisel tercihlerle de ilişkili olabilir. Gülaştı ve Yurdadön (2023) Ordu Gençlik İl Müdürlüğüne kayıtlı amatör sporcular ile ordu ilinde yaşayan ama spor yapmayan bireylerin saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre evli katılımcıların saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ön lisans ve altı olanların fiziksel saldırganlık, öfke, saldırganlık puan ortalaması lisans ve üstü olanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim seviyesinin yükselmesiyle birlikte bireylerin saldırganca tutumlarda bulunması azalmış olabilir. Öte yandan katılımcıların gelir değişkenine göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Gelir düzeyi, sınıf ve barınma ortamına ilişkin anlamlı farkların çıkmaması, sosyal sınıf ile

saldırganlık arasındaki ilişkinin tutarsız ve bağlama duyarlı olduğuna dair yakın dönem sentezlerle paraleldir. 2024'te yayımlanan bir meta-analiz, sosyo ekonomik konum ile saldırganlık arasındaki ortalama etkinin küçük ve moderatör değişkenlere (cinsiyet, kültür, stres yoğunluğu) bağlı olarak yön değiştirdiğini göstermiştir (Chen vd., 2024). Dolayısıyla bulgular, GAM'in "durumsal faktörler tek başına belirleyici değildir; kişisel eğilim ve bilişsel yorum süzgeciyle etkileşir" ilkesini destekleyerek (Benjamin, Kepes & Bushman, 2018), gelir ya da barınma değişkenlerinin düşük etkisini açıklamaktadır. Bu sonuçlar, saldırganlık teorilerinin soyut risk faktörleri yerine etkileşimsel modelleri (kişisel yapılar ve durumsal tetikleyiciler) vurgulamasının gerektiğini bir kez daha göstermiştir. Gülaştı ve Yurdadön (2023) de çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Bazı araştırmalarda ise, gelir düzeyi ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Eryılmaz, 2022; Kaynak ve Tunç, 2021; Koşan, 2015). Bireylerin aylık gelirleri yükseldikçe saldırganlık alt boyut puanlarında da bir artış olmaktadır (Yurttaş, 2016).

Bulgular, üniversite ortamında saldırganlığı önlemek veya azaltmak için hangi gruplara öncelik verilmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin, erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu literatürde de gözlemlenmiştir (Vuelvas ve diğerleri, 2023). Buna ek olarak 25 yaş altı üniversite öğrencilerinin ortalama saldırganlık puanlarının daha yüksek olması, bu gruplara yönelik önleyici eğitim ve müdahalelerin öncelikli olması gerektiğine işaret etmektedir. Üniversiteler, özellikle genç ve erkek öğrencilere odaklanan öfke kontrolü ve çatışma çözme becerileri atölyeleri veya eğitim programları düzenleyebilir. Nitekim, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı öfkeyle başa çıkma psikoeğitim programlarının öğrencilerin öfke düzeylerini azaltıp öfke kontrolünü artırmada etkili olduğu gösterilmiştir (Aktaş, 2022).

Bunun yanı sıra, sosyal bilimler fakültelerindeki öğrencilerin saldırganlık puanlarının daha yüksek bulunması, bu fakültelerde şiddet ve çatışma yönetimi konusunda farkındalık eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bekar öğrencilerin evlilere kıyasla daha yüksek düşmanlık ve saldırganlık sergiledikleri göz önüne alındığında ise üniversitelerin bu öğrencilere yönelik sosyal destek mekanizmalarını güçlendirmesi ve stresle başa çıkma programları sunması faydalı olabilir. Sosyoekonomik durum veya yaşanan çevre gibi etkenler saldırganlık düzeyinde anlamlı fark yaratmadığından, saldırganlığı azaltmaya yönelik çabalar tüm kampüs genelinde kapsayıcı bir yaklaşımla planlanmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilere sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin erişilebilirliği artırılmalı ve bilinçli farkındalık gibi duygu düzenleme tekniklerinin öğretilmesi teşvik edilmelidir. Nitekim, araştırmalar bilinçli farkındalık uygulamalarının duygusal kontrolü iyileştirerek saldırgan davranışları azalttığını göstermektedir (Kim vd., 2022).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak şu öneriler sunulmaktadır:

1. Yükseköğretim Kurumlarında saldırganlık davranışını azaltmaya yönelik eğitim plan ve programları düzenlenebilir. Özellikle erkek öğrencilere yönelik öfke ve kontrol yolları, etkili iletişim teknikleri konusunda seminerler verilebilir. Saldırganlık konusunda farkındalığı artırmak, öğrencilerin saldırganlıkla ilgili olumsuz davranışlarından kaçınmalarına yardımcı olabilir.
2. Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini etkileyen çeşitli demografik değişkenler ve büyük, farklı örneklem gruplarıyla daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
3. Saldırganlığı azaltmaya yönelik boş zaman aktiviteleri düzenlenebilir. Öğrenciler atipik davranışlar sergilemek yerine sosyal ilişkilerini ve iletişim becerisini geliştirebileceği, ait olma, sevme, sevilme, takdir edilme ihtiyacını karşılayabileceği ortamlar yaratılmalıdır.

4. Öğrencilere ruh sağlığını koruma konusunda bilinçlendirilmelidir ve buna yönelik hizmetler geliştirilmelidir.
5. Öfke durumlarını kontrol altına almak için psikolojik danışman eşliğinde çalışmalar yürütülmelidir. Öğrencilere öfke yönetimi becerileri ve duygusal zeka üzerine eğitim vermek, saldırgan davranışları azaltmada etkili olabilir. Duygusal farkındalık ve duyguları etkin bir şekilde yönetme yeteneği, saldırganlığı kontrol altında tutmada yardımcı olabilir.
6. Sağlıklı iletişim becerileri, saldırgan davranışları önlemeye yardımcı olabilir. Empati kurabilme, anlayışlı dinleme ve çatışma çözme becerileri, ilişkilerde saldırganlığı azaltmada etkili olabilir.
7. Üniversite öğrencilerinin sosyal destek alması ve üniversite topluluğuna aidiyet duygusu hissetmeleri, stres ve saldırganlıkla başa çıkmada önemli bir rol oynayabilir. Sosyal bağların güçlendirilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesine yardımcı olabilir.
8. Üniversite ortamında olumsuz davranışları teşvik edebilecek sosyal normlar yerine, olumlu ve uygun davranışları teşvik eden sosyal normlar oluşturmak önemlidir. Topluluk liderleri ve üniversite yönetimi, bu konuda örnek oluşturabilir.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi

Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 24.03.2022 tarih ve 87038 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

It was deemed ethically appropriate with the letter dated 24.03.2022 and numbered 87038 of Ankara Hacı Bayram Veli University Rectorate Ethics Committee.

Etik Beyanı/ Ethical Statement:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

There is no potential conflict of interest in this study.

Kaynakça

- Aktaş, B. (2022). *Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programının hemşirelik öğrencilerinin öfke düzeyi ve öfke ifade tarzlarına etkisi* [Doktora tezi, Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü].
- Alajiveh, M. M., Hossini, P., Hayati, S., Aghaei, A., & Matin, B. K. (2015). Prevalence and socio-demographic factors of aggression among medical college students. *Journal of Biology and Today's World*, 4(8), 165–168.
- Alami, A., Shahghasemi, Z., Ghochan, A. D. M., & Baratpour, F. (2015). Students' aggression and its relevance to personal, family, and social factors. *Iran Red Crescent Medical Journal*, 17(12), 1–6.
- Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The general aggression model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–80.
- Anand, R. (2024). Understanding the Syrian Civil War through Galtung's Conflict Theory. *Peninsula Journal of Strategy and Policy*, 1(1).
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27–51.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322.
- Aroyewun, B. A., Adeyemo, S. O., & Nnabuko, D. C. (2023). Aggressive behavior: Examining the psychological and demographic factors among university students in Nigeria. *Cogent Psychology*, 10(1), 2154916.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Bandura, A. (2024). Social learning analysis of aggression. In *Analysis of delinquency and aggression* (pp. 203–232). Routledge.
- Benjamin, A. J., Kepes, S., & Bushman, B. J. (2018). Effects of weapons on aggressive thoughts, angry feelings, hostile appraisals, and aggressive behavior: A meta-analytic review of the weapons effect literature. *Personality and Social Psychology Review*, 22(4), 347–377.
- Bozzini, A. B., Bauer, A., Maruyama, J., Simoes, R., & Matijasevich, A. (2020). Factors associated with risk behaviors in adolescence: A systematic review. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43, 210–221.
- Breet, L., Myburgh, C. P. H., & Poggenpoel, M. (2010). The relationship between the perception of own locus of control and aggression of adolescent boys. *South African Journal of Education*, 30(4), 511–526.
- Brunson, S. D. (2019). Paying for gun violence. *Minnesota Law Review*, 104(2), 605–657.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burkhardt, J., & Lenhard, W. (2021). A meta-analysis on the longitudinal, age-dependent effects of violent video games on aggression. *Journal of Media Psychology*, 25(3), 499–512.
- Buss, A. H., & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343–349.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Akademi.

- Camadan, F., & Yazıcı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinde gözlenen saldırganlık eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 225–234.
- Ceylan, D. (2012). *BESYO öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Mezuniyet tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Chen, B., Zhang, C., Feng, F., Xian, H., & Zhao, Y. (2023). The association between social class and aggression: A meta-analytic review. *Social Science & Medicine*, 340, 116432.
- Conway, F. N., Todaro, S. M., Lesnewich, L. M., Souza, N. L., Nolen, E., Samora, J., Jeong, H., & Buckman, J. F. (2024). Athletes and aggression: A systematic review of physical and verbal off-field behaviors. *Aggression and Violent Behavior*, 78, 1–10.
- Çelik, N., & Kolayış, H. (2023). Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Journal of Exercise and Sport Sciences Research*, 3(1), 23–31.
- Dagne, G. A. (2024). The prevalence of aggression and its relationship with exposure to real-life violence among students of public universities in Eastern Ethiopia. *International Journal of Science, Technology and Society*, 12(6), 167–177.
- Das, P. P. P., & Tripathy, S. (2015). Role of emotional intelligence on aggression: A comparison between adolescent boys and girls. *Psychology and Behavioral Sciences*, 4(1), 29–35.
- Daspe, M.-È., Emond, M., Ramos, B., Brassard, A., & Vaillancourt-Morel, M.-P. (2025). Intimate partner violence and perception of partner hostility during conflict among young adult couples. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–24.
- Dilekman, M., Ada, Ş., & Alver, B. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 927–944.
- Eliöz, M., Çebi, M., İmamoğlu, O., İslamoğlu, İ., & Yamak, B. (2019). Üniversite öğrencilerinin sabır ve saldırganlık düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 12(65).
- Erdal, R., Yılmaz, M., Başaran, Z., & Çolak, S. (2018). Examination of Aggression of University Students by the Level of Playing Sports. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 209–213.
- Erşan, E. E., Doğan, O., & Doğan, S. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin sosyodemografik açıdan incelenmesi. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31, 231–238.
- Eryılmaz, A. (2022). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi].
- Evren, C., Evren, B., Dalbudak, E., Topcu, M., & Kutlu, N. (2019). Relationship of internet gaming disorder severity with symptoms of anxiety, depression, alexithymia, and aggression among university students. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 32, 227–235.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
- Geniole, S. N., Bird, B. M., McVittie, J. S., Purcell, R. B., Archer, J., & Carré, J. M. (2020). Is testosterone linked to human aggression? A meta-analytic examination of the relationship between baseline, dynamic, and manipulated testosterone on human aggression. *Hormones and Behavior*, 123, 104644.
- Gilbert, M. A., & Bushman, B. J. (2020). Frustration-Aggression Hypothesis. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer.

- Gijwani, D., Mathur, A., Batra, M., & Sharma, A. (2021). Relationship between emotional intelligence and aggression among nursing students in a tertiary institute. *Journal of Indian Association of Public Health Dentistry*, 19(4), 283–287.
- Grassi, L., Peron, L., Marangoni, C., Zanchi, P., & Vanni, A. (2001). Characteristics of violent behaviour in acute psychiatric in-patients: A 5-year Italian study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 104(4), 273–279.
- Guo, Y. (2025). Gender differences in the relationship between Big Five personality traits and aggression among physical education students. *Scientific Reports*, 15, 1–8.
- Gülaştı, C., & Yurdadön, E. (2023). Amatör sporcuların liderlik eğilimlerinin saldırganlık düzeylerine etkisi. *Iğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 11–23.
- Günay, Y., & Aygün, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin spora katılım açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Research in Sport Education and Sciences*, 25(4), 89–93.
- Haidu, F. A., & Vlaicu, C. (2020). *Psychological theories of aggression – Critical perspective. Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 1(1), 61–73.
- Haller, J. (2022). Aggression, aggression-related psychopathologies and their models. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 16, 936105.
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., & Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 1226.
- Holmes, M. R., Berg, K. A., Bender, A. E., Evans, K. E., Kobulsky, J. M., Davis, A. P., & King, J. A. (2022). The effect of intimate partner violence on children's medical system engagement and physical health: A systematic review. *Journal of Family Violence*, 37(8), 1221–1244.
- Huesmann, L. R. (2018). An integrative theoretical understanding of aggression: A brief exposition. *Current Opinion in Psychology*, 19, 119–124.
- Iqbal, M., Bardwell, H., & Hammond, D. (2021). Estimating the global economic cost of violence: Methodology improvement and estimate updates. *Defence and Peace Economics*, 32(4), 403–426.
- Ibrahim, A. M., Zaghamir, D. E. F., Alradaydeh, M. F., & Elsehrawy, M. G. (2024). Factors influencing aggressive behavior as perceived by university students. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 20, 100730.
- Kabakuş, K. A., Özen, Ü., & Eygü, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin sporda şiddet ve saldırganlık algıları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4(7), 323–342.
- Kanwal, S., & Naqvi, I. (2021). Resource control strategies and aggression among university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 31(1), 52–74.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynak, A., & Tunç, E. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 85–104.
- Kersten, R., & Greitemeyer, T. (2024). Human aggression in everyday life: An empirical test of the General Aggression Model using experience sampling. *British Journal of Social Psychology*, 1–21.
- Kızıltaş, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin yetersizlik duyguları açısından incelenmesi. *Journal of Social Work Education*, 36(2), 359–371.

- Kim, E.-L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Barlett, C. P. (2022). Are mindful people less aggressive? The role of emotion regulation in the relations between mindfulness and aggression. *Aggressive Behavior*, 48(6), 546–562.
- Koşan, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin facebook kullanımının narsisizm ve saldırganlık düzeyleri ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Küçük Can, K. (2023). *Ruhsal durumun saldırganlık davranışı üzerindeki etkisinde boş zaman katılımının aracılık rolü* [Doktora tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Madran, H. A. D. (2012). Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(2), 1–6.
- McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 179–187.
- McCurry, A. G., May, R. C., & Donaldson, D. I. (2024). Both partners' negative emotion drives aggression during couples' conflict. *Communications Psychology*, 2, 1–16.
- Mutluoğlu, S., & Bulut-Serin, N. (2010, 11–13 Kasım). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi (Kuzey Kıbrıs örnekleme). *International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*. Antalya: Bildiri Kitabı.
- Myburgh, C., Poggenpoel, M., & Cornelius, M. (2020). Predictors of aggression of university students. *Health SA Gesondheid*, 25(3), 1–10.
- Myburgh, C., Poggenpoel, M., & Fourie, C. M. (2020). Predictors of aggression of university students. *Health SA Gesondheid*, 25, 1096.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme: Yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.
- Ramish, M. F., Siddique, M., & Laghari, A. R. (2024). Aggressive behaviour in university students: Comparative demographic analysis. *International Journal of Trends and Innovations in Business & Social Sciences*, 2(4), 549–560.
- Samuel, S. (1976). Kim the Lorenzian theory of aggression and peace research: A critique. *Journal of Peace Research*, 13(4), 253–276.
- Sargın, N. (2010). Öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 601–616.
- Sharma, M. K., & Marimuthu, P. (2014). Prevalence and psychosocial factors of aggression among youth. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 36(1), 48–53.
- Sommer, A. B., Viding, E., Barber, M., Ruiz, S., Paskewitz, S., & Hyde, L. (2024). Advancing the science of biosocial transactions related to aggression in children and young people: A brief review and steps forward. *Aggression and Violent Behavior*, 79, 1–10.
- Swanson, J. W., Swartz, M. S., Essock, S. M., Osher, F. C., Wagner, H. R., Goodman, L. A., Rosenberg, S. D., & Meador, K. G. (2002). The social-environmental context of violent behavior in persons treated for severe mental illness. *American Journal of Public Health*, 92(9), 1523–1531.
- Şahin, M. (2014). The internet addiction and aggression among university students. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 43–52.
- Şahinler, Y., & Ulukan, M. (2020). Spor yapan üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *International Sport Science Student Studies*, 2(1), 16–24.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.

- Taşdemir, D. Ş., & Demirkan, E. (2022). Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 17(1), 145–161.
- Thomas, R. A. (2019). College student peer aggression: A review with applications for colleges and universities. *Aggression and Violent Behavior*, 48(5), 218–229.
- Vuelvas-Olmos, C. R., Sánchez-Vidaña, D. I., & Cortés-Álvarez, N. Y. (2023). Gender-based analysis of the association between mental health, sleep quality, aggression, and physical activity among university students during the COVID-19 outbreak. *Psychological Reports*, 26(5), 2212–2236.
- Wall, A. E., & Barth, R. P. (2005). Aggressive and delinquent behavior of maltreated adolescents: Risk factors and gender differences. *Stress, Trauma, and Crisis*, 8(1), 1–24.
- Wang, J. E. H., Simon, N. G., Brownstein, M. J., Maibach, H. T., Maibach, J., & Anderson, K. E. (2024). The utility of the irritability scale in Huntington's disease patients with evidence of irritability or aggression. *Parkinsonism & Related Disorders*, 123, 106087.
- Wei, P. (2022). The impact of social support on students' mental health: A new perspective based on fine art majors. *Frontiers in Psychology*, 13, 994157.
- Wright, M. M. M., Kankkunen, P. M., & Jokiniemi, K. S. (2022). Prevention interventions for interpersonal violence occurring under the influence of alcohol: A mixed method systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 79(4), 1247–1266.
- Yaşartürk, F., Akay, B., & Kul, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetlerine yönelik engel ile baş etme ve saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 216–229.
- Yang, X., Zou, Y., Yin, H., Jiang, R., Wang, Y., & Wang, F. (2023). Differences in aggressive behavior of individuals with different self-construal types after social exclusion in the same cultural background. *Behavioral Sciences*, 13(8), 1–13.
- Yörük, S. (2020). Üniversite öğrencilerinde öfke ve saldırganlığı etkileyen duygu ve düşünceler ile ilişkili faktörler. *JAREN*, 6(3), 561–570.
- Yurttaş, H. (2016). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].



Z Kuşağının Web 1.0 ve Web 2.0 Üzerinden Sosyal Medyada Dijital Sağlık Bilgisi Edinimi ve Dijital Teyit Süreçlerine Yönelik Bir Araştırma

A Study on Digital Health Information Acquisition and Digital Verification Processes of Generation Z on Social Media Via Web 1.0 and Web 2.0

Fahrettin KAYAN¹

Öz

Araştırma, Z kuşağının dijital ortamda sağlık bilgisi edinme süreçlerini Web 1.0, Web 2.0 ve dijital teyit perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın hipotezleri, demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim, gelir) ve sosyal medya platformlarının (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, YouTube, WhatsApp) sağlık bilgisi edinimde gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemeye yöneliktir. Veriler, 340 katılımcıdan “Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Veriler Z kuşağını temsilen sadece 18-29 yaş grubundan elde edilmiştir. Hipotezler bağımsız örneklem t-testleri ve ANOVA analizleriyle test edilmiştir. Analizler, eğitim düzeyinin Web 1.0 ve Web 2.0 puanlarında anlamlı farklılık yarattığını, yükseköğrenim görenlerin daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda, Web 1.0 puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu belirlenmiştir. Yaş grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. Dijital teyit süreçlerinde Facebook kullanmayanların daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmişken, gelir düzeyi düşük olan katılımcıların dijital teyit becerilerinin daha gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, Instagram kullanımının dijital teyit süreçlerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Bulgular, sosyal medya kullanım alışkanlıklarının ve demografik değişkenlerin sağlık bilgisi edinimi ile ilişkili olduğunu ve Z kuşağının dijital teyit becerilerinin geliştirilmesinin sağlık bilgi kaynaklarının doğruluğunu artırmada kritik bir rol oynayacağını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Teyit, Sosyal Medya, Sağlık Bilgisi, Tüketici Davranışı, Dijital Pazarlama

Abstract

The study aims to examine the processes by which Generation Z acquires health information in digital environments from the perspectives of Web 1.0, Web 2.0, and digital verification. The hypotheses of this study explore whether statistically significant differences exist among groups concerning demographic variables (gender, age, education, income) and social media platforms (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, YouTube, WhatsApp) in the acquisition of health information. Data were collected from 340 participants using the “Digital Health Information Acquisition Scale”, specifically from individuals aged 18 to 29, representing Generation Z. The hypotheses were tested through independent sample t-tests and ANOVA analyses. The results revealed significant differences in Web 1.0 and Web 2.0 scores based on educational level, with participants possessing higher levels of education achieving higher scores. The analysis revealed a statistically significant difference in Web 1.0 scores based on gender, with the results favoring women. No statistically significant difference was observed between age groups. Additionally, it was found that individuals who did not use Facebook scored higher in digital verification processes, while participants with lower income levels demonstrated more advanced digital verification skills. Furthermore, Instagram usage was identified as a significant factor influencing digital verification processes. The findings indicate that social media usage habits and demographic variables are correlated with the acquisition of health information. Furthermore, enhancing the digital verification skills of Generation Z will be essential in improving the accuracy of health information sources.

Keywords: Digital Verification, Social Media, Health Information, Consumer Behavior, Digital Marketing

¹ Öğr.Gör.Dr., Akdeniz Üniversitesi, kayan@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8099-7271>, <https://ror.org/01m59r132>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 11.12.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 03.06.2025

Atf İçin/For Cite: KAYAN F., “Z Kuşağının Web 1.0 ve Web 2.0 Üzerinden Sosyal Medyada Dijital Sağlık Bilgisi Edinimi ve Dijital Teyit Süreçlerine Yönelik Bir Araştırma”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1211-1233

<https://doi.org/10.17755/esosder.1599387>

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Giriş

Dijital teyit, dijital ortamda yayılan bilgi ve haberlerin doğruluğunu kontrol etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Dijital teyit, bilgiyi doğrulama ve bilginin kaynağını, güvenilirliğini ve doğruluğunu sorgulama işlemidir (Bölükbaş, 2023). Sosyal medya, bu sürecin merkezinde yer almaktadır, çünkü günümüzde çoğu insan, sağlık gibi birçok bilgiyi sosyal medya platformlarından edinmektedir. Ancak, sosyal medya platformları üzerinden edinilen bilgilerin güvenilirliği ve doğruluğu sıklıkla sorgulanmaktadır. Çünkü sağlık bilgileri gibi hassas konularda, yanlış veya yanıltıcı bilgilerin internet ortamında hızla yayılması günümüzde büyük bir sorun teşkil etmektedir (Afful-Dadzie vd., 2023). Kullanıcılar, internet ortamındaki bilgilerin kaynağını her zaman doğrulamak için gerekli araçlara sahip olmayabilir, bu da dijital teyit süreçlerinin önemini artırmaktadır (Kavaklı, 2019). Bu bağlamda, dijital teyit, bilgilerin doğruluğunu kontrol etmekle kalmamakta, aynı zamanda sosyal medya kullanıcılarının sağlıkla ilgili doğru kararlar alabilmesi için bir araç olarak da işlev görmektedir (Grajales vd., 2014).

Sosyal medya günümüzde temel amacı olan, kullanıcıların içerik ürettiği, paylaştığı ve birbirleriyle etkileşimde bulunduğu bir platform olmanın ötesine geçmiştir (Akyol, 2015). 2024 yılı itibarıyla dünya genelinde sosyal medya kullanıcı sayısı 5,04 milyara ulaşmış ve bu rakam küresel nüfusun %62,3'üne denk gelmiştir (DataReportal, 2024). Türkiye'de ise sosyal medya kullanıcı sayısı 2025 itibarıyla 58,5 milyona ulaşmış ve bu oran toplam nüfusun %66,7'sini oluşturmaktadır (DataReportal, 2025). Sosyal medya platformları, bireylerin sağlıkla ilgili bilgi edinme alışkanlıklarını değiştirmeye başlamıştır. Öyle ki internete her zaman ve her yerde erişim sağlanması, sağlık bilgisinin artık geleneksel medya kanallarından çok sosyal medya aracılığıyla edinilmesine yol açmıştır (Laranjo, 2016). Dijital medya ile büyüyen ve dijital dünyayı doğal bir ortam olarak kabul eden bir nesil olarak, Z kuşağının sosyal medya platformlarını sağlık bilgisi edinmede yaygın olarak kullandığı söylenebilir. Türkiye'de Instagram kullanıcı sayısının 62,2 milyon, Facebook kullanıcı sayısının ise 70,3 milyona ulaşması (NapoleonCat, 2024), bu platformların Z kuşağı tarafından sağlıkla ilgili içeriklere erişim aracı olarak ne kadar yoğun kullanıldığını göstermektedir. Ancak, sosyal medyada yayılan sağlık bilgileri yanlış, yanıltıcı veya eksik olabilmektedir (Nursanti vd., 2022). Bununla birlikte, sağlık bilgisi ediniminde sosyal medyanın etkisi bir avantaj olarak görülmemeli, bir tehlike olarak da görülmelidir. Kullanıcılar, doğru bilgiye kolayca ulaşamayabilir ve yanlış bilgilerin yayılmasına sebep olabilir (Özen ve Topbaş, 2023). Bu durumda dijital teyit, yanlış bilgilerin yayılmasını engellemek için önemli bir rol üstlenmektedir (Yumrutaş, 2022).

Z kuşağı, dijital ortamda doğan ve interneti en verimli şekilde kullanan nesil olarak, sağlık bilgisi edinme süreçlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Z kuşağı, sağlıkla ilgili bilgileri çoğunlukla sosyal medya üzerinden edinmektedir ve kararları sosyal medya içeriklerinden etkilenmektedir (Jiao vd., 2023). Sosyal medya platformlarının kullanımı, sağlık bilgisi doğruluğunu sorgulama noktasında zorluklar yaratmaktadır (Balcı vd., 2024). Z kuşağının, sağlık bilgilerini edinme ve dijital teyit süreçlerini nasıl gerçekleştirdiği, dijital okuryazarlık seviyelerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir (Eysenbach, 2008). Z kuşağı, sosyal medya ve dijital platformların sunduğu sağlık bilgilerini hızla tüketebilmekte, ancak bu bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek için gereken teyit süreçlerini genellikle göz ardı edebilmektedir (Liu vd., 2021). Dijital pazarlama ve pazarlama iletişimi stratejileri, Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerini ve bu bilgilerin doğruluğunu teyit etme alışkanlıklarını etkileyebilmektedir. Reklamlar, sosyal medya platformlarında sağlıkla ilgili bilgiler sunarak kullanıcıları hedeflemekte, ancak kullanıcıların bu bilgileri doğrulama gerekliliği çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Çağlar & Gülgör, 2024).

Dolayısıyla, araştırma, Z kuşağının dijital sağlık bilgisi edinme ve dijital teyit süreçlerini sosyal medya kullanım alışkanlıkları bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, Jiao vd.'nin (2023) Z Kuşağının sağlık bilgisi arama ve dijital sağlık okuryazarlığı üzerine yaptığı çalışma, Soroya vd.'nin (2021) küresel sağlık krizinde sağlık bilgisi davranışlarını inceleyen araştırması, Vizcaya-Moreno ve Perez-Canaveras'ın (2020) Z Kuşağı öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve hemşirelik klinik eğitim yöntemleri üzerine yürüttüğü çalışması ile Zhang vd.'nin (2017) Çin'de halkın WeChat üzerinden sağlık bilgisi edinme yöntemlerini ele alan araştırmalarından farklı olarak, Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerinde Web 1.0 ve Web 2.0 platformlarının rolü, sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve dijital teyit süreçleri karşılaştırmalı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın özgünlüğü, dijital sağlık bilgisi ediniminin sadece sosyal medya platformları üzerinden değil, aynı zamanda bu platformlarda sağlanan bilginin dijital teyit süreçlerine etkisinin de araştırılmasıdır. Araştırma, Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerinde dijital teyit becerilerinin nasıl gelişebileceğini ve bu süreçteki rolünü ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca, araştırma, sağlık bilgisi edinimi ve dijital teyit süreçlerinin pazarlama stratejileriyle nasıl şekillendiğini anlamak adına önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel soruları şunlardır:

- Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerinde Web 1.0 ve Web 2.0 platformlarının etkisi nedir?
- Dijital teyit süreçlerinin Z kuşağının sağlık bilgisi edinimindeki rolü nedir?
- Sosyal medya kullanım alışkanlıkları, Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerini nasıl şekillendirmektedir?
- Demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim, gelir) Z kuşağının dijital sağlık bilgisi edinme ve teyit süreçlerinde nasıl bir fark yaratmaktadır?

1. Literatür Taraması

1.1. İnternetin Gelişimi, Dijitalleşme ve Sosyal Medya'nın Bilgi Edinimindeki Rolü

Dijital çağın başlangıcından itibaren internetin hızlı bir şekilde gelişmesiyle, internet günlük hayatın her alanına etki etmeye başlamıştır. İnternete erişimin hızlanması bilgi edinme yöntemlerini değiştirmiş ve sosyal etkileşim biçimlerini, pazarlama stratejilerini (Gedik, 2023) ve hatta bireylerin sağlıkla ilgili kararlar alırken kullandıkları kaynakları da dönüştürmüştür (Rains, 2007). İnternetin gelişimi ve yaygınlaşması, dijitalleşmenin temel taşıyıcısı olmuştur ve özellikle Web 1.0 ve Web 2.0 platformları, bireylerin bilgiye erişimini kolaylaştırmıştır (Veljkovic vd., 2012).

İnternetin ilk evresi olan Web 1.0, 1990'ların sonlarından 2000'lerin başlarına kadar aktif olarak kullanılmış ve statik web sayfalarından oluşan, kullanıcıların yalnızca içerik tüketebildiği bir platform olarak hizmet vermiştir. Web 1.0'ın temel özelliği, kullanıcıların içerik üretememesi, sadece mevcut verileri ve içerikleri tüketebilmesidir (Tokgöz & Altın, 2022). Bu dönemde sağlık bilgisi edinimi, genellikle kurumların veya uzmanların yayınladığı metinler, makaleler veya araştırmalar aracılığıyla gerçekleşmekteydi (Baktur, 2023). İnternetin ilk evresinde sağlıkla ilgili bilgiye ulaşmak, genellikle belirli ve güvenilir kaynaklarla sınırlıydı, fakat yine de bilgiye erişim açısından büyük bir devrim niteliğindeydi. Ancak Web 1.0'da, bireylerin bilgiye erişebilmeleri sınırlıydı ve sağlık gibi hassas konularda doğru bilgiye ulaşma konusunda zorluklar yaşanıyordu (Boyer, 2012). Sağlık bilgisi edinimi daha çok doktorların ve uzmanların yayınladığı içerikler

üzerinden yapılırken, sağlık bilgilerinin doğruluğu ve güncelliği çoğu zaman sorgulanmamaktaydı (Kamel Boulos & Wheeler, 2007). Dijital teyit ve doğrulama süreçleri pek yaygın değildi çünkü internetin statik yapısı, kullanıcıların içerik üzerinde etkileşimde bulunmalarına imkan tanımıyordu (Haile, 2023).

Web 2.0, 2000'lerin ortalarından itibaren internetin gelişmesiyle ortaya çıkmış ve kullanıcılara içerik üretme, paylaşma ve etkileşimde bulunma fırsatı sunan dinamik bir platform olmuştur (Özüdoğru, 2014). Web 2.0 ile birlikte, sosyal medya platformları ve bloglar gibi araçlar, kullanıcıların içerik oluşturmalarına, paylaşmalarına ve birbirleriyle etkileşimde bulunmasına olanak sağlamıştır (Gedik, 2020). Gelişmeler, sağlık bilgisi edinimi konusunda da büyük bir değişime yol açmıştır. Z kuşağı, dijital dünyada büyüyen bir nesil olarak, Web 2.0'in sunduğu dinamik yapıyı ve sosyal medya platformlarının sunduğu etkileşimli ortamı oldukça etkin bir şekilde kullanmaktadır (Şengüler, 2023).

Sosyal medya platformları, bireylerin sağlık bilgisi edinme süreçlerini şekillendiren önemli araçlardan biridir. Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, TikTok ve WhatsApp gibi sosyal medya platformları, sağlıkla ilgili içeriklerin hızla yayıldığı ve kullanıcıların bu içeriklere hızlı bir şekilde erişebildiği alanlar olarak işlev görmektedir (Tanyıldızı, 2020). Sosyal medya platformları üzerinden sağlık bilgileri yalnızca sağlık uzmanları tarafından değil, aynı zamanda bireyler, influencer'lar ve hastalıkları deneyimleyen kişiler tarafından da paylaşılmaktadır (Tosyalı ve Sütçü, 2016). Z kuşağı, sosyal medya platformları aracılığıyla sağlıkla ilgili bilgileri aramakta, paylaşmakta ve başkalarıyla tartışmaktadır (Jiao vd., 2023). Ancak, sosyal medya platformları içeriklerinin doğruluğu çoğu zaman şüpheli olabilmekte, çünkü sosyal medya platformları üzerinde yayılan bilgilerin kaynağı her zaman güvenilir olmayabilmektedir (Çalışkan & Mencik, 2015).

Dijital teyit, sosyal medya ve dijital platformlarda yayılan bilgilerin doğruluğunu kontrol etme ve yanlış bilgilerin yayılmasını engelleme süreci olarak tanımlanabilir (Oladokun vd., 2024). Dijital teyit süreci, özellikle sağlık gibi hassas konularda önemli rol oynamaktadır, çünkü yanlış sağlık bilgileri, bireylerin sağlık kararlarını doğrudan etkileyebilir, yanıltıcı tedavi yöntemlerine yönlendirebilir veya toplumda büyük sağlık sorunlarına yol açabilir (Özen & Topbaş, 2023). Dijital teyit, doğru bilgiye erişimin sağlanmasında önemli bir mekanizma olmakla birlikte, internetin daha karmaşık ve etkileşimli hale gelmesiyle daha da büyük bir gereklilik haline gelmiştir. Web 2.0'in sunduğu etkileşimli ortamda, kullanıcıların hızla bilgi paylaştığı ve etkileşimde bulunduğu platformlarda sağlık bilgileri hızla yayılmaktadır (Sharma & Kaur, 2017). Bundan dolayı, dijital teyit süreci, sağlıkla ilgili bilgilerin doğruluğunu doğrulamak ve yanıltıcı içerikleri engellemek için etkin bir şekilde uygulanmalıdır (Eysenbach, 2008).

Z kuşağı, sosyal medya platformlarında sağlık bilgisi edinirken, genellikle bilgi doğruluğunu kontrol etme konusunda pek fazla dikkat etmeyebilmektedir. Z kuşağı, sağlık bilgilerini hızla edinmeye alışık olmasına rağmen, bilgilerin doğruluğunu teyit etme sürecine genellikle yeterince zaman ayırmamaktadır (Papp-Zipernovszky vd., 2021). Bundan dolayı, dijital teyit süreçlerinin Z kuşağının sağlık bilgisi edinme alışkanlıklarıyla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Dijital teyit, sağlıkla ilgili içeriklerin doğruluğunu sorgulamak için kullanılan çeşitli yöntemlerdir. Dijital teyit yöntemleri arasında bilgi kaynaklarının güvenilirliğini kontrol etme, uzman görüşlerine başvurma ve doğru bilgiye ulaşmak için diğer dijital araçları kullanma yer almaktadır (Çömlekçi & Bozkanat, 2021). Z kuşağı, sosyal medyada genellikle sağlıkla ilgili bilgi arayışında, sağlık sorunları, tedavi yöntemleri veya yaşam tarzı hakkında çeşitli içerikleri takip etmektedir (Uçar & Tanyer, 2021). Z kuşağının bu süreçlerde, sağlık bilgisi edinme şekilleri geleneksel medya kaynaklarından farklıdır. Z kuşağı, genellikle sosyal medya üzerinden sağlık

bilgilerini edinmeyi tercih etmekte, sağlıkla ilgili videoları izlemekte ve takip ettikleri kişilerin deneyimlerini öğrenmektedir (Ahmad vd., 2023).

Dijital pazarlama, Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Web 2.0 ile birlikte, dijital pazarlama araçları ve sosyal medya platformları sağlıkla ilgili ürünlerin, hizmetlerin ve bilgilerin çevrimiçi ortamda hızla tanıtılmasını sağlamaktadır (Çavmak, 2021). Z kuşağı, dijital pazarlama araçlarıyla yayılan sağlık bilgilerini sosyal medya üzerinden sıkça tüketmektedir (Çetin & Ercansungur, 2022). Pazarlama iletişimi ise, sağlık kuruluşlarının ve markaların, dijital platformlar aracılığıyla hedef kitlelerine ulaşmasını sağlayan stratejiler bütünüdür. Bu stratejiler, sağlıkla ilgili ürünleri veya bilgileri tanıtarak Z kuşağının sağlık bilgisi edinme alışkanlıklarını şekillendirmektedir (Affinito & Mack, 2016). Reklamlar da dijital pazarlamanın bir parçası olarak Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Sağlıkla ilgili reklamlar, genellikle sosyal medya ve dijital platformlarda kullanıcıya doğrudan ulaşmaktadır (Kartal & Erigüç, 2018). Ancak, dijital pazarlama ve reklamların hızla yayılan sağlık bilgileri konusunda dikkatli olunmalıdır. Bu bilgiler her zaman güvenilir olmayabilir ve yanıltıcı içerikler de yayılabilir (Özen & Topbaş, 2023). Bundan dolayı, dijital teyit süreçleri, sağlık bilgisi ediniminde doğruluğu sağlamak için önemlidir (Çömlekçi & Bozkanat, 2021). Z kuşağı, dijital pazarlama ve reklam aracılığıyla sağlık bilgilerine kolayca erişirken, bu bilgilerin doğruluğunu sorgulama ve dijital teyit süreçlerine entegre olma ihtiyacı duymaktadır.

1.2. Araştırma Hipotezlerinin Geliştirilmesi

Demografik özellikler, Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerini etkileyen faktörlerden biridir (Park ve Kim, 2024). Web 1.0, sağlık bilgisi edinimi açısından oldukça sınırlı bir dönemi temsil etmektedir. Bu dönemde, kullanıcılar yalnızca içerikleri tüketebilirlerdi ve sağlık bilgileri genellikle statik, güvenilir kaynaklar tarafından sağlanmaktaydı (Keselman vd., 2019). Eğitim durumu yüksek olan bireyler, Web 1.0'daki sağlık bilgilerini daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilirken, düşük eğitim seviyesine sahip olanlar genellikle doğrulama sürecine girmeyebilirlerdi (Diviani vd., 2015). Kadınlar, özellikle sağlıkla ilgili doğum, gebelik gibi konularda Web 1.0 platformlarından daha fazla yararlanırken (Cumming vd., 2016), erkekler genellikle daha fiziksel sağlıkla ilgili içeriklere yönelirdi (Kolt vd., 2017). Bu dönemde dijital teyit süreçleri henüz yaygınlaşmamıştı, dolayısıyla cinsiyet ve yaşa bağlı olarak dijital teyit ihtiyacı pek fazla gündeme gelmemekteydi.

Web 2.0, sağlık bilgisi edinme süreçlerinde devrim yaratan bir aşamadır. Bu platform, kullanıcıların içerik üretmesini ve paylaşmasını sağlayarak, sağlıkla ilgili bilgilerin hızla yayılmasına olanak tanımıştır (Chou vd., 2013). Z kuşağının genç bireyleri, Web 2.0'ı aktif olarak kullanarak sağlık bilgilerini hızla edinebilirler. Ancak bu hız, aynı zamanda doğrulama sürecinin göz ardı edilmesine neden olabilir (Farsi vd., 2022). Örneğin, genç yaş grubu, sağlık bilgilerini sosyal medya ve diğer etkileşimli platformlardan hızlıca alırken, dijital teyit süreçlerine genellikle yeterince önem vermeyebilir. Eğitim seviyesi yüksek olanlar, bu süreçte daha dikkatli olabilir ve doğruluğu kontrol etme eğiliminde olabilirler (Adams, 2010). Cinsiyet açısından, kadınlar Web 2.0 üzerinde daha fazla sağlıkla ilgili içerik paylaşırken, erkekler genellikle spor ve fiziksel sağlık konularına odaklanmaktadır (Nikoloudakis vd., 2018). Web 2.0, dijital teyit süreçlerini gerektiren bir platform olduğundan, bu süreçlerin etkili şekilde uygulanması için kullanıcıların bilinçli olmaları gerekmektedir. Yüksek gelir grubundaki bireyler, genellikle güvenilir sağlık platformlarına ve profesyonel sağlık hizmetlerine daha fazla erişim sağlayarak doğrulama

süreçlerine daha fazla özen gösterebilirken, düşük gelirli bireyler, sosyal medya ve daha az güvenilir kaynakları kullanma eğiliminde olabilirler (Bastawrous & Armstrong, 2013).

Dijital teyit, sağlık bilgisi ediniminde giderek daha önemli hale gelmektedir. Web 2.0'ın sunduğu etkileşimli platformlarda sağlık bilgileri hızla yayıldığından, bu bilgilerin doğruluğunu onaylamak, yanlış bilgilendirme riskini azaltmak için önemlidir (Ozan & Topbaş, 2023). Demografik faktörler, bireylerin dijital teyit süreçlerini nasıl kullandıklarını etkilemektedir. Yaşlı bireyler, dijital teyit süreçlerini daha az kullanabilirken, genç bireyler bu süreçlere daha az dikkat edebilirler (Choi, 2020). Eğitim seviyesi yüksek olanlar ise, dijital teyit süreçlerine daha fazla özen göstererek doğru bilgiye ulaşmada daha dikkatli olabilirler (Metzger, 2007). Kadınlar, özellikle sağlıkla ilgili hassas konularda, dijital teyit sürecini daha dikkatli bir şekilde uygularken, erkekler daha az doğrulama yapma eğiliminde olabilirler (Çömlekçi & Bozkanat, 2021). Gelir durumu, dijital teyit sürecine olan erişimi de etkiler; yüksek gelirli bireyler, daha fazla güvenilir dijital kaynağa erişim sağlayarak sağlık bilgilerini daha doğru şekilde teyit edebilirler (Hesse vd., 2005). Bu faktörler, Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerinde dijital teyit süreçlerinin önemini farklılaştırarak, bilgilerin doğruluğunu sağlama noktasında önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda araştırmada geliştirilen hipotezler şunlardır;

H_{1a,b,c}: Cinsiyete göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{2a,b,c}: Yaşa göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{3a,b,c}: Eğitim durumuna göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{4a,b,c}: Gelir durumuna göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

Sosyal medya platformlarının kullanımına göre Z kuşağının sağlık bilgisi edinme süreçlerinde Web 1.0, Web 2.0 ve dijital teyit süreçlerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Web 1.0 döneminde, bilgi çoğunlukla statik ve tek yönlü bir şekilde sağlanmaktaydı. Bu dönemde, Facebook gibi daha eski sosyal medya platformları, sağlık bilgisi ediniminde sınırlı bir rol oynamış, içeriklerin çoğu genellikle uzmanlar veya kurumsal kaynaklardan gelmişti (Gamache-Oleary ve Grant, 2017). Ancak bu dönemde dijital teyit süreçleri yaygın değildi, çünkü sosyal medya platformları üzerinden içerik paylaşımı sınırlıydı ve etkileşimli özellikler bulunmamaktaydı (Sykora, 2017). Bu durum, kullanıcıların içerikleri genellikle güvenilir kabul etmelerine yol açmış olabilir. Özellikle Facebook ve Instagram gibi platformlarda, sağlık bilgisi edinimi daha çok doğrulama gerektirmeyen pasif bir tüketim şeklinde gerçekleşmiştir (Balcı vd., 2024).

Web 2.0'ın etkisiyle, sosyal medya platformlarının etkileşimli doğası sağlık bilgisi edinme süreçlerini daha dinamik hale getirmiştir (Prestin & Chou, 2014). Bu dönemde, Instagram, Twitter/X ve TikTok gibi platformlar sağlık bilgilerini hızla paylaşmak ve yaymak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Awan vd., 2024). Z kuşağının genç bireyleri, bu platformları aktif bir şekilde kullanarak sağlık bilgilerini hızlı bir şekilde edinirler (Luttrell & Wallace, 2024). Ancak, hızlı bilgi akışı doğrulama süreçlerinin göz ardı edilmesine neden olabilir. Örneğin, TikTok ve Instagram gibi platformlarda, kullanıcılar sağlık bilgilerini kolayca paylaşabilir, ancak bu bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek genellikle ikinci plana atılmaktadır (Kirkpatrick ve Lawrie, 2024). Twitter/X gibi platformlarda ise sağlıkla ilgili içerikler daha kısa ve yoğun şekilde sunulurken,

kullanıcılar genellikle paylaşımları hızlıca görüp işlem yapmaktadırlar (Loeb vd., 2024). Bu durum, dijital teyit süreçlerinin önemini artırırken, Z kuşağının doğrulama alışkanlıklarının farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Dijital teyit süreci, Web 2.0'ın sunduğu etkileşimli ortamda daha fazla önem kazanmıştır. Sosyal medya platformlarında, sağlıkla ilgili bilgilerin hızla yayıldığı bir ortamda, yanlış bilgilerin yayılmasını engellemek için dijital teyit önemli bir rol oynamaktadır (Ünal & Taylan, 2017). Instagram, TikTok ve Twitter/X gibi platformlar üzerinden yayılan sağlık bilgileri genellikle hızla etkileşim almaktadır, ancak doğrulama süreçleri çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Gardasevic vd., 2024). Eğitim seviyesi yüksek ve daha fazla dijital okuryazarlığa sahip olan bireyler, dijital teyit süreçlerine daha fazla özen gösterirken, düşük dijital okuryazarlığa sahip bireyler bu süreçleri atlayabilirler (Göldağ, 2021). WhatsApp gibi daha kapalı platformlarda ise sağlıkla ilgili bilgiler daha az etkileşimli bir şekilde paylaşılmakta ve dijital teyit süreçleri genellikle daha kişisel düzeyde gerçekleşmektedir (Coulibaly, 2023). Gelir durumu da dijital teyit süreçlerinde farklılıklara yol açabilir; yüksek gelir grubundaki bireyler, genellikle daha güvenilir dijital platformlara erişim sağlayarak doğrulama sürecine daha fazla önem verirken, düşük gelir grubundaki bireyler daha çok sosyal medya platformlarını kullanarak sağlık bilgisi edinirler ve dijital teyit süreçlerine daha az dikkat edebilirler. Bu kapsamda araştırmada geliştirilen hipotezler şunlardır;

H_{5a,b,c}: Facebook kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{6a,b,c}: Instagram kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{7a,b,c}: Twitter/X kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{8a,b,c}: Tiktok kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

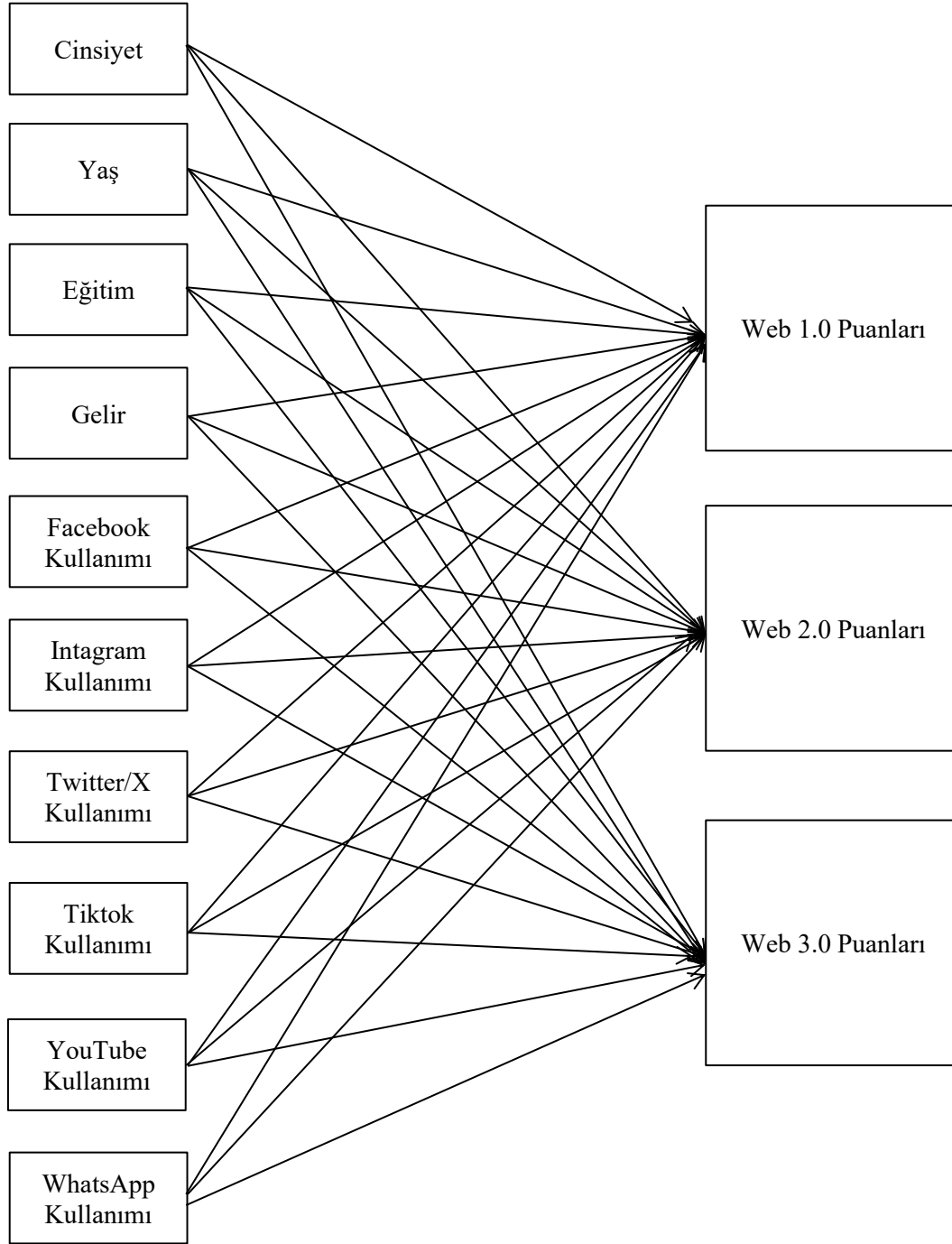
H_{9a,b,c}: Youtube kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{10a,b,c}: Whatsapp kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Amacı ve Modeli

Çalışmanın temel amacı, Z kuşağının dijital ortamda sağlık bilgisi edinme süreçlerini Web 1.0, Web 2.0 ve dijital teyit perspektifinden incelemektir. Bu doğrultuda, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim, gelir) ile sosyal medya platformlarının (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, YouTube, WhatsApp) sağlık bilgisi edinimindeki gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Literatür incelendiğinde, demografik özellikler ile sosyal medya kullanımı arasında ilişkilerin olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kavramsal modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Kavramsal Model

2.2. Veri Toplama

Araştırmada kullanılan ölçekler, Çömlekçi ve Bozkanat (2021) tarafından geliştirilen ‘dijital ortamda sağlık bilgisi edinme ve teyit ölçeği’ ölçeğine dayanmaktadır. Ölçekte toplam 10 ifade bulunmaktadır. Ölçek, bireylerin dijital ortamda sağlıkla ilgili bilgileri edinme ve doğrulama

süreçlerini hangi platformlar aracılığıyla gerçekleştirdiklerini ölçmeye yönelik ifadeler içermektedir. Katılımcılar, her ifadeye ne derece katıldıklarını veya bu platformları ne sıklıkla kullandıklarını 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında derecelendirerek cevap vermişlerdir. Çömlekçi ve Bozkanat (2021) tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,758 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada evren, Türkiye'de yaşayan Z kuşağı bireyler olarak belirlenmiş, örneklem ise Antalya ilinde ikamet eden bireylerle sınırlandırılmıştır. Z kuşağı günümüzde 15-29 yaş arası bireyleri kapsamakta olup bu araştırmada, etik gerekçelerle yasal sınır dikkate alınarak 18-29 yaş arası bireyler araştırma kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda, Antalya'da ikamet eden ve sosyal medya kullanan 340 katılımcıya 'dijital ortamda sağlık bilgisi edinme ve teyit ölçeği' uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan 340 kişilik örneklem büyüklüğünün, %95 güven düzeyinde ve %5 hata payı ile evreni temsil etmede yeterli olduğu kabul edilmektedir (Creswell, 2012). Ayrıca sosyal bilimlerde 200'ün üzerindeki örneklem büyüklüklerinin analizler açısından genellikle yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Hair vd., 2014).

3. Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, gelir durumu) ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		F	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	245	72,1
	Erkek	95	27,9
Eğitim Durumu	Ortaöğretim	64	18,8
	Yükseköğretim	276	81,2
Yaş	18-19	133	39,1
	20-21	106	31,2
	22-23	52	15,3
	24-29	49	14,4
Gelir Durumu	0TL - 17.002 TL	253	74,4
	17.003 TL – 35.000 TL	60	17,6
	35.001 TL – 52.000TL	27	7,9

Araştırmaya katılan bireylerin %72,1'i kadın (n=245) ve %27,9'u erkek (n=95) bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde bireylerin %18,8'i ortaöğretim (n=64) ve %81,2'si yükseköğretim (n=276) grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş değişkeni incelendiğinde grubun %39,1'i 18-19 (n=133) yaş grubunu, %31,2'si 20-21 (n=106) yaş grubunu, %15,3'ü 22-23 (n=52) yaş grubunu ve %14,4'ü 24-29 (n=49) yaş grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların gelir durumu değişkeni incelendiğinde grubun %74,4'ü 0-17.002TL (n=253) grubunu, %17,6'sı 17.003TL-35.000TL (n=60) grubunu ve %7,9'u 35.001TL-52.000TL (n=27) grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların kullandıkları sosyal medya platformları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Kullandıkları Sosyal Medya Platformları

			f	Yüzde
Sosyal Medya Kullanımı	Facebook	Hayır	271	79,7
		Evet	69	20,3
	Instagram	Hayır	40	11,8
		Evet	300	88,2
	Twitter/X	Hayır	190	55,9
		Evet	150	44,1
	Tiktok	Hayır	182	53,5
		Evet	158	46,5
	Youtube	Hayır	92	27,1
		Evet	248	72,9
	Whatsapp	Hayır	47	13,8
		Evet	293	86,2

Instagram, katılımcıların %88,2'si tarafından aktif bir şekilde kullanılırken, Facebook sadece %20,3 oranında bir kullanım göstermektedir. Twitter/X ve TikTok ise sırasıyla %44,1 ve %46,5 oranlarında kullanım oranına sahiptir. YouTube, %72,9'luk bir kullanıcı oranıyla yüksek bir popüleriteye sahipken, WhatsApp %86,2 ile en çok kullanılan sosyal medya platformlarından biri olmuştur.

Ölçeklerin güvenirlik değerleri ve betimsel istatistikler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Ölçeği Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler

Ölçek	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
WEB 1.0	3,00	15,00	8,86	2,36	0,399	0,254	0,000
WEB 2.0	3,00	15,00	6,65	2,58	0,593	0,112	0,000
Dijital Teyit	4,00	20,00	12,47	3,38	0,164	-0,084	0,000

Puanların normalliğini değerlendirmek amacıyla katılımcı puanlarının merkezi eğilim ölçüleri incelenmiş görece birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1,5) ve (+1,5) aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm puanların tolerans değerleri arasında olduğu görülmüştür. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda puanlarda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür, $p < 0.050$. Geniş örneklemelerde Kolmogorov-Smirnov testi anlamlı çıkabilmektedir (Pallant, 2020). Bu nedenle analiz sürecinde demografik değişkenlere göre normallik incelemeleri çarpıklık basıklık katsayısı üzerinden incelenmiş ve tüm demografik değişken grupları için ölçeğin ana boyutu ve alt boyutları için çarpıklık basıklık katsayılarının (-1,5) ile (+1,5) tolerans değer aralığında olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni için tüm boyutlarda bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni için Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t-değeri	sd	p-değeri
WEB 1.0	Kadın	245	9,07	2,34	2,640	338	0,009
	Erkek	95	8,32	2,33			
WEB 2.0	Kadın	245	6,61	2,60	-0,419	338	0,675
	Erkek	95	6,74	2,53			
Dijital Teyit	Kadın	245	12,71	3,19	2,118	338	0,035
	Erkek	95	11,85	3,76			

WEB 1.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338) = 2,640$; $p=0,009 < \alpha=0,05$ olduğundan WEB 1.0 toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. WEB 1.0 ortalama puanları incelendiğinde kadın grubu ($\bar{X}=9,07$) ortalamasının erkek grubu ($\bar{X}=8,32$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. H_{1a} kabul edilmiştir. WEB 2.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338) = -0,419$; $p=0,675 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 2.0 toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_{1b} reddedilmiştir. Dijital teyit puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338) = 2,118$; $p=0,035 < \alpha=0,05$ olduğundan dijital teyit toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Dijital teyit ortalama puanları incelendiğinde kadın grubu ($\bar{X}=12,75$) ortalamasının erkek grubu ($\bar{X}=11,85$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. H_{1c} kabul edilmiştir.

Yaşa göre katılımcıların dijital ortamda sağlık bilgisi ölçeği alt boyutlarına olan farklarını belirlemek için ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yaşa Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkları

	Yaş	N	$\bar{X}$	s.s	F	df	p-değeri	I-J
WEB 1.0	18-19 yaş	133	8,78	2,38	0,338	3	0,798	o
	20-21 yaş	106	9,03	2,55				
	22-23 yaş	52	8,69	1,90				
	24-29 yaş	49	8,89	2,34				
WEB 2.0	18-19 yaş	133	6,51	2,89	0,256	3	0,857	o
	20-21 yaş	106	6,68	2,42				
	22-23 yaş	52	6,76	2,39				
	24-29 yaş	49	6,83	2,23				
Dijital Teyit	18-19 yaş	133	12,95	3,19	1,848	3	0,139	o
	20-21 yaş	106	12,37	3,38				
	22-23 yaş	52	11,78	3,24				
	24-29 yaş	49	12,10	3,89				

WEB 1.0 toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda $F(3)=0,338$ ve $p=0,798 > \alpha=,05$ olduğundan yaş grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. WEB 2.0 toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda $F(3)=0,256$ ve $p=0,857 > \alpha=,05$ olduğundan yaş grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. Dijital teyit toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda $F(3)=1,848$ ve $p=0,139 > \alpha=,05$ olduğundan yaş grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. Dolayısıyla, H_{2a} , H_{2b} ve H_{2c} reddedilmiştir.

Eğitim durumu değişkeni için tüm boyutlarda bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkları

	Eğitim Durumu	N	X	S	t-değeri	sd	p-değeri
WEB 1.0	Ortaöğretim	64	7,71	1,92	-4,424	338	0,000
	Yükseköğretim	276	9,13	2,37			
WEB 2.0	Ortaöğretim	64	6,01	2,45	-2,204	338	0,028
	Yükseköğretim	276	6,80	2,59			
Dijital Teyit	Ortaöğretim	64	11,90	2,68	-1,492	338	0,137
	Yükseköğretim	276	12,60	2,68			

WEB 1.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338) = -4,424$; $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan WEB 1.0 toplam puanı eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. H_{3a} kabul edilmiştir. WEB 1.0 ortalama puanları incelendiğinde yükseköğretim grubu ($\bar{X}=9,13$) ortalamasının ortaöğretim grubu ($\bar{X}=7,71$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. WEB 2.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338) = -2,204$; $p=0,028 < \alpha=0,05$ olduğundan WEB 2.0 toplam puanı eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. H_{3b} kabul edilmiştir. WEB 2.0 ortalama puanları incelendiğinde yükseköğretim grubu ($\bar{X}=6,80$) ortalamasının ortaöğretim grubu ($\bar{X}=6,01$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital teyit puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338) = -1,492$; $p=0,137 > \alpha=0,05$ olduğundan dijital teyit toplam puanı eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuçla H_{3c} reddedilmiştir.

Gelir durumu değişkeni için tüm boyutlarda ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Gelir Durumuna Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkları

	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	s.s	F	df	p-değeri	I-J
WEB 1.0	(1) 0-17.002	253	8,98	2,30	3,853	2	0,022	1 > 3
	(2) 17.003-35.000	60	8,91	2,52				
	(3) 35.001-52.000	27	7,66	2,30				
WEB 2.0	(1) 0-17.002	253	6,66	2,65	0,136	2	0,873	o
	(2) 17.003-35.000	60	6,70	2,45				
	(3) 35.001-52.000	27	6,40	2,25				
Dijital Teyit	(1) 0-17.002	253	9,67	2,65	7,112	2	0,001	1 > 3; 2 > 3
	(2) 17.003-35.000	60	9,60	2,56				
	(3) 35.001-52.000	27	7,66	2,70				

WEB 1.0 toplam puanının gelir durumu gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda $F(2)=0,022$ ve $p\text{-değeri}=0,022 < \alpha=,05$ olduğundan gelir durumu grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H_{4a} kabul edilmiştir. Gelir durumu grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda 0-17.002TL grubu ($\bar{X}=8,98$) ortalamasının 35.001-52.000TL grubu ($\bar{X}=7,66$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. WEB 2.0 toplam puanının gelir durumu gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda $F(2)=0,136$ ve $p\text{-değeri}=0,873 > \alpha=,05$ olduğundan gelir durumu grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H_{4b} reddedilmiştir. Dijital teyit toplam puanının gelir durumu gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda $F(2)=7,112$ ve $p\text{-değeri}=0,001 < \alpha=,05$ olduğundan gelir durumu grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Bu sonuçla H_{4c} kabul edilmiştir. Gelir durumu grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda 0-17.002TL grubu ($\bar{X}=8,98$) ortalamasının 35.001-52.000TL grubu ($\bar{X}=7,66$) ortalamasından ve 17.003-35.000TL grubu ($\bar{X}=9,60$) ortalamasının 35.001-52.000TL grubu ($\bar{X}=7,66$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Facebook kullanma durumuna göre tüm boyutlarda bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Facebook Kullanımına Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkları

	Facebook Kullanımı	N	X	S	t-değeri	sd	p-değeri
WEB 1.0	Hayır	271	9,10	2,34	3,823	338	0,000
	Evet	69	7,91	2,20			
WEB 2.0	Hayır	271	6,70	2,61	0,786	338	0,433
	Evet	69	6,43	2,47			
Dijital Teyit	Hayır	271	9,74	2,63	3,293	338	0,001
	Evet	69	8,56	2,69			

WEB 1.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=3,823$; $p=0,000 < \alpha=0,05$ olduğundan WEB 1.0 toplam puanı Facebook kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. H_{5a} kabul edilmiştir. WEB 1.0 ortalama puanları incelendiğinde hayır grubu ($\bar{X}=9,10$) ortalamasının evet grubu ($\bar{X}=7,91$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. WEB 2.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=0,786$; $p=0,433 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 2.0 toplam puanı Facebook kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_{5b} reddedilmiştir. Dijital teyit puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=3,293$; $p\text{-değeri}=0,001 < \alpha=0,05$ olduğundan dijital teyit toplam puanı Facebook kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Bu sonuçla H_{5c} kabul edilmiştir. Dijital teyit ortalama puanları incelendiğinde hayır grubu ($\bar{X}=9,74$) ortalamasının evet grubu ($\bar{X}=8,56$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Instagram kullanma durumuna göre tüm boyutlarda bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9. Instagram Kullanımına Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkları

	Instagram Kullanımı	N	X	S	t-değeri	sd	p-değeri
WEB 1.0	Hayır	40	8,80	2,36	-0,184	338	0,854
	Evet	300	8,87	2,36			
WEB 2.0	Hayır	40	6,40	2,37	-0,659	338	0,510
	Evet	300	6,68	2,61			
Dijital Teyit	Hayır	40	10,27	1,70	2,784	70,172	0,007
	Evet	300	9,40	2,77			

WEB 1.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=-0,184$; $p=0,854 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 1.0 toplam puanı Instagram kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. WEB 2.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=-0,659$; $p=0,510 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 2.0 toplam puanı Instagram kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Dolayısıyla H_{6a} ve H_{6b} reddedilmiştir. Dijital teyit puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(70,172)=2,784$; $p=0,007 < \alpha=0,05$ olduğundan dijital teyit toplam puanı Instagram kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. H_{6c} kabul edilmiştir. Dijital teyit ortalama puanları incelendiğinde hayır grubu ($\bar{X}=10,27$) ortalamasının evet grubu ($\bar{X}=9,40$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Twitter/X kullanma durumuna göre tüm boyutlarda bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir. WEB 1.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(283,227)=-1,369$; $p=0,172 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 1.0 toplam puanı Twitter/X kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. WEB 2.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(298,050)=-1,589$; $p=0,113 > \alpha=0,05$

olduğundan WEB 2.0 toplam puanı Twitter/X kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Dijital teyit puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(288,829)=0,773$; $p=0,440 > \alpha=0,05$ olduğundan dijital teyit toplam puanı Twitter/X kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Dolayısıyla H_{7a} , H_{7b} ve H_{7c} reddedilmiştir.

Tablo 10. Twitter/X Kullanımına Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkı

	Twitter/X Kullanma	N	X	S	t-değeri	sd	p-değeri
WEB1.0	Hayır	190	8,70	2,12	-1,369	283,227	0,172
	Evet	150	9,06	2,62			
WEB2.0	Hayır	190	6,45	2,42	-1,589	298,050	0,113
	Evet	150	6,90	2,76			
Dijital Teyit	Hayır	190	9,60	2,46	0,773	288,829	0,440
	Evet	150	9,37	2,95			

Katılımcıların Tiktok kullanma durumuna göre tüm boyutlarda bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir. WEB 1.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=-0,523$; $p\text{-değeri}=0,601 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 1.0 toplam puanı Tiktok kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. WEB 2.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=-1,088$; $p=0,277 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 2.0 toplam puanı Tiktok kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Dijital teyit puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=1,233$; $p=0,218 > \alpha=0,05$ olduğundan dijital teyit toplam puanı Tiktok kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Bundan dolayı H_{8a} , H_{8b} ve H_{8c} reddedilmiştir.

Tablo 11. Tiktok Kullanımına Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkı

	Tiktok Kullanma	N	X	S	t-değeri	sd	p-değeri
WEB1.0	Hayır	182	8,80	2,48	-0,523	338	0,601
	Evet	158	8,93	2,22			
WEB2.0	Hayır	182	6,51	2,57	-1,088	338	0,277
	Evet	158	6,81	2,58			
Dijital Teyit	Hayır	182	9,67	2,62	1,233	388	0,218
	Evet	158	9,31	2,75			

Katılımcıların Youtube kullanma durumuna göre tüm boyutlarda bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir. WEB 1.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=1,264$; $p=0,207 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 1.0 toplam puanı Youtube kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. WEB 2.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=-0,712$; $p=0,477 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 2.0 toplam puanı Youtube kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Dijital teyit puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(184,839)=1,682$; $p=0,094 > \alpha=0,05$ olduğundan dijital teyit toplam puanı Youtube kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Bundan dolayı H_{9a} , H_{9b} ve H_{9c} reddedilmiştir.

Tablo 12. Youtube Kullanımına Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkı

	Youtube Kullanımı	N	X	S	t-değeri	sd	p-değeri
WEB1.0	Hayır	92	9,13	2,21	1,264	338	0,207
	Evet	248	8,76	2,40			
WEB2.0	Hayır	92	6,48	2,55	-0,712	338	0,477
	Evet	248	6,71	2,59			
Dijital Teyit	Hayır	92	9,88	2,42	1,682	184,839	0,094
	Evet	248	9,36	2,77			

Katılımcıların Whatsapp kullanma durumuna göre tüm boyutlarda bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Whatsapp Kullanımına Göre Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme Ölçeği Alt Boyutları Farkı

	Whatsapp Kullanımı	N	X	S	t-değeri	Sd	p-değeri
WEB1.0	Hayır	47	9,2340	2,22840	1,155	338	0,249
	Evet	293	8,8055	2,38137			
WEB2.0	Hayır	47	6,4255	2,69254	-0,650	338	0,516
	Evet	293	6,6894	2,56740			
Dijital Teyit	Hayır	47	10,1915	2,07090	2,333	75,010	0,022
	Evet	293	9,3925	2,76095			

WEB 1.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=1,155$; $p=0,249 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 1.0 toplam puanı Whatsapp kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. WEB 2.0 puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(338)=-0,650$; $p=0,516 > \alpha=0,05$ olduğundan WEB 2.0 toplam puanı Whatsapp kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. H_{10a} ve H_{10b} reddedilmiştir. Dijital teyit puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda $t(75,010)=2,333$; $p=0,022 < \alpha=0,05$ olduğundan dijital teyit toplam puanı Whatsapp kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Bu sonuçla H_{10c} kabul edilmiştir. Dijital teyit ortalama puanları incelendiğinde hayır grubu ($\bar{X}=10,19$) ortalamasının evet grubu ($\bar{X}=9,39$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma hipotezleri ile ilgili genel sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Hipotezlerin Genel Sonuçları

Hipotezler	Web 1.0	Web 2.0	Dijital Teyit
H ₁ : Cinsiyete göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Kabul	Ret	Kabul
H ₂ : Yaşa göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Ret	Ret	Ret
H ₃ : Eğitim durumuna göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Kabul	Kabul	Ret
H ₄ : Gelir durumuna göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Kabul	Ret	Kabul
H ₅ : Facebook kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Kabul	Ret	Kabul
H ₆ : Instagram kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Ret	Ret	Kabul
H ₇ : Twitter/X kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Ret	Ret	Ret

H ₈ : Tiktok kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Ret	Ret	Ret
H ₉ : Youtube kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Ret	Ret	Ret
H ₁₀ : Whatsapp kullanımına göre (a) Web 1.0 puanları, (b) Web 2.0 puanları ve (c) dijital teyit puanları anlamlı farklılık göstermektedir.	Ret	Ret	Kabul

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, Z kuşağının dijital ortamda sağlık bilgisi edinme süreçlerini Web 1.0, Web 2.0 ve dijital teyit perspektiflerinden incelemektir. Bu doğrultuda oluşturulan hipotezler, demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu) ile sosyal medya platformlarının (Facebook, Instagram, Twitter/X, TikTok, YouTube, WhatsApp) sağlık bilgisi edinme süreçlerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını test etmeye yöneliktir. Veriler, yalnızca 18-29 yaş aralığındaki bireyleri kapsayan 340 kişilik bir örneklemden toplanmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız örneklem t-testleri ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin analizler, kadınların Web 1.0 ve dijital teyit puanlarında erkeklere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, kadınların sağlık bilgisi ediniminde geleneksel internet kaynaklarını kullanmaya ve bilgilerin doğruluğunu teyit etmeye daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Özellikle, Z kuşağı kadınların daha dikkatli bir bilgi doğrulama süreci yürütmesi, sağlık bilgilerinin güvenilirliğine olan duyarlılıklarının Z kuşağı erkeklere kıyasla daha yüksek olabileceğini işaret etmektedir. Bu bulgu, Z kuşağı kadınların sağlık bilgisi ediniminde geleneksel internet kaynaklarını kullanma ve bilgilerin doğruluğunu teyit etme konusundaki tutumlarını vurgulayan özgün bir sonuç olup, dijital sağlık okuryazarlığı alanındaki cinsiyet temelli farklılıklara ilişkin mevcut literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır. Çömlekçi ve Bozkanat'ın (2021) çalışması, her yaştaki kadınların sağlıkla ilgili hassas konularda dijital teyit sürecini daha dikkatli uyguladığı yönündeki bulgularıyla, bu çalışmanın Z kuşağı kadınların sağlık bilgisi ediniminde doğrulama süreçlerine daha fazla önem verdiğini gösteren sonuçlarını desteklemektedir. Ancak, Web 2.0 kullanımında cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, interaktif dijital platformların (örneğin, sosyal medya ve forumlar) hem kadınlar hem de erkekler tarafından benzer düzeyde benimsenmiş olduğunu göstermektedir. Bu durum, sosyal medya gibi platformların kullanıcı dostu yapısının ve sosyal etkileşim olanaklarının cinsiyet farkı gözetmeksizin geniş bir kullanıcı kitlesine hitap etmesinden kaynaklanış olabilir.

Yaş grupları arasında yapılan analizlerde, Web 1.0, Web 2.0 ve dijital teyit puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması dikkat çekicidir. Bu durum, sağlık bilgisi ediniminde yaşın belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Yaş grupları arasında yapılan analizlerde, Web 1.0, Web 2.0 ve dijital teyit puanları açısından anlamlı bir fark bulunmaması, mevcut literatürde genç yaş gruplarının etkileşimli platformlardan hızlı bilgi edinme eğilimi ve dijital teyit süreçlerine daha az önem verdiği (Adams, 2010) ya da yaşlı bireylerin bu süreçleri daha az kullanmasına rağmen genç bireylerin de bu süreçlere dikkat etmediği (Choi, 2020) yönündeki bulgularla çelişmektedir. Unutulmamalıdır ki bu çalışma, özellikle Z kuşağını, yani 18-29 yaş grubunu kapsamaktadır. Bu durum, dijitalleşmenin bu yaş grubunda sağlık bilgisi ediniminde daha homojen davranışlar sergilenmesine yol açtığını gösterebilir. Ancak, bilgiye erişim stratejilerindeki bu farklılıkları daha net anlamak için yaş grupları temelinde daha ayrıntılı analizlerin yapılması gerekmektedir.

Eğitim düzeyine ilişkin analizler, yükseköğretim seviyesindeki bireylerin Web 1.0 ve Web 2.0 puanlarında daha yüksek değerlere sahip olduğunu ortaya koyarken, bu bulgu mevcut literatürle genel anlamda uyum göstermektedir. Adams (2010) tarafından vurgulanan, yüksek eğitim seviyesine sahip bireylerin dijital teyit sürecinde daha dikkatli olma ve bilgilerin doğruluğunu kontrol etme eğilimleri, bu çalışmada eğitim düzeyinin sağlık bilgisi arama davranışlarını sistematik ve bilgili bir şekilde etkilediği sonucuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Diviani vd.'nin (2015) bulguları, eğitim durumu yüksek bireylerin Web 1.0'daki bilgileri daha eleştirel bir perspektifle değerlendirdiğini destekler niteliktedir. Ancak, dijital teyit puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemesi, önceki çalışmalarla ayrışan bir sonuç olarak dikkat çekmektedir. Diviani vd.'nin (2015) düşük eğitim seviyesine sahip bireylerin doğrulama sürecine girmeme eğiliminde olduğunu belirttiği bulguların aksine, bu çalışmada eğitim düzeyi ile dijital teyit davranışları arasında bir bağlantı kurulmamıştır. Bu durum, bilgilerin doğruluğunu teyit etme süreçlerinde eğitim dışında diğer faktörlerin de (örneğin dijital okuryazarlık, kişisel ilgi veya güvenlik kaygıları) etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitimin sağlık bilgisi ediniminde önemli bir faktör olmakla birlikte, dijital teyit süreçlerinin daha geniş bir perspektifte ele alınması önerilmektedir.

Gelir düzeyine göre yapılan analizlerin sonuçları, literatürdeki mevcut bulgularla hem benzerlikler hem de farklılıklar taşımaktadır. Özellikle düşük gelir grubunun yüksek gelir grubuna kıyasla daha yüksek dijital teyit puanlarına sahip olması, sınırlı kaynaklara sahip bireylerin bilgi doğrulama konusunda daha dikkatli olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, Bastawrous ve Armstrong'un (2013) yüksek gelirli bireylerin güvenilir sağlık platformlarına daha fazla erişim sağladığı ve doğrulama süreçlerine özen gösterdiği yönündeki bulgularıyla kısmen çelişmektedir. Bastawrous ve Armstrong'un (2013) çalışması, düşük gelir gruplarının sosyal medya gibi daha az güvenilir kaynakları kullanma eğiliminde olduğunu belirtirken, bu çalışmada düşük gelirli bireylerin bilgi doğrulama süreçlerine daha fazla önem verdiği görülmüştür. Bu farklılık, sınırlı kaynaklara sahip bireylerin bilgi doğruluğuna dair farkındalıklarının daha yüksek olabileceği veya bilgiye erişimde yanlış yönlendirilme korkusuyla daha dikkatli davrandıklarını düşündürülebilir. Bununla birlikte, Hesse vd.'nin (2005) yüksek gelirli bireylerin daha fazla güvenilir dijital kaynağa erişim sağlayarak bilgileri daha doğru teyit edebildiği yönündeki bulguları, gelir düzeyine göre dijital teyit davranışlarının eğitim, dijital okuryazarlık ve platformlara olan erişim gibi diğer değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini işaret etmektedir. Ayrıca, Web 2.0 platformlarının gelir grupları arasında fark göstermemesi, bu platformların kullanıcı dostu yapısı ve geniş kapsayıcılığı nedeniyle tüm gelir seviyelerinden bireyler tarafından benimsendiğini ortaya koymaktadır. Dijital teyit süreçlerinde gelir düzeyinin etkisini anlamak için daha kapsamlı ve çok boyutlu analizlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal medya platformlarının kullanım durumuna göre yapılan analizler, platformların sağlık bilgisi edinimi üzerindeki etkisinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Facebook ve WhatsApp kullanıcıları arasında dijital teyit puanlarında anlamlı farklar bulunması, bu platformları kullanmayan bireylerin bilgi doğrulama süreçlerine daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Öte yandan, Instagram, Twitter, TikTok ve YouTube kullanıcıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların bulunmaması, bu platformların daha yaygın ve genel amaçlı kullanımından kaynaklanabilir. Bu durum, özellikle genç bireylerin sosyal medyayı sağlık bilgisi ediniminden çok sosyalleşme ve eğlence amaçlı kullanmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur;

- Sağlık bilgilerinin dijital ortamda daha güvenilir ve doğrulanmış kaynaklardan edinilmesi için bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması gerekmektedir.

- Eğitim programlarında, özellikle gençlerin dijital teyit süreçlerine ilişkin farkındalıklarını artıracak içeriklere yer verilmesi önerilebilir. Sağlık kurumları ve uzmanları, Web 2.0 platformlarını daha etkili bir şekilde kullanarak bilgi doğruluğunu artırabilir ve gençlere doğrudan ulaşabilirler.

- Sosyal medya platformlarının sağlık bilgisi ediniminde daha etkin kullanılabilmesi için algoritma ve içerik düzenlemelerinin yapılması önerilmektedir.

- Platformların, güvenilir kaynaklardan gelen içerikleri öne çıkarması ve yanıltıcı bilgilerin yayılmasını önleyici mekanizmalar geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin, Instagram ve TikTok gibi platformlarda sağlık bilgisi içeren paylaşımların doğru kaynaklardan geldiğini belirten etiketleme sistemleri oluşturulabilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın evreni Türkiye’de yaşayan Z kuşağı bireyleri olarak belirlenmiş olmasına rağmen, örneklem yalnızca Antalya ilinde yaşayan bireylerle sınırlandırılmıştır. Bu durum, elde edilen bulguların diğer bölgelerde yaşayan Z kuşağı bireylerine genellenmesini zorlaştırmaktadır. Araştırmada kullanılan “Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme ve Teyit Ölçeği” yalnızca sosyal medya kullanıcılarına uygulanmış olup, sosyal medya kullanmayan bireylerin dijital sağlık bilgisi edinme ve teyit davranışlarını kapsayamamıştır. Verilerin toplanması, katılımcıların beyanlarına dayalı olduğundan, sosyal beğenirlik yanlılığı gibi olası hatalar sonuçları etkileyebilir. Araştırmada elde edilen bulguların daha geniş bir örneklemi temsil etmesi için farklı bölgelerden örneklemelerle benzer çalışmalar yapılması önerilmektedir. Sosyal medya kullanıcılarının yanı sıra, dijital platformları kullanmayan bireyleri de kapsayacak şekilde veri toplanması, sağlık bilgisi edinme ve teyit süreçlerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca, yalnızca demografik faktörler yerine, dijital okuryazarlık, teknolojiye erişim düzeyi ve kültürel faktörler gibi değişkenlerin de incelendiği çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Değerlendirme/Evaluation: Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi/*Double Blind Refereeing System*

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 26.11.2024 tarih ve 510 sayılı kararı ile etik açıdan uygun görülmüştür. / *It was deemed ethically appropriate with the letter dated 26.11.2024 and numbered 510 of Akdeniz University Rectorate Ethics Committee.*

Etik Beyanı/ Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / *It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.*

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest: Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır. / *There is no potential conflict of interest in this study.*

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Kaynakça

- Adams, S. A. (2010). Revisiting the online health information reliability debate in the wake of “web 2.0”: an inter-disciplinary literature and website review. *International Journal of Medical Informatics*, 79(6), 391-400.
- Affinito, L. & Mack, J. (2016). Integrating digital into your marketing communication mix. In: *Socialize your patient engagement strategy* (pp. 139-182). Routledge.
- Afful-Dadzie, E., Afful-Dadzie, A. & Egala, S. B. (2023). Social media in health communication: A literature review of information quality. *Health Information Management Journal*, 52(1), 3-17.
- Ahmad, J., Shahar, H. K. & Sarudin, N. S. (2023). The relationship between social media platforms and health screening awareness among Gen Y and Z in Malaysia. *Journal of Positive School Psychology*, 7(1), 722-732.
- Akyol, M. (2015). Seçim kampanyalarında sosyal medya kullanımı: Facebook ve 2014 cumhurbaşkanlığı seçimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 98-114.
- Awan, A. T., Gonzalez, A. D. & Sharma, M. A. (2024). Neoteric approach toward social media in public health informatics: A narrative review of current trends and future directions. *Information*, 15(5), Makale Numarası 276.
- Baktur, A. (2023). *Covid-19 pandemisi döneminde sağlık bakanlığının kurumsal sosyal sorumluluk içeriklerine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Balcı, Ş., Sarıtaş, H., İldız, S. & Mohammed, R. (2024). Sosyal medyaya güven düzeyinin dijital ortamlarda sağlık bilgisi edinme ve teyit davranışı üzerindeki etkisinde kullanım süresinin aracılık rolü. *Yeni Medya*, 16(1), 122-143.
- Bastawrous, A. & Armstrong, M. J. (2013). Mobile health use in low-and high-income countries: an overview of the peer-reviewed literature. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 106(4), 130-142.
- Boyer, C. (2012). The Internet and health: International approaches to evaluating the quality of web-based health information. In: *eHealth: Legal, ethical and governance challenges* (pp. 245-274). Springer Berlin Heidelberg.
- Bölükbaş, O. (2023). *Doğrulama sitelerinin doğrulama yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Choi, W. (2020). Older adults’ credibility assessment of online health information: An exploratory study using an extended typology of web credibility. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71(11), 1295-1307.
- Chou, W. Y. S., Prestin, A., Lyons, C. & Wen, K. Y. (2013). Web 2.0 for health promotion: reviewing the current evidence. *American Journal of Public Health*, 103(1), 9-18.
- Coulibaly, S. (2023). Exploring health misinformation on WhatsApp within the African migrant and refugee community in Southeast Queensland (SEQ). *Media International Australia*, 189(1), 8-23.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Cumming, G. P., Morris, E., Simpson, P., French, T., Kahana, E., Luciano, J. S. & Molik, D. (2016). The future of post-reproductive health - The role of the Internet, the Web, information provision and access. *Post Reproductive Health*, 22(3), 123-130.
- Çağlar, Ş. & Gülgör, M. (2024). *Dijital çağda medyatik iletişim - I*. Eğitim Yayınevi.
- Çalışkan, M. & Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: Sosyal medya. *Akademik Bakış Dergisi*, 50(4), 254-277.
- Çavmak, D. (2021). Sağlık hizmetlerinde dijital pazarlama uygulamaları. İçinde: *Dijital pazarlamada güncel araştırmalar* (ss. 103-120). Artikel Akademi Yayınları.
- Çetin, E. & Ercansungur, D. O. (2022). Covid-19 ve tüketim: Dönüşen pratikler, dijitalleşme ve Z kuşağı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 56(Ağustos), 36-49.
- Çömlekçi, M. F. & Bozkanat, E. (2021). İnfodemide dijital ortamda sağlık bilgisi edinme ve teyit davranışları. *İstanbul University Journal of Sociology*, 41(1), 103-125.
- DataReportal. (2024, Ocak). *Digital 2024: Global overview report. we are social & meltwater*. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>
- DataReportal. (2025, Ocak). *Digital 2025: Turkey*. <https://datareportal.com/reports/digital-2025-turkey>
- Diviani, N., Van Den Putte, B., Giani, S. & van Weert, J. C. (2015). Low health literacy and evaluation of online health information: a systematic review of the literature. *Journal of Medical Internet Research*, 17(5), Makale Numarası 112.
- Eysenbach, G. (2008). Credibility of health information and digital media. In: *New perspectives and implications for youth* (pp. 123-154). MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative.
- Farsi, D., Martinez-Menchaca, H. R., Ahmed, M. & Farsi, N. (2022). Social media and health care (Part II): narrative review of social media use by patients. *Journal of Medical Internet Research*, 24(1), Makale Numarası 30379.
- Gamache-Oleary, V. & Grant, G. (2017). Social media in healthcare. *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3774-3783.
- Gardasevic, S., Jaiswal, A., Lamba, M., Funakoshi, J., Chu, K. H., Shah, A., ... & Washington, P. (2024). Public health using social network analysis during the COVID-19 era: A systematic review. *Information*, 15(11), Makale Numarası 690.
- Gedik, Y. (2020). Pazarlamada yeni bir çerçeve: Sosyal medya ve Web 2.0. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 252-269.
- Gedik, Y. (2023). Viral pazarlama: Avantajları, zorlukları ve stratejileri üzerine kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(8), 93-124.
- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), 82-100.

- Grajales, F. J., Sheps, S., Ho, K., Novak-Lauscher, H. & Eysenbach, G. (2014). Social media: a review and tutorial of applications in medicine and health care. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2), Makale Numarası 2912.
- Haile, T. T. (2023). Web's progression: moving from passive content consumption to active content creation and content validation. *International Journal of Business and Management*, 18(6), 135-142.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hesse, B. W., Nelson, D. E., Kreps, G. L., Croyle, R. T., Arora, N. K., Rimer, B. K. & Viswanath, K. (2005). Trust and sources of health information: the impact of the Internet and its implications for health care providers: findings from the first Health Information National Trends Survey. *Archives of Internal Medicine*, 165(22), 2618-2624.
- Jiao, W., Chang, A., Ho, M., Lu, Q., Liu, M. T. & Schulz, P. J. (2023). Predicting and empowering health for generation Z by comparing health information seeking and digital health literacy: cross-sectional questionnaire study. *Journal of Medical Internet Research*, 25(3), Makale Numarası 47595.
- Kamel Boulos, M. N. & Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information & Libraries Journal*, 24(1), 2-23.
- Kartal, N. & Erigüç, G. (2018). Sağlık iletişiminde bir unsur olarak sosyal medya: bir sosyal içerik platformundaki sağlık haberlerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 569-587.
- Kavaklı, N. (2019). Üniversite öğrencileri arasında internet teyit/doğrulama platformlarının kullanımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 398-411.
- Keselman, A., Arnott Smith, C., Murcko, A. C. & Kaufman, D. R. (2019). Evaluating the quality of health information in a changing digital ecosystem. *Journal of Medical Internet Research*, 21(2), Makale Numarası 11129.
- Kirkpatrick, C. E. & Lawrie, L. L. (2024). TikTok as a source of health information and misinformation for young women in the United States: Survey study. *JMIR Infodemiology*, 4(1), Makale Numarası 54663.
- Kolt, G. S., Rosenkranz, R. R., Vandelanotte, C., Caperchione, C. M., Maeder, A. J., Tague, R., ... & Duncan, M. J. (2017). Using Web 2.0 applications to promote health-related physical activity: findings from the WALK 2.0 randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, 51(19), 1433-1440.
- Laranjo, L. (2016). Social media and health behavior change. In: *Participatory health through social media* (pp. 83-111). Academic Press.
- Liu, H., Liu, W., Yoganathan, V. & Osburg, V. S. (2021). COVID-19 information overload and generation Z's social media discontinuance intention during the pandemic lockdown. *Technological Forecasting and Social Change*, 166(5), Makale Numarası 120600.

- Loeb, S., Langford, A. T., Bragg, M. A., Sherman, R. & Chan, J. M. (2024). Cancer misinformation on social media. *A Cancer Journal for Clinicians*, 74(5), 453-464.
- Luttrell, R. & Wallace, A. A. (2024). *Social media and society: An introduction to the mass media landscape*. Rowman & Littlefield.
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091.
- NapoleonCat. (2024, Aralık). *Social media users in Turkey – 2024*. <https://napoleontcat.com/stats/social-media-users-in-turkey/2024/>
- Nikoloudakis, I. A., Vandelanotte, C., Rebar, A. L., Schoeppe, S., Alley, S., Duncan, M. J. & Short, C. E. (2018). Examining the correlates of online health information-seeking behavior among men compared with women. *American Journal of Men's Health*, 12(5), 1358-1367.
- Nursanti, S., Dharta, F. Y., Chaerudin, C., Syam, S. P. & Purnama, R. N. (2022). Generation Z's perceptions of health information about the Covid-19. *Jurnal Studi Komunikasi*, 6(2), 587-602.
- Oladokun, B. D., Aruwa, J. E., Ottah, G. A. & Ajani, Y. A. (2024). Misinformation and disinformation in the era of social media: The need for fact-checking skills. *Journal of Information and Knowledge*, 61(1), 1-7.
- Özen, N. & Topbaş, M. (2023). İnternet ortamında ve sosyal medyada doğru ve güvenilir sağlık bilgisi edinebilme. *Farabi Tıp Dergisi*, 2(2), 27-32.
- Özüdoğru, Ş. (2014). Bir Web 2.0 uygulaması olarak bloglar: Blogların dinamikleri ve blog alemi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4(1), 36-50.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Papp-Zipernovszky, O., Horváth, M. D., Schulz, P. J. & Csabai, M. (2021). Generation gaps in digital health literacy and their impact on health information seeking behavior and health empowerment in Hungary. *Frontiers in Public Health*, 13(9), Makale Numarası 635943.
- Park, S. & Kim, J. (2024). Do multi-channel use and online engagement matter for critical literacy and information verification behaviors? Comprehensive comparisons of six generations from before 1954 (war generation) to generation Z (after 1997). *Computers & Education*, 218(9), Makale Numarası 105078.
- Prestin, A. & Chou, W. Y. S. (2014). Web 2.0 and the changing health communication environment. In: *The Routledge handbook of language and health communication* (pp. 184-197). Routledge.
- Rains, S. A. (2007). Perceptions of traditional information sources and use of the world wide web to seek health information: findings from the health information national trends survey. *Journal of Health Communication*, 12(7), 667-680.
- Sharma, P. & Kaur, P. D. (2017). Effectiveness of web-based social sensing in health information dissemination - A review. *Telematics and Informatics*, 34(1), 194-219.

- Soroya, S. H., Farooq, A., Mahmood, K., Isoaho, J. & Zara, S. E. (2021). From information seeking to information avoidance: Understanding the health information behavior during a global health crisis. *Information Processing & Management*, 58(2), Makale Numarası 102440.
- Sykora, M. (2017). Web 1.0 to Web 2.0: an observational study and empirical evidence for the historical r (evolution) of the social web. *International Journal of Web Engineering and Technology*, 12(1), 70-94.
- Şengüler, E. B. (2023). *Medyada üretim ve tüketim pratikleri üzerinde dijitalleşmenin rolü: dijital emek kavramının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Using multivariate statistics (Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı)*. Çev. Ed. Mustafa Baloğlu. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tanyıldızı, N. (2020). *Covid-19 salgını sürecinde sağlık iletişiminde sosyal medya*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Tokgöz, Ö. G. & Altın, M. A. (2022). The development of Internet Web 1.0 to Web 3.0 and its effects on architectural education. *Eskişehir Technical University Journal of Science and Technology A-Applied Sciences and Engineering*, 23, 144-155.
- Tosyalı, H. & Sütçü, C. S. (2016). Sağlık iletişiminde sosyal medya kullanımının bireyler üzerindeki etkileri. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 3-22.
- Uçar, B. & Tanyer, D. K. (2021). X, Y, Z kuşaklarında sağlığın önemi ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının değişimi. *Etkili Hemşirelik Dergisi*, 17(3), 323-336.
- Ünal, R. & Taylan, A. (2017). Sağlık iletişiminde yalan haber-yanlış enformasyon sorunu ve doğrulama platformları. *Atatürk İletişim Dergisi*, 14, 81-100.
- Veljkovic, N., Bogdanovic-Dinić, S. & Stoimenov, L. (2012). Web 2.0 as a technological driver of democratic, transparent, and participatory government. In: *Web 2.0 Technologies and democratic governance. Public Administration and Information Technology* (pp. 137-151). Springer.
- Vizcaya-Moreno, M. F., & Perez-Canaveras, R. M. (2020). Social media used and teaching methods preferred by generation z students in the nursing clinical learning environment: A cross-sectional research study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), Makale Numarası 8267.
- Yumrutaş, M. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde aşı haberleri ve haber doğrulama platformları: “doğruluk payı” ve “teyit” örnekleri. *Etkileşim*, 9, 194-222.
- Zhang, X., Wen, D., Liang, J. & Lei, J. (2017). How the public uses social media wechat to obtain health information in China: a survey study. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 17, Makale Numarası 66.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi¹

Examining Preschool Teachers' Views on Children's Social Information Processing Processes

Işıl Betül KOLAŞINLI²

Esra ÖMEROĞLU³

Öz

Sosyal bilgi işleme becerileri, çocukların sosyal ortamlarda karşılaştıkları durumları nasıl değerlendirdiği ve bu değerlendirmelere dayanarak ne tür kararlar aldığını açıklayan bilişsel aşamalar içermektedir. Sosyal bilgi işleme basamaklarının başarılı bir şekilde işletilmesi, sosyal yeterlilik ve uyumla yakından ilişkilidir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal bilgi işleme süreçlerini günlük etkinliklerde kullanımını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışma, 23 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin sosyal bilgi işleme süreçlerini en sık etkinlik zamanında ele aldıklarını, oyun ve drama gibi etkileşim odaklı etkinlikleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. En sık kullanılan yöntemin model olma olduğu tespit edilmiş, fakat öğretmenlerin materyal çeşitliliğini sınırlı tuttuğu görülmüştür. Çocukların özellikle etkinlik sürecinde ve davranışları yorumlama aşamasında desteğe ihtiyaç duyduğu saptanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin sosyal bilgi işleme süreçleri konusunda daha fazla farkındalık ve eğitim ihtiyacına dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen daha kapsamlı materyal ve etkinlik planlamalarının önemi vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Bilgi İşleme, Sosyal Beceri, Sosyal Uyum

Abstract

Social information processing skills refer to the cognitive stages that explain how children evaluate situations they encounter in social environments and the types of decisions they make based on these evaluations. The successful execution of social information processing steps is closely related to social competence and adaptation. This study aims to examine the use of social information processing processes by preschool teachers in daily activities. The study was conducted using a qualitative research method with 23 preschool teachers, involving semi-structured interview form. The data was analysed using the content analysis method. The findings revealed that teachers most frequently addressed social information processing processes during activity time and preferred interaction-orientated activities such as play and drama. The most commonly used method was found to be modelling; however, it was observed that teachers limited the diversity of materials used. It was determined that children particularly needed support during the activity process and in the stage of interpreting behaviours. The study highlights the need for teachers to increase their awareness and training regarding social information processing processes. In this context, the importance of more comprehensive material and activity planning to support children's social and emotional development is emphasised.

Keywords: Preschool Education, Social Information Processing, Social Skills, Social Adaptation

¹ Bu çalışma 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğr. Gör., İstanbul Bilgi Üniversitesi, isil.kolasinli@bilgi.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-1772-2491>, <https://ror.org/04pm4x478>

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, omeroglu@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2535-2793>, <https://ror.org/054xkpr46>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 21.02.2025 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 18.04.2025

Atıf İçin/For Cite: KOLAŞINLI I. B. ve ÖMEROĞLU E., “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025; 24(3): 1234-1250

<https://doi.org/10.17755/esosder.1644684>

License: CC BY-NC 4.0

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde, çocukların çevrelerindeki sosyal ipuçlarını anlamlandırma, bu ipuçlarına uygun tepkiler geliştirme ve etkili iletişim becerileri kazanma gibi hayati öneme sahip yetkinlikleri öğrenmesi beklenir (Denham vd., 2003). Bu yetkinlikleri ele alan sosyal bilgi işleme süreci, bireyin sosyal çevresindeki insanlarla iletişim kurarken onları algılama, bu algılara dayalı yorumlar yapma ve uygun tepkiler geliştirme becerilerini içeren bir dizi zihinsel faaliyeti kapsamaktadır.

Crick ve Dodge (1996) tarafından modelleştirilmiş olan sosyal bilgi işleme becerileri, çocukların sosyal ortamlarda karşılaştıkları durumları nasıl değerlendirdiği ve bu değerlendirmelere dayanarak ne tür kararlar aldığını açıklayan bilişsel aşamalar içermektedir. Sosyal bilgi işleme modelinin her bir aşaması, sosyal ipuçlarının algılanmasından başlayarak bu ipuçlarının yorumlanması, hedef belirleme, alternatif yanıtlar üretme, bu yanıtlar arasından seçim yapma ve seçilen yanıtın davranışsal olarak uygulanması süreçlerinden oluşmaktadır (Ziv, 2013). Süreçleri oluşturan altı basamak; kodlama, yorumlama, hedeflerin belirlenmesi, tepkilerin yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme olmak üzere sıralanmaktadır (Crick & Dodge, 1996).

Kodlama basamağı, sosyal ipuçlarına doğru ve önyargısız bir şekilde dikkat etmeyi içerir (Dodge, 1993). Buna göre çocuklar sosyal olaylar karşısında öncelikle yüz ifadesi, beden dili gibi ipuçlarını dikkate alırlar. Yorumlama basamağı ise, bir olayın nedeni veya başkalarının eylemlerinin sebepleri hakkında yapılan bir çıkarımdır (Mize & Pettit, 2008). Bu aşamada çocuklar olaylarla ilgili geçmiş deneyimlerini de düşünerek yorumda bulunurlar.

Sürecin üçüncü basamağı olan hedeflerin belirlenmesi basamağında, çocuklar, ulaşmak istedikleri (örneğin, kurallara uymak ve sosyal beklentileri karşılamak, başkalarını mutlu etmek veya diğer kişiye zarar vermek) bir hedef seçerler (Ziv vd., 2018). Tepkilerin yapılandırılması olarak adlandırılan dördüncü basamakta çocuklar, geçmiş durumlarda ürettikleri yanıtlar arasından olası yanıtları aramak için uzun süreli hafızalarını kullanırlar. Beşinci adım, tepki kararı, olası davranışsal tepkilerin, istenen sonuçları elde etme olasılıkları açısından değerlendirilmesi sürecini ifade eder (Crick & Dodge, 1996). Son basamakta ise çocuklar verdikleri tepkinin sonuçlarını değerlendirirler.

Sosyal bilgi işleme süreçleri okul öncesi dönemdeki çocukların gündelik sosyal deneyimlerinde açıkça gözlemlenebilir (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1993). Örneğin, bir çocuk oyun alanında bir arkadaşının oyuncakla oynadığını fark ettiğinde, ilk olarak arkadaşının yüz ifadesi, vücut dili ve oyuncakla kurduğu fiziksel temas gibi ipuçlarına dikkat eder ve kodlar. Bu ipuçlarını yorumlayarak, arkadaşının oynadığı paylaşmak istemediği sonucuna varabilir. Bu durumda ne yapmak istediğine yönelik hedeflerini belirlerken, oynadığı zorla almaya çalışmak ya da sırayla oynama teklifinde bulunmak gibi alternatifler arasında seçim yapar.

Bu aşamada tepkilerini yapılandırırken geçmişte benzer durumlarda yaşadığı deneyimleri hatırlayarak, bu tür durumlarda sırayla oynamayı teklif etmenin daha olumlu sonuçlar doğurduğunu anımsayabilir. Tepki kararında ise olası sonuçları göz önünde bulundurarak sırayla oynama teklifinin sosyal açıdan daha kabul edilebilir ve amaca ulaşma ihtimali yüksek bir seçenek olduğuna karar verebilir. Son aşamada ise bu davranışı uygulayarak arkadaşından olumlu bir yanıt alırsa, geliştirdiği tepkinin etkili olduğunu görür ve bu deneyimi gelecekte benzer sosyal durumlarda kullanmak üzere zihinsel repertuarına dahil eder. Sosyal bilgi işleme modeline göre bireyler sosyal olaylar karşısında karar alma süreçlerinde bu basamaklardan geçerek tepki gösterirler. Sosyal bilgi işleme basamaklarının başarılı bir şekilde işletilmesi, sosyal yeterlilik ve uyumla yakından ilişkilidir (Denham & Bassett, 2020; Rodriguez & Wittig, 2019; Ziv vd., 2018).

Çocuklarda sosyal bilgi işleme becerilerinin gelişimini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında aile çevresi, çocuğun duygusal durumu ve öğretmenlerin yaklaşımları yer almaktadır. Denham ve arkadaşları (2003), sosyal bilgi işleme basamaklarının her birinin duygularla yakından ilişkili olduğunu ve duygusal desteğin bu basamakların etkili bir şekilde yürütülmesini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ziv ve arkadaşlarının (2016) çalışması ise olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin sosyal bilgi işleme becerileri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur.

Bu sürecin bir diğer önemli bileşeni ise okul ortamı ve özellikle öğretmenlerin rolüdür. Araştırmalar, özellikle okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini destekleme konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Şenol (2019) tarafından yapılan bir çalışma, drama tabanlı etkinliklerin çocukların sosyal bilgi işleme puanlarını anlamlı bir şekilde artırdığını ortaya koymuştur. Bu artış, çocukların sosyal uyum ve yardımlaşma becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamıştır.

Sosyal bilgi işleme becerileri sadece sosyal uyum ve iletişim becerilerini değil, aynı zamanda akademik başarıyı da desteklemektedir. Bierman ve diğerleri (2009) tarafından yürütülen bir çalışma, sosyal bilgi işleme puanlarının okul başarısıyla yakından ilişkili olduğunu ve bu becerilerin okul hazır bulunuşluğunda kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Bu bulgular, sosyal bilgi işleme süreçlerinin çocukların tüm gelişim alanlarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu nedenle, sosyal bilgi işleme süreçlerinin sadece çocuklar için değil, öğretmenler için de eğitimin bir parçası olması gerektiği vurgulanmalıdır. Öğretmenler, çocukların sosyal çatışmaları çözmelerine rehberlik ederken, bu süreçleri etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin, sosyal bilgi işleme süreçlerini anlamaları ve bu süreçleri destekleyecek etkinlikler planlamaları, çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için kritik bir rol oynamaktadır. Örneğin, oyun, drama ve grup çalışmaları gibi etkinliklerin planlanması, bu süreçlerin uygulamalı olarak öğrenilmesine olanak tanır (Caporaso vd, 2021; Denham, 2018; Lee vd, 2022).

Sosyal bilgi işleme süreçleri çocukların sosyal uyumu, duygusal gelişimi ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin bu süreçlere yönelik farkındalıklarının artırılması, hem bireysel çocuk gelişimini hem de sınıf ortamının genel uyumunu olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda, öğretmen eğitim programlarında sosyal bilgi işleme süreçlerinin temel bir bileşen olarak ele alınması önem kazanmaktadır.

Literatür incelendiğinde, erken çocukluk döneminde, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerinin gelişiminde ailevi faktörler kadar eğitim ortamlarının ve öğretmen etkileşimlerinin de belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Denham & Bassett, 2020; Ziv et al., 2018). Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurduğu iletişim, kullandıkları öğretim yöntemleri, materyal tercihleri ve sınıf içi düzenlemeler; çocukların sosyal bilgi işleme basamaklarını etkin biçimde kullanmalarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir (Bozan vd., 2021).

Öğretmenlerin, sosyal bilgi işleme süreçlerine ne ölçüde yer verdikleri, bu süreçleri desteklemek amacıyla hangi etkinlikleri ve stratejileri benimsedikleri, çocukların sosyal gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Mevcut literatür incelendiğinde, sosyal bilgi işleme modeli üzerine kuramsal çalışmaların yoğunlukta olduğu, fakat bu modelin öğretmen uygulamalarıyla ilişkisini inceleyen nitel ve uygulamalı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Ziv, 2013).

Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, bu modele ilişkin bilgi düzeyleri, günlük uygulamalarda süreci nasıl yapılandırdıkları ve çocukların bu süreçlerde ne tür desteğe ihtiyaç duydukları konuları yeterince derinlemesine ele alınmamıştır. Bu durum, sosyal bilgi işleme

süreçlerinin öğretmen uygulamaları bağlamında incelenmesini hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yürütülen bu çalışma, sosyal bilgi işleme modeli çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarına katkı sunarak, sosyal bilişsel becerilerin kazandırılmasına yönelik planlamaların güçlendirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal bilgi işleme süreçlerini günlük etkinliklerde kullanımını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri sosyal bilgi işleme süreçlerine gün içinde hangi etkinliklerde yer vermektedirler?
2. Okul öncesi öğretmenleri sosyal bilgi işleme süreçlerine hangi materyaller ile yer vermektedirler?
3. Çocukların, sosyal bilgi işleme süreçleri ile ilgili etkinliklerde desteğe ihtiyaç duydukları durumlar nelerdir?
4. Çocukların, sosyal bilgi işleme süreçleri ile ilgili etkinliklerde desteğe ihtiyaç duydukları durumlar karşısında gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?
5. Sosyal bilgi süreçlerine yönelik yapılan sınıf içi düzenlemeler nelerdir?

1. Yöntem

1.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması modelinde planlanmıştır. Durum çalışması, bir veya birden fazla durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgi işleme süreçleri hakkındaki anlayışlarını ortaya koymak amaçlandığından araştırma deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir.

1.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde amaç küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buna göre, İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan resmi bağımsız anaokulları iletişim kurulmuş ve katılmaya gönüllü olan 23 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Cinsiyet ve Kıdem Yıllarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Yaş aralığı				Cinsiyet		Kıdem (yıl)					
	20-30	30-40	40-50	50-60	Kadın	Erkek	1-5	5-10	10-15	15-20	20-25	30-35
f	4	15	3	1	22	1	4	1	12	4	1	1
%	17.40	65.20	13	4.30	95.70	4.30	17.40	4.30	52.20	17.40	4.30	4.30
T.	23				23		23					

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %65.20'sinin 30-40 yaş aralığında, %17.40'ının 20-30 yaş aralığında, %13.00'ünün 40-50 yaş aralığında, %4.30'unun 50-60 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun %95.70'i kadın öğretmenlerden, %4.30'u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kıdem durumu incelendiğinde ise, %52.20'sinin 10-15 yıl arasında, %17.40'ının 15-20 yıl arasında, %17.40'ının 1-5 yıl arasında, %4.30'unun 5-10 yıl arasında, %4.30'unun 20-25 yıl arasında, %4.30'unun 30-35 yıl arasında deneyime sahip oldukları görülmüştür.

1.3.Verİ Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan açık uçlu araştırma sorularının yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek için oluşturulmuş olan kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda; çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem bilgilerini içeren sorular bulunmaktadır.

Görüşme formunun ikinci bölümünü ise açık uçlu sorulardan oluşan Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri Görüşme Formu'dur. Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri Görüşme Formu; Crich ve Dodge (1996) tarafından geliştirilen sosyal bilgi işleme kuramının alt basamakları ele alınarak oluşturulmuştur. Bu form; okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgi işleme kuramı hakkındaki uygulamalarını incelemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorular; sosyal bilgi işleme basamakları olan sosyal ipuçlarının kodlanması, ipuçlarının yorumlanması, hedeflerin açıklığa kavuşturulması, yanıt oluşturma, yanıt kararı ve bir yanıtın davranışsal olarak canlandırılması basamaklarını içermektedir (Ziv, 2013). Böylece okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal bilgi işleme sürecini günlük etkinliklerde uygulama durumlarının, kullandıkları materyallerin, yapılan sınıf içi düzenlemelerin ortaya konması amaçlanmıştır.

1.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme tekniği; nitel araştırma yönteminde yaygın olarak kullanılan tekniklerden biridir. Görüşme tekniği, araştırmacı ve katılımcının aktif olarak bilgi alışverişinde bulunduğu, araştırmacı tarafından sorulan sorulardan oluşan özel bir sohbet biçimidir (Yıkılmış, 2020). Bu bağlamda, İzmir ili merkez ilçelerinde yer alan bağımsız anaokulları ile Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinde yer alan iletişim bilgileri kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bigi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan etik izinler alınmasından ve çalışma konusu ile ilgili bilgilendirmelerin okul yöneticilerine yapılmasının ardından, çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Katılımcılar ile iletişim kurularak çalışmaya katılımları ile ilgili onamları alınmıştır. Ardından, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri Görüşme Formu'nda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Yüz yüze görüşmek istemeyen öğretmenlerle telefon yolu ile iletişim kurularak sorular sorulmuştur. Görüşmeler 20-25 dakika zaman aralığında tamamlanmıştır.

1.5.Verilerin Analizi

Veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler kavramlar ve temalar kullanılarak bir araya getirilmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin hazırlık aşamasında, etik sorunları önlemek amacıyla öğretmenlere Ö1, Ö2...Ö23 şeklinde kodlar verilmiştir. Kodlama aşamasında, veri seti kesintisiz okunarak veri seti üzerindeki anlamlı veri birimleri uygun kavram ya da sözcüklerle etiketlenerek kod listesi oluşturulmuştur. Temalara ulaşma aşamasında araştırmacı tarafından kodlar gözden geçirilmiş,

hangi kodların bir araya getirilerek hangi temalara ulaşılabileceği tartışılmıştır. Verilerin her biri oluşturulan temalar ve kodlarla ilişkilendirilerek veri örgütlemesi gerçekleştirilmiştir. Bulguların yorumlanması ve raporlaştırılmasında uygun alıntılar kullanılarak ve betimlemeler yapılarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

2. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgi işleme süreçlerini günlük etkinliklerde kullanım durumlarına yer verilmiştir. Katılımcıların gün içerisinde sosyal bilgi işleme süreçlerine yer verme durumu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgi İşleme Süreçlerine Yer Verme Durumu

	f	%
Etkinlik içinde	5	21.74
Drama etkinlikleri ile	4	17.39
Yer verilmiyor	3	13.04
Model olma	3	13.04
Oyun yolu ile	3	13.04
Soru cevap ile	2	8.70
Güne başlama zamanında	1	4.35
Çocuk kitapları ile	1	4.35
Çalışma sayfaları ile	1	4.35
Toplam	23	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin, sosyal bilgi süreçlerin %21.74 ile en çok etkinlik zamanı içerisinde yer verdiklerini en az ise çalışma sayfaları ile (%4.30) ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %13.04’ü ise sosyal bilgi işleme süreçlerine gün içerisinde yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, %8.70’inin soru cevap ile, %4.35’inin güne başlama zamanında, %4.35’inin çocuk kitapları ile yanıtını verdikleri görülmüştür.

Sosyal bilgi işleme süreçlerine sıklıkla etkinlikler içerisinde yer verilmesi, öğretmenlerin; etkinlik zamanını, sosyal bilgi işleme süreçlerini öğretici bir zaman dilimi olarak değerlendirdiklerini gösterebilir. Ö8 kodlu öğretmen bu durumu *'Etkinliğe dikkatini çekip algılamasını sağlamaya çalışıyorum. Birkaç kere tekrar ediyorum. Etkinliğin onlar için bireysel olarak ne anlam ifade ettiği ile ilgili sohbet ediyorum. Aradan zaman geçince o deneyimle ilgili sohbet ediyorum.'* şeklinde ifade etmektedir. Bu bulgunun bir başka sebebi ise çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, etkinlik bazlı bakış açısı olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, çocuklarda sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemek amacıyla yapılmış olan çalışmaların etkinlik bazlı olduğu görülmektedir (Şenol, 2017; Oruç, 2008). Örneğin Şenol (2017) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgi işleme modeli temelli drama etkinliklerinin çocuklarda yardımlaşma becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya göre çocukların sosyal bilgi işleme puanları ile yardımlaşma puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Demiriz ve Başaran (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada, okul öncesi öğretmen adayları ile çocukların diyalogları incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının genellikle kapalı uçlu sorular sorduğu ve çocukların ise daha çok yanıtlayıcı pozisyonda olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin etkinlikler sırasında çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için daha fazla açık uçlu sorular sorması

gerektiğini gösterebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemek amacıyla etkinlikler sırasında kullandıkları stratejilerin, çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 3. Sosyal Bilgi İşleme Süreçlerine Yer Verilen Etkinlik Çeşitlerinin Dağılımı

	f	%
Oyun	18	78.26
Drama	17	73.91
Türkçe	13	56.52
Güne Başlama Zamanı	12	52.17
Sanat	11	47.83
Değerlendirme Zamanı	10	43.48
Müzik	9	39.13
Hareket	8	34.78
Alan Gezileri	8	34.78
Okuma Yazmaya Hazırlık	7	30.43
Fen	5	21.74
Matematik	3	13.04

Tablo 3’de yer alan sosyal bilgi işleme süreçlerinin yer verildiği etkinlik çeşitleri incelendiğinde, %78.26 ile oyun etkinliklerinin en sık kullanıldığı görülmüştür. Katılımcıların %73.91’i drama etkinleri, %52.17’si ise güne başlama zamanında sosyal bilgi işleme süreçleri ile ilgili etkinliklere yer verdiklerinin ifade etmişlerdir. En az kullanıldığı ifade edilen etkinlik ise %13.04 ile matematik etkinliği olmuştur. Bu bulgu ile, öğretmenlerin sosyal bilgi işleme süreçlerini model olabilecekleri etkinlikler sırasında ele aldıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenler özellikle etkinlikler sırasında kullandıkları sözlü yönergeleri vurgulamışlardır. Ö1 kodlu öğretmen, soru sorarak rehberlik etmeye çalıştığını ‘*Konuyu bağlayarak yanıt aramaya ve bulmalarına rehberlik etmeye çalışıyorum.*’ diyerek ifade etmiştir. Ö12 kodlu öğretmen ise ‘*Örnek olarak önce kendim yaparım daha sonra öğrenciyle beraber ve daha sonra kendisinin yapmasını sağlarım.*’ şeklinde uygulamasını ifade etmiştir. Buna göre etkinlik, sosyal bilgi işleme sürecini ele almak üzere kurgulanmamış olsa bile etkinlik sırasında sözlü yönergeler kullanarak sosyal bilgi işleme basamakları ele alınmaya çalışıldığı görülebilmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde, matematik etkinliklerinin sosyal bilgi işleme süreçleri açısından en az tercih edilen etkinlik türü olduğu görülmektedir. Bu durumun, okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalarında sosyal etkileşime dayalı stratejileri daha sınırlı biçimde kullanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim Yazlık ve Öngören’in (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin matematik etkinliklerine karşı genel olarak olumlu tutum sergilemelerine rağmen, bu etkinliklerde karşılaştıkları uygulama güçlüklerinin sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenler, matematik etkinliklerini planlarken materyal yetersizliği, zaman sınırlılığı ve etkinliğin soyut doğasına bağlı olarak çocuklarla etkileşim kurmada zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kesicioğlu (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik etkinliklerine yönelik görüşleri incelemiş ve öğretmen adaylarının matematik etkinliklerini planlama ve uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları saptanmıştır. Yaşanan zorluklar arasında sınıf mevcudunun kalabalık olması, fiziksel alanın yetersizliği ve çocukların dikkatini çekmede yaşanan güçlükler bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının matematik etkinliklerini genellikle oyun ve sanat gibi diğer etkinliklerle bütünleştirerek uyguladıkları, ancak bu bütünleştirmenin sınırlı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, sosyal bilgi işleme süreçlerinin daha çok oyun, drama ve günlük yaşantı temelli etkinliklerde desteklenmesine neden olan eğilimi açıklamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin matematik etkinliklerini sosyal etkileşim boyutunu içerecek biçimde yeniden yapılandırmaları, hem bilişsel hem sosyal gelişimi destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulması açısından önem arz etmektedir.

Tablo 4. Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri Çalışmalarında Çocukların Öğretmenden Yardım İstedikleri Durumlar

	f	%
Etkinlik süreçleri	6	26.09
Davranışı kavrama ve yorumlama	5	21.74
Kendini ifade etme	4	17.39
Ani gelişen durumlar	3	13.04
Zorluklarla baş etme	3	13.04
Güdülenme	2	8.70
Toplam	23	100

Öğretmenlerin, sosyal bilgi işleme süreçlerine yönelik yardım gerektiren durumlar hakkındaki görüşleri Tablo 4’te verilmiştir. Katılımcılara göre çocukların, öğretmenden en çok yardım istedikleri durumun %26.09 ile etkinlik süreçleri olduğu, davranışı kavrama ve yorumlama ile kendini ifade etme durumlarının da yardım istenen durumlar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, %21.74’ünün davranışı kavrama ve yorumlama, %17.39’unun kendini ifade etme, %13.04’ünün ani gelişen durumlar, %13.04’ünün zorluklarla baş etme yanıtını verdikleri görülmüştür. En az yardım istenen durum ise %8.70 ile güdülenme olarak ifade edilmiştir.

En sık yanıtlanan ikinci yanıt %21.74 ile ‘davranışı kavrama ve yorumlama’ çocukların, sosyal bilgi işleme basamaklarından en çok ikinci basamak olan ‘ipuçlarının yorumlanması’ basamağında zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu bulgu, çocukların altı basamaklı sosyal bilgi işleme sürecinde henüz ikinci basamakta öğretmenin yardımına ihtiyaç duyarak uygun desteğin olmaması halinde süreci olumsuz işletebileceklerini düşündürmektedir. Ogelman ve Seven (2012) tarafından yapılmış olan çalışmada, davranışları doğru yorumlayan çocukların, sosyal bilgi işleme sürecini daha iyi yöneterek daha yüksek sosyal uyum puanları aldıkları görülmüştür.

Mengxia'nın (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel esneklik ve duygu anlayışı gelişimi incelenmiştir. Çalışma, bilişsel esnekliğin çocukların duygusal ipuçlarını tanıma ve yorumlama becerilerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların bilişsel esnekliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlamalarının, sosyal bilgi işleme süreçlerinde yaşanan güçlükleri azaltabileceği düşünülmektedir.

Tablo 5. Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri Çalışmalarında Çocukların Öğretmenden Yardım İstedikleri Durumlarda Yapılan Uygulamalar

	f	%
Model olmak	7	30.43
Oyun	3	13.04
Soru	3	13.04
Konuşma	3	13.04
Drama	2	8.70
Uygulama yapılmıyor	2	8.70
Motive etmek	1	4.35
Materyal kullanmak	1	4.35
Sorumluluk vermek	1	4.35
Toplam	23	100

Tablo 5’te öğretmenlerin, sosyal bilgi işleme süreçlerine yönelik destek gerektiren durumlarda yaptıkları uygulamalar incelendiğinde, %30.43 ile model olmanın en sık kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. Oyun, soru, konuşma yanıtları %13.04, drama, herhangi bir uygulama yapılmaması yanıtları ise %8.70 olarak ifade edilmiştir. Motive etmek, materyal kullanmak, sorumluluk vermek ise %4.35 ile en az verilen yanıtlardır. Bu bulgu sonucunda öğretmenlerin model olma yöntemi ile sosyal bilgi işleme süreçlerini ele aldıklarını ancak model olma sırasında da sözel yönergeleri kullandıkları görülebilmektedir. Ö3 kodlu öğretmen ise verdiği desteği; *‘Eğer konuşmak istemezse okuduğumuz bir kitaptan, izlediğimiz videolardan sorular soruyorum. Bazen kukla ya da peluş oyuncaklardan biri ile destek almaya çalışıyorum. Hiç cevap alamıyorsa biraz düşünmesi için zaman tanıyorum.’* olarak ifade etmiştir. Ö3 kodlu öğretmenin ifadesi, öğretmenlerin çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemek için çeşitli stratejiler kullandıklarını gösterebilmektedir. Bu stratejiler arasında kitap okuma, video izleme, kukla veya peluş oyuncaklarla etkileşim kurma ve çocuklara düşünmeleri için zaman tanıma gibi yöntemler bulunmaktadır. Bu yaklaşım, Kurt’un (2022) çalışmasında belirtilen, öğretmenlerin oyun zamanlarında rehberlik ve yardım rollerini üstlenmeleriyle uyumludur.

Benzer şekilde, Ştefan, Dănilă ve Cristescu’nun (2022) gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi dönemde uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda model olma, sözel yönerge sağlama ve etkileşim temelli yöntemleri etkili biçimde kullanmalarının, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin günlük uygulamalarında kullandıkları stratejilerin yalnızca bireysel destek sağlamaya değil, aynı zamanda sınıf genelinde sosyal bilişsel becerilerin gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, sosyal bilgi işleme modeli temelli geliştirilen eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması önem kazanmaktadır.

Tablo 6. Sosyal Bilgi İşleme Süreçlerine Yönelik Sınıf İçi Düzenlemeler

	f	%
Merkezlerde konuya uygun güncelleme	11	47.83
Düzenleme yapılmıyor	5	21.74
Günlük yaşamdan materyaller	3	13.04
Görseller	3	13.04
Duyulara yönelik materyaller	1	4.35
Toplam	23	100

Tablo 6’da yer alan öğretmenlerin, sosyal bilgi işleme süreçlerine yönelik yaptıkları sınıf içi düzenlemeler incelendiğinde, %47.83’ünün merkezlerde konuya uygun güncelleme yaptıkları görülmüştür. Bu durumu %21.74 ile herhangi bir düzenleme yapılmaması yanıtı izlemektedir. Öğretmenlerin %13.04’ü görseller ve günlük yaşamdan materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir. En az verilen yanıt ise %4.35 ile duyulara yönelik materyallerin kullanılması olmuştur. Sınıflarda merkez oluşturmama durumunun yanıtlarda etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ö16 kodlu öğretmen merkez düzenlenme ile ilgili uyguladığı stratejiyi şu şekilde ifade etmiştir; *‘Birbirleriyle iletişim kurabilecekleri oyuncaklar yerleştiriyorum ve az sayıda olmasına dikkat ediyorum, isteme ve paylaşma becerilerinin gelişmesi için.’*

Öğretmenlerin %21.74’ünün sosyal bilgi işleme süreçleri ile ilgili merkezlerde düzenleme yapılmadığını ifade etmeleri, sosyal bilgi işleme süreçlerinin öğretmenler tarafından yeterli bir biçimde ele alınmadığını gösterebilir niteliktedir. Bu bulguya paralel olarak, Orçan Kaçan ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerini öğretmen görüşleri yoluyla incelemiştir. Araştırmada, sınıflarda en çok yer verilen öğrenme merkezlerinin blok, müzik, kitap, dramatik oyun ve fen merkezleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geçici öğrenme merkezlerini kullanmadıkları ve öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve düzenlenmesi konusunda aileleri ve çocukları sürece dahil etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf içi düzenlemelerde yeterince aktif olmadıklarını ve öğrenme merkezlerinin etkin kullanımında eksiklikler bulunduğunu gösterebilir. Sınıflarda öğrenme merkezlerinin etkin bir şekilde düzenlenmesi, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, öğrenme merkezlerini çocukların ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre düzenlemeleri, materyal çeşitliliğini artırmaları ve çocukları bu süreçlere dahil etmeleri, sosyal etkileşim ve öğrenmeyi teşvik edebilir.

Tablo 7. Güne Başlama Zamanında Sosyal Bilgi İşleme Süreçlerine Yer Verme

	f	%
Günlük sohbet	5	21.74
Rutinler	4	17.39
Oyun	4	17.39
Görsel materyaller	3	13.04
Günlük yaşamdan örnekler	3	13.04
Yer verilmiyor	3	13.04
Sembolik problem durumları ile	1	4.35
Toplam	23	100

Tablo 7’de öğretmenlerin, güne başlama zamanındaki uygulamaları incelendiğinde, %21.74’ünün sosyal bilgi işleme süreçlerini günlük sohbet bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, %17.39’u güne başlama zamanında rutinler ve oyunu kullanarak sosyal bilgi işleme süreçlerine yer verdiklerinin ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %13.04’ü ise güne başlama zamanı sırasında, görsel materyalleri, günlük yaşamdan örnekleri kullandıklarını ifade etmişler, %13.04 ü ise güne başlama zamanında sosyal bilgi işleme süreçlerine hiç yer vermediklerini belirtmişlerdir. Sembolik problem durumları ise %4.35 ile en az verilen yanıttır. Ö4 kodlu öğretmen güne başlama zamanındaki uygulamalarını şu şekilde ifade etmektedir; ‘*Ya bir video ya bir poster, kart ya bir oyuncak ile konuşma başlatıyorum. Cevaplar yorumlara göre ilerliyorum.*’ Bulgular, sosyal bilgi işleme süreçlerinin güne başlama zamanında planlı bir biçimde ele alınmadığını gösterebilir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin güne başlama zamanını ele alış biçimleri olabilmektedir. Bilaloğlu, Eti ve Aktaş Arnas (2022) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin güne başlama zamanını uygulama biçimlerinin programın amaç ve içeriğine uygun olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmenlerin bu zamanı genellikle çocukları merkezlere yönlendirip serbest bırakma veya etkinlik türü olan oyun ve hareket etkinlikleri şeklinde uyguladıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin güne başlama zamanının önemini ve nasıl etkili kullanılacağını tam olarak kavrayamadıklarını gösterebilmektedir.

Tablo 8. Değerlendirme Zamanında Sosyal Bilgi İşleme Süreçlerine Yer Verme

	f	%
Açık uçlu sorular	15	65.22
Serbest resim çalışması	3	13.04
Tartışma	2	8.70
Sembolik problem durumları oluşturma	2	8.70
Yer verilmiyor	1	4.35
Toplam	23	100

Öğretmenlerin günü değerlendirme zamanında sosyal bilgi işleme süreçlerine yer verme durumları Tablo 8’de gösterilmiştir. Buna göre değerlendirme zamanı incelendiğinde, katılımcıların %65.22 ile en sık açık uçlu sorulara yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin, %13.04 serbest resim çalışması ile %8.70’i tartışma ile %8.70’i ise sembolik problem durumları ile sosyal bilgi işleme süreçlerine yer vermiştir. Öğretmenlerin %4.35’inin ise günü değerlendirme zamanında, sosyal bilgi işleme süreçlerine yer vermediği ifade edilmiştir. Bu bulgunun, öğretmenlerin günü değerlendirme zamanını ele alış biçimlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ö16 kodlu öğretmen günü değerlendirme zamanında sosyal bilgi işleme sürecine yönelik uygulamasını şu şekilde ifade etmiştir; ‘*Bugün seni mutlu eden, üzen, şaşırtan bir şey oldu mu diye sorup bir süre bekliyorum. Hemen cevap vermesini istemiyorum çünkü çoğu zaman cevap vermek istemiyorlar.*’ Bu bulgu, güne başlama ve değerlendirme zamanlarının çeşitlendirilememesinin gerekliliği durumunu düşündürmektedir. Benzer bir şekilde, Akman, İnal ve Yıldızbaş (2020) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin günü değerlendirme zamanı uygulamalarında ağırlıklı olarak sohbet, göz teması kurma, çocukların duygu durumunu sorgulama gibi sınırlı uygulamalara yer verdikleri bulunmuştur. Araştırma sonuçları, bu zaman diliminin genellikle rutin bir kapanış olarak ele alındığını ve öğretmenlerin bu süreci yapılandırmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Dinçkurt ve Kesicioğlu'nun (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin günü değerlendirme zamanında çocuklarla vedalaşma, olumlu davranışların dönütünü sağlama ve hatırlatmalar yapma gibi uygulamalara yer verdikleri ifade edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin

bu zaman dilimini genellikle rutin bir kapanış olarak ele aldıklarını ve çocukların aktif katılımını sağlayacak etkinliklere yeterince yer vermediklerini ortaya koymuştur.

Bu bulgular, öğretmenlerin günü değerlendirme zamanını daha etkili bir şekilde kullanabileceklerini gösterebilir. Öğretmenlerin, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini destekleyecek etkinliklere bu zaman diliminde daha fazla yer vermeleri, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Tablo 9. Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri İçin Kullanılan Materyaller

	f	%
Kitaplar	15	65.22
Kuklalar	15	65.22
Çocuk kitapları	14	60.87
Videolar	13	56.52
Kartlar	13	56.52
Hayali oyunlar için materyaller	13	56.52
Bloklar	8	34.78
Sanat merkezi materyalleri	8	34.78
Müzik aletleri	4	17.39

Araştırma kapsamında sosyal bilgi süreçlerine yönelik kullanılan materyaller Tablo 9'da incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin %65.22'sinin kuklalar ve kitaplardan faydalandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, %60.87'sinin çocuk kitapları, %56.52'sinin videolar, %56.52'sinin kartlar, %56.52'sinin hayali oyunlar için materyaller, %34.78'inin bloklar, %34.78'inin sanat merkezi materyalleri kullandıkları görülmüştür. En az verilen yanıt ise %17.39 ile müzik aletleri olmuştur. Öğretmenlerin bu soruya çoklu yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, model olma yöntemi ile birlikte kullanabilecekleri materyalleri tercih ettikleri görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin verdikleri diğer yanıtlar ile çelişir niteliktedir. Sosyal bilgi işleme süreçlerinde en sık kullanılan etkinlik türü öğretmenler tarafından oyun etkinliği olarak ifade edilirken, kullanılan materyallerde farklı etkinlik türlerinden materyaller ifade edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin sosyal bilgi işleme süreçlerine olan bakış açılarının bütünsellikten uzak olduğunu gösterebilir.

Caporaso, Marcovitch ve Boseovski'nin (2021) tarafından yapılan çalışmada, yürütücü işlevlerin ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma, yürütücü işlevlerin sosyal bilgi işleme basamaklarıyla bağlantılı olduğunu ve bu becerilerin gelişiminin, çocukların sosyal durumları değerlendirme ve uygun tepkiler verme yeteneklerini etkilediğini ortaya koymuştur. Buna göre, öğretmenlerin materyal seçimlerinde ve etkinlik planlarında, çocukların yürütücü işlevleri destekleyecek araçlara öncelik vermeleri, sosyal bilgi işleme süreçlerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

3. Sonuç

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Sosyal bilgi işleme süreçleri, çocukların sosyal çevrelerinde karşılaştıkları durumları anlamlandırma, yorumlama ve uygun tepkiler geliştirme becerilerini içerir. Bu süreçlerin başarılı bir şekilde işlemesi, çocukların sosyal uyum, okula uyum ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunurken problem ve saldırgan davranışların azalmasını da sağlamaktadır (Arbel vd., 2021; Crick & Dodge, 1996; Czik vd., 2025; Denham vd., 2012; Denham & Bassett, 2020). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgi işleme

süreçlerini bilmeleri ve bu süreçleri destekleyici etkinlikler planlamaları büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal bilgi işleme süreçlerini en çok etkinlik zamanında (%21.74) ele aldığını göstermektedir. Oyun ve drama gibi etkileşim gerektiren etkinlikler, bu süreçlerin desteklenmesi için en sık kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin bir kısmının (%13.04) bu süreçlere hiç yer vermemesi, sosyal bilgi işleme süreçlerinin yeterince önemsenmediğini düşündürmektedir. Yapılan araştırmalar, sosyal bilgi işleme süreçlerinin özellikle oyun ve drama yoluyla etkili bir şekilde geliştirilebileceğini vurgulamaktadır (Şenol, 2017; Houssa vd., 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin, bu süreçlere yönelik farkındalıklarının artırılması önerilebilir.

Bulgular sonucunda, kuklalar ve kitapların en sık kullanılan materyaller arasında yer aldığı (%65.20) görülmüştür. Ancak müzik aletleri (%17.39) ve duyuşsal materyallerin (%4.35) kullanımının düşük olması, materyal çeşitliliğinin sınırlı kaldığını gösterebilmektedir. Sosyal bilgi işleme süreçlerinin her aşamasında farklı materyallerin etkili bir şekilde kullanılması, çocukların sosyal algı ve becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Denham & Bassett, 2018). Bu nedenle, öğretmenlere materyal kullanımına ilişkin daha kapsamlı rehberlik sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Çocukların en çok etkinlik süreçlerinde (%26.09) ve davranışları yorumlama (%21.74) aşamalarında desteğe ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Özellikle davranışları yorumlama aşamasında yaşanan zorluklar, çocukların sosyal bilgi işleme basamaklarının erken safhalarında desteğe ihtiyaç duyduğunu gösterebilmektedir. Bu bulgu, literatürdeki sosyal bilgi işleme sürecinde erken aşamalarda yapılan yanlışların sonraki adımları olumsuz etkileyebileceği görüşüyle uyumlu olduğu düşünülmektedir (Dodge, 2003).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sosyal bilgi işleme süreçlerini ele alırken en sık kullandığı yöntem, model olma (%30.43) olarak belirlenmiştir. Ancak oyun, soru-cevap ve drama gibi yöntemlerin daha az kullanılması, öğretmenlerin farklı yöntemlerden yeterince faydalanmadığını ortaya koyabilir. Çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinde daha aktif rol oynayabilmesi için bu yöntemlerin daha sık ve bilinçli bir şekilde kullanılması önemlidir (Mazzone vd., 2021).

Sosyal bilgi işleme süreçlerine yönelik sınıf içi düzenlemelerde en sık tercih edilen yaklaşım, merkezlerde konuya uygun güncellemeler yapmak olmuştur (%47.83). Ancak öğretmenlerin %21.74'ünün hiçbir düzenleme yapmadığı görülmektedir. Bu durum, sınıf içi düzenlemelerin sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemek açısından yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin sosyal bilgi işleme kuramının teorik ve uygulama temelleri ile ilgili bilgi eksiklerinin olduğu ifade edilebilir. Çalışmaya katılan öğretmenler sosyal bilgi işleme süreçlerini, sosyal gelişimden ayıramamakta ve aynı bağlamda etkinlikler düzenlemektedir. Özellikle etkinliklerin ve kullanılan materyallerin çeşitlendirilememesi sosyal bilgi işleme süreçlerinin kapsamlı bir biçimde ele alınamadığını düşündürmektedir. Güne başlama ve günü değerlendirme zamanının çeşitlendirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenler tarafından vurgulanan model olma, sözlü yönerge verme gibi ifadeler öğretici bir tutumun varlığını düşündürmektedir.

Araştırma bulgularına dayanarak şu öneriler sunulabilir:

- Sosyal bilgi işleme süreçlerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından yeterince bilinmediği görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi edinmelerini sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir.

• Okul öncesi öğretmenleri, sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklerken sıklıkla kitap ve kukla materyallerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Farklı etkinlik türlerini destekleyici materyaller hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi önerilebilir.

• Çocukların, problem durumlarıyla karşılaştıklarında çoğunlukla öğretmenden yardım istedikleri görülmüştür. Çocukların problem çözme becerilerini destekleyici programlar geliştirilebilir.

• Öğretmenlerin, sosyal bilgi işleme süreçleri ile ilgili öğrenme merkezlerinde çoğunlukla düzenleme yapmadıkları görülmüştür. Buna göre öğrenme merkezlerinin sosyal bilgi işleme becerilerine yönelik düzenlenmesi konusunda bilgilendirme yapılabilir.

• Öğretmenlerin ağırlıklı olarak oyun ve drama etkinliklerinde sosyal bilgi işleme süreçlerini ele aldıkları görülmüştür. Buna göre öğretmenlere, fen ve matematik bilişsel ağırlıklı etkinliklere de sosyal bilgi işleme süreçlerini entegre etme yolları konusunda eğitim verilebilir.

• Özellikle güne başlama ve değerlendirme zamanında sosyal bilgi işleme süreçlerine çok az yer verildiği görülmüştür. Bu zaman dilimlerinde, sembolik problem durumları, duygu ifadelerine yönelik sohbetler veya rutinlerle sosyal bilgi işleme basamaklarını destekleyecek çalışmalar teşvik edilebilir.

• Çocukların, sosyal bilgi işleme süreçlerinden olan davranışları yorumlama ve kendini ifade etme gibi aşamalarda zorlandığı görülmüştür. Bu aşamalara yönelik etkinliklerin geliştirilmesi önerilebilir.

• Öğretmenlerin çoğunlukla model olma ve sözlü yönerge verme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Ancak aktif katılımı destekleyen yöntemlerin daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Aktif katılımı destekleyici iş birlikli öğrenme, rol yapma gibi uygulamalar teşvik edilebilir.

• Sosyal bilgi işleme süreçlerinde öğretmen-çocuk etkileşimini inceleyen çalışmalar geliştirilerek, bu çalışmaların öğretmenlerin uygulamalarına rehberlik etmeleri sağlanabilir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemek için daha fazla farkındalık ve rehberliğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu süreçlerin etkili bir şekilde ele alınmasının, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Değerlendirme/Evaluation: Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi / *Double Blind Refereeing System*

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission: Bigi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 29.08.2023 tarih ve 2023-40461-121 proje nolu yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür. / *It was deemed ethically appropriate with the letter dated 29.08.2023 and numbered 2023-40461-121 proje nr. of Bilgi University Rectorate Ethics Committee.*

Etik Beyanı/ Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / *It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.*

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı/ Declaration of the contribution rate of the researchers: Birinci yazar %55, ikinci yazar %45, oranında katkı sağlamıştır. / *The first author contributed 55%, the second author 45%.*

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. / *No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.*

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest: Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır. / *There is no potential conflict of interest in this study.*

Kaynakça

- Akman, B., İnal, G., & Yıldızbaş, F. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yaptıkları uygulamalarının incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Educational Studies*, 5(2), 172–192. <https://doi.org/10.37754/749587.2020.523>
- Arbel, R., Sofri, I., Elizarov, E., & Ziv, Y. (2021). Preschool children's social information processing mediates the link between the quality of the parent-child relationship and the child's learning difficulties. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041972>
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305–323.
- Bilaloğlu, R., Eti, I., & Aktaş Arnas, Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanı etkinliğini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 167–190. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.772047>
- Bozan, B., Demir, B., Karahallı, C., & Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları işitsel stratejilerin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 66–88. <https://doi.org/10.52797/tujped.912409>
- Caporaso, J. S., Marcovitch, S., & Boseovski, J. J. (2021). Executive function and the development of social information processing during the preschool years. *Cognitive Development*, 58, 101018.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002.
- Czik, A. A., Elizarov, E., & Ziv, Y. (2025). The association between maternal social information processing and preschool children social and learning problems via maternal insightfulness and children's social information processing. *Early Childhood Research Quarterly*, 70(January), 404–413. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.11.010>
- Demiriz, S., & Başaran, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmen adayları ve çocukların diyalogları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 180–208.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2020). ‘You hit me! That’s not nice and it makes me sad!’: Relations of young children's social information processing and early school success. *Early Child Development and Care*, 190(6), 791–805. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1491562>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Computerizing social-emotional assessment for school readiness: First steps toward an assessment battery for early childhood settings. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 3(2). <https://doi.org/10.58464/2155-5834.1091>

- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dinçkurt, B. A., & Kesicioğlu, O. S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yaptıkları uygulamalarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 37–62. <https://doi.org/10.37754/749587.2020.523>
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559–584. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.003015>
- Houssa, M., Jacobs, E., & Nader-Grosbois, N. (2016). Impact of short-term training in social cognition in preschoolers with externalizing behavior. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 110. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i1.2081>
- Kesicioğlu, O. S. (2021). Opinions of pre-service pre-school teachers on the use of mathematics activities. *South African Journal of Education*, 41(1).
- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi sınıflarında oyun zamanı: Öğretmen ve çocuğun başlattığı etkileşimler bağlamında öğretmen rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 176–192. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1114130>
- Lee, J. K., Marshall, A. D., & Feinberg, M. E. (2022). Parent-to-child aggression, intimate partner aggression, conflict resolution, and children's social-emotional competence in early childhood. *Family Process*, 61(2), 823–840.
- Mazzone, A., Yanagida, T., Camodeca, M., & Strohmeier, D. (2021). Information processing of social exclusion: Links with bullying, moral disengagement and guilt. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 101292. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101292>
- Mengxia, L. (2024). Preschoolers' cognitive flexibility and emotion understanding: a developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, 15, 1280739.
- Ogelman, H. G., & Seven, S. (2012). The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1623–1643. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.636810>
- Orçan Kaçan, M., Dedeoğlu, N., Karayol, S., & Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 436–451. <https://doi.org/10.21666/muefd.761825>
- Oruç, Ç. A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Rodriguez, C. M., & Wittig, S. M. O. (2019). Predicting child problem behavior and maternal/paternal parent-child aggression: Identifying early prevention targets. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 76–86. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.11.001>
- Şenol, F. B. (2017). *Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Şenol, F. B., & Metin, E. N. (2019). Okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci

- testi: Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1445–1456.
- Ştefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: a systematic review of evidence-based programs. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2971-3010.
- Yazlık, D. Ö., & Öngören, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1264–1283. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.005>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıkılmış, M. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183–197. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296>
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306–320. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.009>
- Ziv, Y., Kupermintz, H., & Aviezer, O. (2016). The associations among maternal negative control, children's social information processing patterns, and teachers' perceptions of children's behavior in preschool. *Journal of Experimental Child Psychology*, 142, 18–35.
- Ziv, Y., Umphlet, K. L. C., Olarte, S., & Venza, J. (2018). Early childhood trauma in high-risk families: Associations with caregiver emotional availability and insightfulness, and children's social information processing and social behavior. *Attachment & Human Development*, 20(3), 309–332. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1446738>

Geleceğin Liderliğini Dönüştüren Bir Gölge Güç Olarak “Negatif Yetenek”: Ölçek Geliştirme Çalışması

“The Negative Capability” As A Shadow Force Transforming Future Leadership: A Scale Development Study

Nida PALABIYIK¹ - Emre UYSAL² - Gökben BAYRAMOĞLU³-

Öz

Bu çalışma, liderlik bağlamında *negatif yetenek* kavramının ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirmeyi ve bu ölçeğin liderlerin öznel zindelikleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ölçek geliştirme süreci, tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları kullanılarak bir madde havuzu oluşturulmasıyla başlamış ve iki ayrı örneklem üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, 386 yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, ölçeğin faktör yapısını keşfetmek amacıyla yapı geçerliliği test edilmiştir. Daha sonra, 321 yönetici üzerinde yapılan analizlerle, ölçeğin yapısı doğrulayıcı bir yaklaşımla yeniden test edilmiş; geçerlilik ve güvenilirliği değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, 6 boyut ve 36 maddeden oluşan *Negatif Yetenek Ölçeği*nin geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrulamıştır. Ölçeğin boyutları; *güçlü benlik algısı*, *belirsizliğe tahammül*, *duygusal dayanıklılık*, *deneyime açıklık*, *proaktif eylemsizlik* ve *eleştirel düşünme* olarak belirlenmiştir. Alan yazında liderlik bağlamında negatif yetenek kavramına yönelik herhangi bir ölçeğin bulunmaması, bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Geliştirilen Negatif Yetenek Ölçeği, liderlerin belirsizlikle başa çıkabilme yeteneklerini objektif olarak değerlendirme olanağı sunarak alan yazına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, bu ölçeğin kullanımıyla liderlerin bu yeteneklerinin güçlendirilmesi ve örgütsel performansın artırılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Belirsizlik, Liderlik, Negatif Yetenek, Zindelik, Ölçek Geliştirme

Abstract

This study aims to develop a scale for measuring the concept of *negative capability* within the context of leadership and to examine its relationship with leaders' subjective well-being. The scale development process began with the creation of an item pool using both deductive and inductive approaches, followed by validity and reliability analyses conducted on two separate samples. In the first phase, the construct validity of the scale was tested with the participation of 386 managers, to investigating its underlying factor structure. In the subsequent phase, analyses conducted with 321 managers tested the structure from a confirmatory perspective, and the scale's validity and reliability were evaluated. The research findings have confirmed the validity and reliability of the *Negative Capability Scale*, consisting of 6 dimensions and 36 items. The dimensions of the scale are identified as *strong self-perception*, *tolerance for uncertainty*, *emotional resilience*, *openness to experience*, *proactive inaction* and *critical thinking*. The absence of any existing scale addressing the concept of negative capability in the context of leadership in the literature underscores the significance of this study. The developed Negative Capability Scale contributes to the literature by providing an objective means to evaluate leaders' ability to cope with uncertainty. Moreover, the scale may also serve to enhance these capabilities in leaders and improve organisational performance.

Keywords: Uncertainty, Leadership, Negative Capability, Well-being, Scale Development

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO, nida.palabiyik@bozok.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8567-3711>, <https://ror.org/04qvdf239>

² Dr., Çorum Millî Eğitim Müdürlüğü, emre.uysal19@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2477-4329>

³ Doç. Dr., Hitit Üniversitesi İİBF, gokbenbayramoglu@hitit.edu.tr, <https://orvid.org/0000-0002-6880-6903>, <https://ror.org/01x8m3269>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 20.12.2024 – Kabul Tarihi/Accepted Date: 20.05.2025

Atıf İçin/For Cite: PALABIYIK N., UYSAL E. ve BAYRAMOĞLU G., “Geleceğin Liderliğini Dönüştüren Bir Gölge Güç Olarak “Negatif Yetenek”: Ölçek Geliştirme Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1251-1275

<https://doi.org/10.17755/esosder.1604381>,

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Giriş

Rengin Akkemik, *Liderlik Cesareti* kitabının önsözünde liderliğin genellikle bir pozisyon olarak algılandığını; liderlerden otorite kurmaları, talimat vermeleri ve her şeyi bilmeleri beklendiğini belirtir (Stanfield, 2012, s. 9). Oysa bilgi toplumunda her şeyi bilmek artık mümkün değildir. Yine de liderlerin sahip oldukları bilgi ve yetenekleri sergilemeleri beklenmektedir. Liderlik imajı bilgiye dayanır; başarı ile şekillenir. Başarıya dayanan liderlik imajı, bilmediğini ifade etmeyi zayıflık ve aynı zamanda utanç verici olarak görülür. Bu durum, lider üzerinde baskı yaratmaktadır. Ancak liderlik, bilgi ve kontrolün ötesinde belirsizlik ve karmaşa karşısında serinkanlı kalabilme becerisiyle karakterize olmaktadır. Bu noktada, “negatif yetenek” kavramı önem kazanmaktadır. Negatif yetenek, belirsizlik ve olumsuzluklar karşısında dağılmadan yaratıcı şekilde düşünme kapasitesini ifade etmektedir (French, 2001). Negatif yetenek; belirsizlik, gizem ve şüphe ortamında kaygıya kapılmadan var olabilme ve yeni düşüncelerin filizlenmesine izin verme kapasitesidir. Bu yetenek, belirsizlik içinde düşünsel açıklık sağlar. Mizah, kafa karışıklığı ve yüzleşme gibi deneyimler de bu süreçte kaygıyı yönetmeye yardımcı olabilir (Eisold, 2000).

John Keats, 1817’de kardeşlerine yazdığı bir mektupta, bu kavramı “belirsizlik, gizem ve şüpheler içinde sakin kalabilme yeteneği” olarak tanımlamış ve Shakespeare’in yaratıcı gücünü açıklayan temel unsur olarak değerlendirmiştir (Keats, 2002; Eisold, 2000, s. 65). Keats için negatif yetenek, kesinliğe ulaşma çabasından çok, belirsizliğe tahammül gücüdür. Liderlik bağlamında bu yetenek, özellikle kriz anlarında karmaşık ve çelişkili durumlarla baş edebilme becerisini ifade eder. Örneğin liderler, bağlantı kurma isteği ile özerklik ihtiyacı, bilgi açıklama arzusu ile gizlilik zorunluluğu gibi karşıt beklentiler arasında denge kurmak zorunda kalabilirler. Bu çelişkilerle yüzleşirken serinkanlılığını koruyabilmek, etkili liderliğin kilit noktasıdır (Anil, 2014).

Negatif yetenek, liderin belirsizliğe alan tanımasını ve karmaşıklıkla baş etmede daha esnek ve uyumlu davranışlar geliştirmesini sağlamaktadır. Bu yetenek, liderlik pratiğinde önemli bir yer tutmakta ve araştırmaya değer görülmektedir (Von Bülow & Simpson, 2022). Keats’in şiirsel bağlamda geliştirdiği bu kavram, 1960’lardan itibaren bilimsel literatürde ilgi görmeye başlamıştır. Öncelikle dini deneyim bağlamında ele alınmış (Edmonstone, 2016; Unterhalter, 2017), ardından Bion (1970) tarafından psikanaliz kuramına dahil edilmiştir (Yerushalmi, 2019). Böylece negatif yetenek, edebi kökenlerinden uzaklaşıp psikoloji, psikanaliz ve liderlik gibi farklı alanlarda yeniden yorumlanmıştır. Örgütsel düzeyde, özellikle değişim ve kriz anlarında liderin belirsizlikle başa çıkma becerisi olarak tanımlanmıştır (French, 2001). Warren Bennis’in *Lider Olmak Üzerine* adlı eseri (2009) kavramın liderlik literatüründeki görünürlüğünü artırmıştır. Önceleri yalnızca şairler ve psikoterapistlerle ilişkilendirilen negatif yetenek, günümüzde artık liderlik, öğrenme ve gelişim için kritik bir beceri olarak kabul edilmektedir (Saggurthi & Thakur, 2016, s. 181).

Türkçe literatürde yeterince yer bulamayan bu kavram, uluslararası araştırmalarda da daha çok teorik çerçevede veya vaka çalışmaları ile ele alınmıştır. Herhangi geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı bulunmamaktadır. Hatta Von Bülow ve Simpson (2022), bu durumu şöyle yorumlamaktadır:

"Negatif yeteneği dikkate almak, negatif yetenek gerektirir. Negatif yeteneği ölçemeyiz, nicelendiremeyiz, tanımlayamayız ve hatta uygulamayız. Bu, yerine getirilebilecek bir hedef ya da yapılacak listesinden işaretlenebilecek bir görev değildir. Bir hedef olarak belirlenemez. Ancak liderlik pratiği bakımından, negatif yeteneğin etkileri hem biz hem de birlikte çalıştığımız insanlar tarafından deneyimlenebilir. Negatif yeteneğin doğasına, önemine ve etkisine uyum sağladıkça varoluş düzeyinde deneyimleriz" (s. ix).

Bu ifade, ölçek geliştirmek isteyen araştırmacılar için cesaret kırıcı olabilir. Ancak tam da bu zorluk, kavramın doğasına uygun bir şekilde, sürecin kendisini negatif yeteneğin ampirik bir göstergesi haline getirebilir. Ayrıca bu uyarı, araştırmanın titizliğine katkı sunan bir farkındalık da yaratmaktadır. Bu çalışma, Negatif Yetenek Ölçeği geliştirme sürecinin ikinci aşamasını kapsamaktadır. İlk aşamada, Liderliğin Çirkin Ördek Yavrusu: Negatif Yetenek başlıklı çalışmada nitel yöntemle kavramsal çerçeve oluşturulmuş, kamu ve özel sektörden yöneticilerle yapılan görüşmeler sayesinde negatif yeteneğin alt boyutları belirlenmiştir (Bayramoğlu vd., 2024). Nitel çalışmalar kavramsal zenginlik sunsa da genellenabilirlik ve nedensel testler açısından sınırlıdır. Özellikle liderlik gibi uygulamalı alanlarda, davranışsal yansımaların ölçülebilmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırma, iki aşamalı olarak kurgulanmış; ilkinde kavramsal altyapı inşa edilmiş, ikincisinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın temel katkısı, negatif yeteneği ölçülebilir hale getirecek bir ölçek geliştirme girişimi olmasıdır. Tabiki bilimsel sürecin doğası gereği ölçeğin, pratik sonuçları doğrultusunda gelişmesi de beklenmektedir. Yine de zor bir kavramı ölçmeye yönelik bu girişimin hem liderliğin kuramsal temelleri açısından hem de liderlik pratikleri açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, negatif yetenek ile öznel zindelik arasındaki ilişkiyi inceleyerek liderlik pratiğine psikolojik bir boyut kazandırmayı da amaçlamaktadır.

1. Negatif Yetenek Kavramı ve Bileşenleri

Negatif yetenek kavramına ilişkin teorik çalışmalarda ortak bir kavramsallaştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından daha önce gerçekleştirilen bir ön çalışmada (Bayramoğlu vd., 2024), alan yazındaki ortak temalar analiz edilerek bileşenler yapılandırılmış ve nitel bir yaklaşımla geçerlilikleri test edilmiştir. Bu mevcut çalışmada ise, söz konusu bileşenlerin psikometrik özellikleri nicel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Ön çalışmanın bulgularına göre, negatif yetenek altı bileşenden oluşmaktadır: *güçlü benlik algısı, belirsizliğe tahammül, duygusal dayanıklılık, deneyime açıklık, proaktif eylemsizlik ve eleştirel düşünme*.

1.1. Güçlü Benlik Algısı

Benlik araştırmaları, benliğin düşünceleri, duyguları ve eylemleri düzenleyerek kişiliğin merkezinde yer aldığı varsayımına dayanır (Myers & Dewall, 2017, s. 598). Benlik, bireyin kendine ait duygu ve düşüncelerinin toplamını, benlik algısı ise bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin bütünüdür ifade eder (Koçak, 2019). Yüksek benlik algısına sahip bireyler, belirsizlikleri daha az tehdit olarak algılar ve negatif yeteneklerini daha etkili bir şekilde kullanabilirler. Bu güçlü benlik yapısı, özgüveni destekler; bireyin bilinmeyene adım atma cesareti kazanmasına ve utanç, kaygı gibi duyguları daha iyi yönetmesine olanak tanır (Myers ve Dewall, 2017, s. 599). Benlik algısının yüksek olması aynı zamanda bireyin kendi değerlerine bağlı kalma, başkalarını yönlendirme ve gerektiğinde geri planda durabilme becerilerini de güçlendirir. Büyük liderler, zaman zaman yalnız yürümeyi, geri planda kalmayı

ve başkalarının başarılarından mutluluk duymayı da öğrenmek zorundadırlar. Para ve güç arzusu, bu tür çelişkilerle başa çıkmak için tek başına yeterli değildir. Bu ikilemleri aşmak, güçlü bir karakter ve yapılan işe olan inancı gerektirir (Handy, 2000, s. 41).

Benlik algısı, liderlerin güçlerini kullanma biçimini de şekillendirir. Bu bağlamda, Voyer ve McIntosh (2013), güç, benlik algısı ve liderlik arasındaki psikolojik etkileşimleri anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmuşlardır. Çalışmada, güçlü benlik algısına sahip liderlerin, özellikle asimetrik güç ilişkilerinde güçlerini kullanma biçimlerinin farklılaştığı belirtilmektedir. Bu liderler, çatışmaları *sıfır toplamı bir mücadele* olarak görmekten ziyade izleyicilerinin duygu ve düşüncelerine daha fazla önem verme eğilimindedir. Bu bulgulara dayanarak, güçlü bir benlik algısının, liderlerin belirsizlik ve zorluklarla karşılaştıklarında daha sakin ve yapıcı kalmalarına yardımcı olabileceği sonucuna varılabilir.

1.2. Belirsizliğe Tahammül

Liderin, yaşamın doğasına dair net bir bakış açısına sahip olması gerekir. Özellikle kontrol arzusu ve sürekli doğru davranma ihtiyacı, bireyin rahatsız edici gerçekliklere kendini kapatmasına yol açabilir (Saggurthi & Thakur, 2016, s. 181). Oysa liderlik, kesinlik arayışının yanında belirsizlikle başa çıkabilme yeteneğini gerektirir. Bu beceri, baskı altında düşünsel esnekliği ve duygusal dengeyi korumayı sağlar. Güvenlik, öngörülebilirlik ve denge duygusu bu yetinin temel koşulları olup biri eksildiğinde güven sarsılabilir (Şentürk, 2020, s. 10). Ancak güven arayışı bazen kaosu artıran bir döngüye dönüşebilir. Bu süreçte birey, içsel çatışmalarını ve hatalarını fark etmek zorundadır. Bu farkındalık başlangıçta endişe yaratsa da zamanla kişinin her şeyi bilemeyeceğini ve belirsizliği tamamen ortadan kaldıramayacağını anlamasını sağlar (Eisold, 2000). Jordan Peterson (2021, s. 95), düzen ve kaosu yaşamın temel parçaları olduğunu ve her durumda bilinenle bilinmeyen bir arada bulunduğunu vurgular. Hayat tamamen düzenli olamayacağı gibi, sürekli kaos da bireyin baş etme gücünü aşabilir. Lider, tıpkı pergelin iki ayağı gibi, bir ayağını bildiği alana, diğerini ise bilinmeyene yerleştirmelidir.

Özellikle belirsizlik zamanlarında liderler, eksik bilgiyle karar vermek zorunda kalabilir. Ancak Han'a göre (2020, s. 19), daha fazla bilgi her zaman daha iyi karar anlamına gelmez; aşırı enformasyon, bireyin yargı gücünü köreltebilir. Sezgi, mevcut bilgiyi aşan bir mantık izleyebilir. Bilgi eksikliği, düşünce ve ilhamın ortaya çıkmasına imkân tanıyan boşluklar yaratabilir. Belirsizlikle başa çıkmanın çarpıcı örneklerinden biri, Zeigarnik Etkisi ile tanınan psikolog Bluma Zeigarnik'in yaşamıdır. Akademik ve kişisel hayatı, ciddi belirsizlikler ve zorluklarla doludur: Eşinin casuslukla suçlanması, tezlerinin reddedilmesi veya çalınması gibi olaylara rağmen, Moskova Devlet Üniversitesi'nde psikoloji bölüm başkanı olmayı başarmıştır (Alter, 2017, s. 197). Zeigarnik'in azmi ve başarısı, belirsizlikle mücadelede negatif yeteneğin somut bir örneğidir.

1.3. Duygusal Dayanıklılık

Coutu (2011, s. 51), *neden bazı insanlar gerçek zorluklarla boğuştukları halde tökezlemezler?* sorusuyla yola çıkarak yazdığı *Dayanıklılığın Bileşenleri* başlıklı çalışmada dayanıklı insanların üç belirleyici karakteristiği olduğunu ifade etmektedir:

1.3.1. Karşılaştıkları çetin gerçekliği soğukkanlılıkla kabul etmeleri

İnsanlar, çoğu zaman sonuçlar üzerinde etkileri olmasa bile kontrol sahibi olduklarına inanırlar. Bu durumun en yaygın örneklerinden biri, olumlu olayların olasılığını abartırken olumsuz olanları küçümsemeleridir. Örneğin, her beş evlilikten ikisi boşanmayla sonuçlanmasına rağmen, bireyler evlenirken boşanma ihtimalini düşük; yeni bir iş kurarken ise başarı ihtimalini yüksek olarak değerlendirir. Ancak bireylerin yeteneklerini abartmaları, sınırlılıklarını bilerek hareket ettikleri durumlara göre daha olumsuz sonuçlar doğurabilir (Kurzban, 2012, s. 155). "İyimserlik eğilimi" olarak tanımlanan bu durum, bireyleri umarsızlığa

ya da detaylara yeterince dikkat etmemeye, riskli kararlar almaya, ekonomik çöküşlere veya yanlış planlamalara sürükleyebilir (Sharot, 2011; Warr, 2020, s. 66).

Dücane Cündioğlu (2020, s. 22), kötümserlikle birleşen zekânın yıkıcı ama yararlı, iyimserlikle birleşen ahmaklığın ise yapıcı ama zararlı olabileceğini belirterek, aşırı iyimserliğin risklerine dikkat çeker. Bu nedenle olaylara yalnızca iyimser bir bakışla değil hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle yaklaşmak gerekir. Negatif düşünmek bazen kendi kendini gerçekleştiren kehanetlere yol açsa da yalnızca pozitif düşüncelere odaklanmak, hazırlıksız yakalanma riskini artırır. Bu nedenle önemli olan, yaşamın karmaşıklığını anlayarak her iki yönüyle başa çıkabilmektir (Schmid, 2012, s. 44).

Birey, yalnızca mutluluk ve hazla değil, aynı zamanda belirsizlik, acı ve zorluklarla da yüzleşebilmelidir. Collins’e (2001, s. 85) göre en iyi çalışma arkadaşı, acı gerçeklerle yüzleşebilen ancak inancını kaybetmeyen kişidir. Stockdale Paradoksu olarak adlandırılan bu görüş, toplama kampında sürekli belirli tarihler vererek kurtulacaklarına inanan ve beklentileri gerçekleşmediğinde yaşadıkları hayal kırıklığı neticesinde psikolojik olarak yıkılan iyimser kişilerden hareketle formüle edilmiştir. Bu paradoks, zorluklara rağmen kazanılacağına dair güçlü inancı, gerçeklikle yüzleşme disipliniyle birleştirir. Bu yaklaşım, bireyin belirsizlik ve olumsuzluklar karşısında paniğe kapılmadan düşünsel üretkenliğini sürdürmesini ifade eden negatif yetenek kavramıyla ilişkilidir.

Dücane Cündioğlu (2010, s. 1-3), kötümserlik ile karamsarlık arasındaki farkı vurgular. Kötümserlik, bireyin umudunu tüketir ve gelecekle bağını koparır. Buna karşın karamsarlık, olayları olduğu gibi görme ve adlandırma çabasıdır; olanı olduğu gibi tespit etme cesaretini içerir. Bu bağlamda, “umut karamsarı haklıdır” ifadesi, hem zorluklara rağmen başarıya olan inancı hem de en sert gerçeklerle yüzleşme cesaretini içerir. Gerçeklerle yüzleşme disiplini, liderlerin durumu daha gerçekçi değerlendirmesine ve kaynaklarını doğru şekilde yönlendirmesine olanak tanır. Böylece örgüt, mevcut koşullar içinde daha sağlam konumlanabilir. Oyunun sonuna olan inanç ile mevcut gerçekliğin tüm zorluğuyla kabulü, bireyler ve örgütler açısından aşırı iyimserliğin risklerini daha net görmeyi sağlar (Von Bergen & Bressler, 2017, s. 72).

1.3.2. En zor zamanlarda dahi yaşamda bir anlam bulabilmeleri

Zorlu koşullarda yaşamı sürdürebilmenin en güçlü yollarından biri, yaşama anlam kazandırabilmektir. İnsanlar, gündelik çabalarını kendileri için anlamlı hedeflerle uyumlu hale getirdiklerinde, ruhsal enerjilerini daha etkili kullanırlar. Bu yönelim yalnızca motivasyon sağlamaz; aynı zamanda yoğun stres ve belirsizlikte psikolojik dayanıklılığı da artırır (Schwartz & McCarty, 2018, s. 85). Restak’ın (2012, s. 65) “gelecek hafızası” olarak tanımladığı beceri, bireyin gelecekteki hedeflerini zihninde canlandırarak bugününü bu hedefe uygun biçimde düzenlemesini ifade eder. Örneğin, zorluk yaşayan bir hukuk öğrencisi, gelecekte mahkemede görev yapacağını hayal ederek motivasyon sağlayabilir. Beynin frontal tarafından yönetilen bu zihinsel beceri, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli unsurlardan biridir. Uzak geleceği kurgulayabilmek, bireyin en zorlu anlarda bile pes etmeden ilerlemesini sağlar.

Seligman’a (2019, s. 38) göre iyi yaşam yalnızca haz değil, anlam da içermelidir. Anlam, içsel bütünlüğü desteklerken; anlamsızlık hissi huzursuzluk yaratır (Han, 2020, s. 43). Cündioğlu’na (2020, s. 82) göre kişi, yaşamına anlam yüklemeyince, varoluşun bir ödül mü yoksa ceza mı olduğunu bilemez. Mark Twain’in şu sözü de bu durumu özetler: “Hayatınızın en önemli iki günü; doğduğunuz gün ve neden doğduğunuzu anladığınız gündür.” Psikoloji literatüründe amaç, ruhsal esenlik ve fiziksel sağlığın temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilir (Pontefract, 2018, s. 59). Bu görüşlerin en somut örneği Viktor E. Frankl’ın (2021, s. 90) toplama kampı deneyimidir. Frankl, ailesini kaybetmesine rağmen yaşamda anlam bularak hayatta kalmıştır. Mahkûmları intihardan vazgeçirmek için onlara çocuklarını, yarım

kalmış bir çalışmayı ya da üstlenilmiş bir sorumluluğu hatırlatmıştır. Kişinin yerinin doldurulamaz olduğunu düşünmesi, onu hayata bağlayan bir işlev görmüştür. Bu bağlamda, bilimsel çabanın da sadece sonuç değil, anlam üretmeye yönelik olduğu görülmektedir. Örneğin, graviton adlı kuramsal parçacığı arayan bir fizikçi, sekiz yıllık araştırmasında sonuç bulamasa da “bilim insanları en çok kafaları karıştığında mutludur” diyerek sürecin önemine vurgu yapmıştır. Bu, çabanın kendisinin de anlam taşıdığını gösterir. Arendt’in ifadesiyle: “Aklın esin kaynağı gerçeğin değil, anlamın arayışındır” (Foley, 2011, s. 125).

Sonuç olarak, bireyin yaşamda anlam bulması yalnızca hayatta kalmasını değil, aynı zamanda kendini gerçekleştirmesini sağlar. Anlam, insan varoluşunun temel taşıdır ve zorluklar karşısındaki en güçlü psikolojik kalkanıdır.

1.3.3. Olağanüstü doğaçlama yeteneği

Grøtan ve arkadaşları (2008), bir çalışma durumu planlandığında genellikle dört koşulun varsayıldığını belirtmektedir: *a) çalışma sürecinde girdiler düzenli ve tahmin edilebilirdir b) talepler ve kaynaklar belirlidir c) genel olarak çalışma koşulları normal sınırlar içerisindedir d) çıktılar, beklentiler ya da normlarla uyumludur*. Ancak pratikte bu koşullar nadiren sağlanır ve çalışanlar işlerini sürdürebilmek için duruma göre uyarlama yapmak zorunda kalır. Sistem, beklenmedik durumları algılayıp onları değişken olarak değerlendirebilme becerisini gerektirir. Bu bağlamda doğaçlama; istisnaları yönetme, geçmiş deneyimleri yeni eylemlerle bütünleştirme ve rutin dışı çözüm üretme süreci olarak tanımlanır (Grøtan vd., 2008; Rerup, 2001). Rerup’a göre doğaçlama, *özel performans koşulları altında tasarlanan, şekillendirilen ve dönüştürülen beklenmedik fikirlerle ilgili olarak önceden oluşturulmuş malzeme ve tasarımların yeniden işlenmesini ve böylece her seferinde benzersiz bir yol bulunmasını içeren uyarlanan bir etkinlik* olarak tanımlanabilir (Rerup, 2001). Bu süreç yalnızca sorun çözme değil, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirme ve hayatta kalma kabiliyetini artırma işlevi de görür. Mamedio ve arkadaşları (2022), doğaçlama becerisinin yöneticilerin hızlı stratejik kararlarla fırsatları değerlendirmelerine katkı sağladığını belirtmektedir.

Doğaçlama, ani karar ve tepkiyi; negatif yetenek ise sabırlı, serinkanlı değerlendirme sürecini temsil etmesi nedeniyle çelişkili gibi görünseler de aslında bu iki kavram birbirinin tamamlayıcısıdır. Etkili lider, bu iki yaklaşım arasında denge kurabilen kişidir; bazı durumlarda hızlı çözümler üretmek gerekirken, bazen de beklemek daha doğru kararlar alınmasını sağlar. Bu açıdan, doğaçlama yeteneği kısa vadeli krizlerde etkililik sağlarken; negatif yetenek uzun vadeli stratejik düşünme kapasitesini destekler.

1.4. Deneyime Açıklık

Bu unsur, bireyin yeni deneyimlere açıklığını ifade eder. Zaman zaman açıklık & kapalılık şeklinde de ifade edilen bu özellik geleneksel kalıpların ötesine geçerek bağımsız ve yaratıcı düşünme becerisiyle ilişkilidir (Kırdök & Korkmaz, 2020, s. 636). Çevresel belirsizlikleri keşfetme motivasyonu, bu deneyimi daha ilgi çekici hale getirir. Deneyime açıklık, dışa dönüklükle birleştiğinde “plastisite” adı verilen üst düzey bir meta kişilik özelliği oluşturur (Jach & Smillie, 2019).

Deneyime açık bireyler, belirsizlik karşısında kaygı duymak yerine, yeni bilgiler edinme potansiyeliyle motive olur; tehditten çok öğrenme fırsatı görme eğilimindedirler. Bu durum, yaratıcılık, esneklik ve yeniliğe uyum süreçlerinde belirleyici rol oynar (McCrae & Costa, 1997). Bu yapı, liderlerin belirsizlikle başa çıkmada daha esnek ve etkili stratejiler geliştirmelerine katkı sağlar. Keats’e göre deneyime açıklık; yaşanan deneyimleri tanıma, dünyaya açık olma ve kişisel zorluklara rağmen kararlılığı sürdürme kapasitesidir (Alvesson & Spicer, 2016, s. 239). Bu yaklaşım, belli ölçüde teslimiyeti gerektirir. Ancak dikkat çeken nokta, Keats’in iç ve dış dünyası arasında kurduğu gerilimde, dış gerçekliğe duyduğu yoğun ilgidir.

Onun deneyime ve duyumsal hazlara olan derin tutkusu, olağanüstü bir empati yetisi geliştirmesine neden olmuş; bu da sıradan bireylerin erişemeyeceği bir farkındalık düzeyiyle sonuçlanmıştır (Starr, 1966, s. 60).

1.5. Proaktif Eylemsizlik

Sorunlarla karşılaşan bireyler çoğu zaman aceleci davranma eğiliminde olurlar. Böyle durumlarda “durmak”, yaşanan karmaşıklığı anlamlandırmak için gerekli olsa da bu eylem cesaret ister. İnsan, durduğunda kontrolü kaybedeceği endişesiyle hareket etmeye devam eder; işyerini birkaç günlüğüne kendi haline bırakmanın felakete yol açacağı düşüncesi buna örnektir. Bu korku, bireyin ya tamamen eylemsiz kalmasına ya da aşırı çalışmasına neden olabilir. Toplumun sürekli üretim beklentisi ve itibar kaygısı da bireyi durmaksızın çalışmaya iter. Bu durumda kişi, hayatın durulduğu ve korkuların hafiflediği anları fark edemez hale gelir (Stanfield, 2012, s. 32). Oysa sağlıklı bir algısal eylem için bağlam, ilişkiler, niyetler ve hatta konuşulmayan unsurların kavranması gerekir. Bu ise düşünmeye ve artık kıt bir kaynak haline gelen zamana bağlıdır (Saggurthi & Thakur, 2016).

Dücan Cündioğlu’nun da belirttiği gibi, anlamak için durmak gerekir; nitekim “understanding”, “verstehen”, “episteme” ve “vakefe” gibi kelimelerin kökü durmaya işaret eder. Kahneman (2016, s. 29), muhakeme gücüyle ilişkili olan Sistem 2’nin devreye girmesi için bireyin duraksamasının şart olduğunu ifade eder. Ancak örgütlerdeki hedef odaklılık ve sürekli hareket baskısı buna fırsat tanımaz (Saggurthi & Thakur, 2016, s. 181). David ve Congleton (2011, s. 171), kontrol dürtüsüne karşıt olarak kabullenmeyi; ilk düşünceye kapılmadan duygulara bilinçli yaklaşabilme hali olarak tanımlar. Cündioğlu (2020, s. 109), teslimiyetin “tuhaf bir kudret” taşıdığını ifade ederken, Hz. İbrahim’in ateşte yanmaması ve Hz. İsmail’in bıçakla kesilmemesi metaforlarını kullanır. Bu yaklaşım, gerçek gücün dirençte değil bilinçli kabullenişte yattığını savunur.

Bu bağlamda “proaktif eylemsizlik”, liderin stratejik olarak müdahale etmeden önce bilinçli biçimde durmayı tercih etmesidir. Bu duruş, pasifliğin ya da çaresizliğin değil; durumu bütünsel görmeye yönelik iradi bir seçimin ifadesidir. Liderin dans pistine çıkmadan önce locadan alanı gözlemlemesi ve kendi koreografisini tasarlaması bu yaklaşımı somutlaştırır.

1.6. Eleştirel Düşünme

Beyer’e (1985) göre düşünme; yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve eylemlerini sistemli bir şekilde analiz etme sürecidir (Dewey, 1933; Beyer, 1985). Yaratıcı düşünme, bireyin yeni ve özgün fikirler üretme, mevcut kalıpların ötesine geçerek yenilikçi çözümler geliştirme yeteneğini ifade etmektedir (Fisher, 2005). Eleştirel düşünme ise, bireyin bilgi, argüman ve durumlar karşısında analitik, sorgulayıcı ve yansıtıcı bir yaklaşım benimsemesi sürecidir. Eleştirel düşünmenin özü değerlendirmedir. Bu nedenle eleştirel düşünme, iddiaların ve argümanların test edilerek hangilerinin değerli, hangilerinin değersiz olduğuna karar verilen bir araştırma ve arayış süreci olarak tanımlanmaktadır (Ruddiero, 2016, s. 52). Eleştirel düşünmenin temel unsurları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Eleştirel Düşünmenin Unsurları

Faaliyet	Tanım	Gereksinim
Araştırma	Kanıt, yani mesele hakkında kilit sorulara yanıt verecek verilere ulaşma	Kanıt ile ilgili yeterli bilgi olmalı
Yorumlama	Kanıtın ne anlama geldiğine karar verme	Yorum, alternatif yorumlardan daha mantıklı olmalı
Yargıya varma	Mesele hakkında sonuca ulaşma	Sonuç, mantık testini geçmeli

Kaynak: Ruddiero, 2016, s. 52.

Eleştirel düşünme; varsayımların incelenmesini, kaynakların değerlendirilmesini, kanıtların test edilmesini ve sonuçların değerlendirilmesini içermektedir. Gerek internetten bir yorum okurken gerekse bir tartışmayı dinlerken eleştirel düşünenler, *bunu nasıl biliyorlar?, bu sonuç bir öyküye/içgüdülere mi dayanıyor yoksa kanıtlara mı?, kanıtlar bir neden sonuç yargısı doğruluyor mu?, başka hangi alternatif açıklamalar mümkün?* sorularını sorar. Bilimle desteklenen eleştirel düşünce, insanın yanlışlıklarının renkli merceklemeyle temizlemeye yardımcı olmaktadır (Myers & Dewall, 2017, s. 24).

Alvesson ve Spicer (2016, s. 241), negatif yeterliliğin en önemli unsurlarından birinin eleştirel düşünce olduğunu vurgular. Eleştirel düşünme, bireyin kendisi ve çevresi hakkında "Burada neler oluyor?", "Başkaları burada ne düşünüyor?" veya "Biz burada ne düşünüyoruz?" gibi sorular sormaya başlamasıyla devreye girer. Ancak bireylerin bilgi yağmuruna tutulduğu bilgi toplumunda, eleştirel düşünmek zorlaşmaktadır. Eliot'un ifadesiyle, "bilinecek çok fazla şey olduğunda, aynı kelimeler farklı anlamlarda kullanıldığında ve herkes birçok önemli konu hakkında çok az şey bildiğinde, gerçekte neyin konuşulduğunu anlamak giderek zorlaşır" (aktaran Jacobs, 2019, s. 14). Bu tür bilgi yoğunluğu içinde, insanlar çoğu zaman düşünce temelli analizler yerine duygusal tepkilerle hareket etmeye yönelmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme, yalnızca akademik ya da entelektüel bir faaliyet değil, aynı zamanda bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında belirsizlikle başa çıkma yollarını sağlayan sezgisel becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir (Ivanova, 2019, s. 140). Dolayısıyla eleştirel düşünme, negatif yeterlilikle örtüşen şekilde, bilgi eksikliği ya da çelişki anlarında bile zihinsel açıklığı ve anlam üretme kapasitesini sürdürülebilmeyi mümkün kılar.

2. Negatif Yeteneğin Benzer Kavramlarla İlişkileri⁴

Negatif yetenek, belirsizliğe tahammül edebilme ve bilinçli bir proaktif eylemsizlik sergileyebilme kapasitesiyle tanımlanan; liderin güçlü bir benlik algısına sahip olmasını, deneyime açık kalabilmesini ve derinlemesine eleştirel düşünebilmesini gerektiren, liderliğin görece az bilinen ancak stratejik açıdan son derece kritik bir boyutudur. Bu çok katmanlı niteliğiyle negatif yetenek, liderlerin karmaşıklık ve belirsizlik ortamlarında yönlerini kaybetmeden ilerleyebilmelerini sağlarken; sezgisel beceriler, duygusal zekâ, adaptif liderlik ve bilişsel çeviklik gibi çağdaş liderlik kavramlarıyla da derin bağlar kurar. Dolayısıyla, negatif yeteneğin kavramsal çerçevesinin tam olarak anlaşılabilmesi, bu ilişkili kavramlarla örtüşen ve ayrışan yönlerinin dikkatle analiz edilmesini zorunlu kılar.

İlk olarak, negatif yetenekle bağlantılı kavramlardan biri, *bilişsel esnekliktir* (cognitive flexibility). Bilişsel esneklik, bireyin bilişsel işleme stratejilerini değişen ve beklenmedik çevresel koşullara uyarlama yeteneği olarak tanımlanır (Cañas, 2006). Bu tanım üç önemli unsuru içermektedir: (a) *bilişsel esneklik bir öğrenme sürecini ima eder*, (b) *stratejilerin uyarlanması içerir*, (c) *kişinin yeni ve beklenmedik koşullara uyum sağlama kapasitesine dayanır*. Esneklik, bireylerin değişime karşı uyum sağlayabilme becerisini temsil eder. Bilişsel esneklik ve negatif yetenek, belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkma kapasitesine vurgu yapar. Ancak bilişsel esneklik, değişen koşullara aktif bir şekilde uyarlanmayı gerektirirken, negatif yetenek eylem baskısı olmadan, düşünme ve süreci anlamlandırma üzerine odaklanır.

Negatif yeteneğin bileşenlerinden biri olarak da ele alınabilecek bir diğer kavram ise, *dayanıklılıktır* (resilience). Dayanıklılık, bireylerin olumsuzluklara rağmen zorlukları aşma, stresli yaşam deneyimlerine uyum sağlama ve travmatik durumları atlatma kapasitesidir (Obakan, 2023). Nicholas Taleb'in (2024, s. 11) dayanıklılıktan farklı olduğunu belirttiği *antikırılganlık* kavramı, negatif yeteneğin içerdiği anlamı tam olarak yansıtmaktadır. Taleb'e

⁴ Kuşkusuz bu kavramların her biri, ayrı bir makale konusu içerisinde incelenmesi gereken kapsam ve içeriğe sahiptir. Ancak burada yalnızca söz konusu kavramlar, negatif yetenek ile ilişkileri bağlamında sınırlı olarak ele alınmıştır.

göre, dayanıklılık kaostan bireyin zarar görmeden çıkmasına olanak tanırken, antikırılğanlık bireyin belirsizlikten güçlenerek çıkmasını sağlar. Bu bağlamda negatif yetenek, belirsizlikleri kabul edip büyük resmi görebilen liderlerin, bu süreçten güçlenerek çıkmalarına yardımcı olur. Dayanıklılıktan farklı olarak negatif yetenek, herhangi bir sonuç beklentisi olmaksızın belirsizliği yaşamaya odaklanır.

Negatif yetenekle ilişkili bir diğer kavram olan *stratejik sabır* (strategic patience). Bireyin zorlayıcı koşullarla başa çıkabilmek için uzun vadeli bir hedef doğrultusunda bekleyebilme becerisidir (Comer & Sekerka, 2014). Sabır, duygusal öz-düzenleme stratejileriyle geliştirilirken, stratejik sabır aynı zamanda aktif bir çabayı gerektirir. Negatif yetenek ise stratejik sabırdan farklı olarak belirli bir amaca ulaşma zorunluluğu olmadan, mevcut durumu olduğu gibi kabul etmeye dayanır.

Negatif yetenekle ilişkili diğer bir kavram *duygusal zekâ* (emotional intelligence). Duygusal zekâ, bireyin kendi ve başkalarının duygularını algılama, yönetme ve bu bilgiyi uygun davranışlara dönüştürme becerisidir (Yelkikalan, 2006). Öz-farkındalık, kendini uyarılma ve empati gibi bileşenleriyle, duygusal zekâ negatif yetenekle yakından ilişkilidir. Özellikle öz-farkındalık, liderin güçlü bir benlik algısına sahip olmasına katkıda bulunurken, kendini uyarılma dayanıklılığın önemli bir bileşenidir. Ancak duygusal zekâ daha çok bireyler arası ilişkiler ve duygusal yönetimle ilgiliyken, negatif yetenek belirsizlik ve karmaşıklık kabul ederek liderin entelektüel ve stratejik potansiyelini ortaya çıkarır.

Son olarak, negatif yetenek, özellikle *bilinçli farkındalık* (mindfulness) kavramıyla ilişkilidir. Bilinçli farkındalık anda mevcut olma ve yargılamadan farkında olma durumudur (Özyeşil vd., 2011). Bu farkındalık, liderin stresle başa çıkmasını, empati geliştirmesini ve psikolojik dayanıklılığını artırır. Bilinçli farkındalık ve negatif yetenek, belirsizliği tolere etmeyi ve mevcut durumu yargısız bir şekilde gözlemlemeyi teşvik eder. Ancak, bilinçli farkındalık bireyin zihinsel ve duygusal sağlığına odaklanırken, negatif yetenek liderin stratejik düşünme kapasitesini geliştirmeye odaklanır. Bu anlamda negatif yetenek, liderlerin aceleci kararlar almaktan kaçınmalarına ve yaratıcı çözüm yolları geliştirmelerine olanak tanır.

Sonuç olarak, negatif yetenek, bilişsel esneklik, dayanıklılık, stratejik sabır, duygusal zekâ ve bilinçli farkındalık gibi kavramlarla ortak yönlere sahiptir. Ancak, bu kavramlardan ayrılan en belirgin özelliği, belirsizlik ve karmaşıklık anlamlandırmak için eylemsizlik içinde derin düşünmeyi vurgulamasıdır. Bu özellik, liderlerin karmaşık ortamlarda etkili ve yaratıcı kararlar almasını sağlayarak modern liderlik için kritik bir yetkinlik haline gelmektedir.

3. Öznel Zindelik

Canlılık, bireyin kendi içsel enerjisini deneyimlemesi ve üretmesi olarak tanımlanabilir. Liderlik ve organizasyon yönetimi bağlamında canlılık, yalnızca bireysel enerjiye sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda bu enerjiyi yayma ve başkalarına ilham verme yeteneğini de içerir. Albert Einstein, doğrudan yönetim teorileriyle ilişkilendirilmese de organizasyonların yönetimine dair önemli dersler sunabilecek bir figürdür. Einstein gibi bir lider de çalıştığı unsurları iyi tanımalı, güçlü bir vizyona sahip olmalı ve hareket dinamiklerini kavrayarak organizasyon içindeki enerji akışını yönetebilmelidir. Organizasyonların sahip olduğu enerji, onları ileriye taşıyan, dengede tutan ve özellikle geçiş ya da kriz dönemlerinde istikrarı sağlayan temel bir unsurdur. Plamondon’a (2000, s. 348) göre, Einstein’ın kütle-enerji ilişkisi olan $E=mc^2$ formülü organizasyon yönetimine de uygulanabilir. Bu bağlamda, lider (E), organizasyon üyelerine ilham (m) vererek, onları harekete geçirir ve yüksek hızda tepki vermelerini sağlar (c). Böylece, organizasyon içinde bir enerji döngüsü oluşturularak bireylerin kendi enerjilerini üretmelerine yardımcı olunur.

Öznel zindelik, bireyin psikolojik ve fiziksel enerji kaynaklarının farkında olması ve bu enerjiyi yaşam amacına yönlendirebilme kapasitesini ifade eder (Chang vd., 2022). Liderler ve örgüt üyeleri açısından enerji yönetimi, yalnızca bireysel verimliliği değil, aynı zamanda örgütsel

başarı ve sürdürülebilirliği de etkiler. Kendini canlı hissetmek insan deneyiminin doğal fakat değişken bir yönüdür. Bazı durumlarda bireyler enerjik hissederken, diğer zamanlarda tükenmişlik yaşayabilir. Bu canlılık hissi yalnızca fiziksel aktivite ya da biyolojik uyarılmadan ibaret değildir. Zindelik algısı; hastalık veya yorgunluk gibi fiziksel etkenlerle birlikte, âşık olmak, bir amaca sahip olmak ya da etkili olma duygusu gibi psikolojik unsurlardan da etkilenir. Hem fiziksel hem de psikolojik boyutları içermesi ve bireysel deneyime dayanması nedeniyle, öznel zindelik bireysel refahın önemli bir göstergesi olarak değerlendirilir (Ryan & Frederick, 1997).

Tablo 2: Enerji Kaynaklarını Geliştirme

Fiziksel enerji	Duygusal enerji	Ruhsal enerji	Zihinsel enerji
• Düzenli uyku • Alkol vb. maddelerden uzak durma • Düzenli egzersiz • Düzenli beslenme • İş saatleri içerisinde kısa ama düzenli molalar verme • Uykusuzluk ya da konsantre olamama gibi enerji eksikliği göstergelerinin farkında olmak	• Nefes egzersizleri ile olumsuz duyguları (asabiyet, sabırsızlık, endişe, güvensizlik) dağıtmak • Başkalarını takdir etmek ve sosyal ilişkiler yoluyla olumlu duyguları kamçulamak • Üzüntü verici durumlara yeni merceklerle bakmak: • <i>Ters mercek</i> yardımıyla çatışmadaki kişi bu konuya ne diyecek? Diye bakmak. • <i>Uzun odaklı mercek</i> “altı ay sonra büyük olasılıkla bu durumu nasıl göreceğim?” diye sormak • <i>Geniş açılı mercek</i>: “Bu durumdan nasıl büyüyebilir ve ders çıkarabilirim” diye sormak	• Etkinlik/çaba getirmeyen, meşguliyet ve hoşnutluk hissi veren etkili noktaları tespit etmek • Bunlardan daha çok yapmanın yolunu bulmak • Önemli olduğu düşünülen şeylere zaman ve enerji harcamak • Temel değerlerini yaşamak	• Yüksek konstrasyon gerektiren işleri telefonlardan ya da e-postalardan uzakta yaparak kesintileri azaltmak • Gün içerisinde önceden belirlenmiş zamanlarda mesaj/ e-postalara cevap vermek • Her gece bir sonraki günün en önemli görevini belirlemek ve sabah ilk olarak işe öncelik vermek

Kaynak: Schwartz & McCarty, 2018, s. 70.

Tablo 2'deki veriler, enerji kavramının liderlik bağlamındaki önemini daha net ortaya koymaktadır. Fizikte çalışma kapasitesi olarak tanımlanan enerji; beden, duygu, ruh ve zihin olmak üzere dört temel kaynaktan beslenir ve bu kaynaklar düzenli pratikler ve bilinçli alışkanlıklarla geliştirilebilir (Schwartz & McCarty, 2018). *Fiziksel enerji*; uyku, egzersiz ve dengeli beslenme yoluyla artırılarak liderin belirsizlik ve karmaşıklık karşısında dayanıklılığını desteklemektedir. *Duygusal enerji*, takdir ve sosyal etkileşimler yoluyla güçlenir ve liderin stresli ortamlarda duygusal dengeyi korumasını sağlar (Loehr & Schwartz, 2003). *Ruhsal enerji*, temel değerlere bağlılık ve anlamlı hedeflere odaklanma sayesinde yükselir; bu da liderin tutarlı ve amaç odaklı kararlar almasını kolaylaştırır. *Zihinsel enerji* ise dikkat dağıtıcı unsurların azaltılması ve yüksek odak gerektiren işlerin etkin planlanmasıyla gelişir; böylece lider, karmaşık sorunlara yaratıcı ve stratejik çözümler üretebilir (Fritz vd., 2011). Sonuç olarak, yüksek kişisel enerji, daha kısa sürede daha fazla işin, yüksek bağlılık ve sürdürülebilirlikle gerçekleştirilmesini mümkün kılar (Schwartz & McCarty, 2018, s. 74).

Her ne kadar öznel zindelik ile negatif yetenek arasındaki doğrudan ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya alan yazında rastlanmamış olsa da kuramsal çerçevede öznel zindeliğin negatif yeteneği destekleyen bir unsur olduğu öne sürülebilir. Öznel zindelik, bireyin yaşam amacına hizmet eden fiziksel ve psikolojik enerji kaynaklarının farkında olması ve bu kaynakları etkin bir biçimde yönetebilmesi anlamına gelmektedir (Ryan & Deci, 2001). Bu bağlamda, yüksek düzeyde öznel zindeliğe sahip bireylerin stresle ve belirsizlikten kaynaklanan kaygı ve endişe ile daha etkili bir şekilde başa çıkabilecekleri; dolayısıyla belirsiz durumlar karşısında daha sabırlı ve dayanıklı kalabilecekleri düşünülmektedir. Bu özellikler, negatif yeteneğin temel bileşenlerinden biri olan belirsizlik karşısında sakinliğini koruyabilme ve aceleci karar alma eğiliminden kaçınabilme kapasitesini doğrudan desteklemektedir. Nitekim bireyin belirsiz ortamlarda düşünsel esnekliğini ve duygusal istikrarını sürdürebilmesi, sahip olduğu enerji kaynaklarını bilinçli ve dengeli bir şekilde yönetebilmesine bağlıdır.

4. Yöntem ve Bulgular

Bu çalışmanın amacı, geleceğin liderlik becerilerini destekleyen önemli bir araç olarak Negatif Yetenek Ölçeği'ni geliştirmektir. Araştırma, Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 04.07.2024 tarihli ve 232651 sayılı onayıyla, etik ilkelere

uygun biçimde yürütülmüştür. Hinkin (1998) ile DeVellis ve Thorpe’un (2022) önerileri doğrultusunda ölçek geliştirme süreci yedi aşamada planlanmıştır: kuramsal çerçevenin oluşturulması, madde havuzunun geliştirilmesi, uzman değerlendirmesiyle kapsam geçerliliğinin sağlanması, ölçek formunun hazırlanması, pilot uygulama, faktör analizleri ve geçerlik-güvenirlilik testleri (Alparslan vd., 2023, s. 2032).

4.1. Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

4.1.1. Kavramın/Yapının Niteliklerinin Belirlenmesi

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, negatif yetenek kavramının kapsamı, tanımı ve boyutları, Bayramoğlu vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmaya dayalı olarak yeniden ele alınmış ve alan yazın doğrultusunda derinleştirilmiştir. Kavram; negatif kapasite, negatif yeterlilik ve negatif yetenek ekseninde, güncel literatür çerçevesinde analiz edilmiştir (French, 2001; Anil, 2014; Unterhalter, 2017; Von Bülow & Simpson, 2022). Bayramoğlu vd. (2024) tarafından sunulan kuramsal çerçeve bu çalışmada genişletilmiş; liderlik bağlamında bu kapasitenin ölçülebilir nitelikleri sistematik biçimde tanımlanarak kavramsal bir model önerilmiştir.

4.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde geliştirme sürecinde, Hinkin’in (1998) önerdiği tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları birlikte kullanılmıştır. Tümdengelim yaklaşımıyla, oluşturulan kuramsal çerçeve temelinde alan yazındaki ilgili ölçme araçları incelenmiş; ancak liderlerin negatif yeteneklerine odaklanan geçerli bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle, literatürde kavramın yapısal boyutlarına ilişkin mevcut birikim temel alınarak 28 madde oluşturulmuştur.

Tümevarım yaklaşımı kapsamında ise, negatif yeteneğe ilişkin deneyimleri derinlemesine anlamak amacıyla kamu (n=6) ve özel sektörde (n=4) görev yapan, yaşları 34–61 arasında değişen toplam 10 yöneticiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır (Creswell & Poth, 2018). Katılımcılara, belirsizlik karşısındaki duygusal ve davranışsal tepkilerini sorgulayan sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, Bayramoğlu vd.’nin (2024) “Liderliğin Çirkin Ördek Yavrusu: Negatif Yetenek” başlıklı çalışmasıyla birlikte değerlendirilmiş ve 11 ek madde daha geliştirilerek toplamda 39 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

4.1.3. Kapsam Geçerliliği

İnanç, tutum ve eğilim gibi niteliklerin ölçümüne yönelik çalışmalarda, kuramsal yapının kapsamını belirlemek ve oluşturulan ifadelerin temsil gücünü değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulması gereklidir (DeVellis & Thorpe, 2022). Bu doğrultuda, madde havuzundaki 39 ifadenin negatif yetenek kavramını ne ölçüde yansıttığını değerlendirmek için uzman görüşü alınmıştır. Örgütsel davranış ve Türk Dili alanlarından toplam dört öğretim üyesi, ifadeleri kavramsal uygunluk, anlaşılabilirlik ve dil kullanımı açısından 1 (Hiç Uygun Değil) ile 5 (Çok Uygun) arasında puanlamıştır.

Uzmanlar tarafından yapısal açıdan yetersiz görülen herhangi bir ifade olmamakla birlikte, bazı maddeler öneriler doğrultusunda dilsel açıdan sadeleştirilmiştir. Ardından her madde için Madde Düzeyinde Kapsam Geçerliliği Oranı (KGO) hesaplanmış; yalnızca 4 ve 5 puan verilen oranlar dikkate alınmıştır. Ölçeğin genel geçerliliğini gösteren Ortalama Kapsam Geçerliliği İndeksi (KGİ) ise 0.987 olarak bulunmuştur (Polit vd., 2007, s. 460–462). Bu sonuç, ölçek maddelerinin yüksek düzeyde içerik geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, taslak ölçek 39 ifadeden oluşmuştur.

4.1.4. Ölçme Aracının Biçimlendirilmesi

Bu aşamada, ölçeğin uygulanma sürecinde katılımcıların ifadeleri değerlendirmelerine olanak tanıyacak yanıtlama biçimi belirlenmiştir. Ölçeğin yanıtlama biçimi olarak *1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum* şeklinde 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Bu formatta yer alan “Kararsızım” seçeneği, alan yazında hem savunulan hem de eleştirilen bir unsurdur. Örneğin bazı araştırmacılar, çift sayılı (4'lü, 6'lı vb.) ölçeklerin katılımcıları taraf belirtmeye zorlandığını ileri sürmektedir (Nadler vd., 2015, s. 74). Bu görüşe göre, tek sayılı ölçeklerde “kararsızım” seçeneği yer aldığı için katılımcılar, bilgisiz oldukları konular hakkında bu seçeneğe yönelebilirler. Bu anlamda “kararsızım” seçeneğinin varlığı, gerçekten nötr bir görüşe sahip olan katılımcılar için geçerli ve gerekli bir ifade biçimi olarak kabul edilmektedir. Aksi durumda, tarafsız bireylerin yanıltıcı şekilde pozitif ya da negatif kutba zorlanması, veri geçerliği açısından risk oluşturabilir. Ayrıca, 5'li Likert ölçeklerinin kolay uygulanabilirliği, istatistiksel analizlere uygunluğu ve sosyal bilimler alanındaki yaygın kullanımı gibi nedenlerle bu yapı tercih edilmiştir.

4.1.5. Deneme Uygulaması

Ölçek geliştirme sürecinde deneme uygulaması, uygulama süresi, olası zorluklar ve katılımcı tepkilerini değerlendirme açısından önemlidir (Fowler, 2013). Bu doğrultuda, taslak Negatif Yetenek Ölçeği, hedef kitleyi oluşturan 61 yöneticiye yüz yüze uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 22 ile analiz edilmiştir. Maddelerin madde-toplam korelasyonları anlamlı, pozitif ve doğrusal bulunmuştur ($r = 0,303-0,671$; $p < 0,05$). Cronbach's alpha değeri 0,924 olup, ölçekten madde çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Böylece 39 maddelik taslak ölçek son hâlini almıştır.

4.2. Çalışma 1: Faktör Yapısının Belirlenmesi

Çalışma 1, Negatif Yetenek Ölçeği'nin alt boyutlarını belirlemek ve yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yürütülmüştür. Aşağıda, çalışmanın örneklem ve yöntem bilgilerine yer verilmiş, ardından elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Örneklem ve Yöntem

Çalışma 1'in örnekleme, kamu ve özel sektörde görev yapan yöneticiler ile kendi iş yerini yöneten kişilerden oluşmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 386 yöneticiye yüz yüze anket uygulanmıştır. Anket formu, 9 sosyo-demografik soru ile 39 maddelik Taslak Negatif Yetenek Ölçeği'nden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için madde sayısının en az 5–10 katı katılımcıya ihtiyaç duyulduğu dikkate alındığında, örneklem büyüklüğü yeterlidir (Kline, 2011, s. 11). Eksik ya da aykırı veriye rastlanmamış; analizler tüm veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu erkek, evli, 40–50 yaş aralığında, lisans mezunudur. İş yaşamında 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olan bu katılımcılar, genellikle 10 kişiden az çalışanı bulunan işletmeleri yönetmekte ve 1–5 yıldır yöneticilik yapmaktadır. Çalışma 1 (AFA) ve Çalışma 2 (DFA) kapsamındaki demografik bilgiler Tablo 3'te detaylandırılmıştır.

Tablo 3: Katılımcıların Betimsel Verileri

Nitelik	Grup	AFA Çalışma Grubu*		DFA Çalışma Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	32	8,3	172	43,6
	Erkek	354	91,7	149	46,4
Medeni Durum	Evli	295	76,4	159	49,5
	Bekar	91	23,6	162	50,5
Yaş	18-24	12	3,1	9	2,8
	25-29	37	9,6	24	7,5
	30-34	65	16,8	60	18,7

	35-39	72	18,7	65	20,2
	40-50	102	26,4	87	27,1
	51-60	92	23,8	73	22,7
	61 ve üzeri	6	1,6	3	0,9
Öğrenim Durumu	İlköğretim	8	2,1	8	2,5
	Lise	75	19,4	65	20,2
	Ön Lisans	108	28,0	87	27,1
	Lisans	170	44,0	137	42,7
	Lisansüstü	25	6,5	24	7,5
Çalışılan Sektör	Kamu	7	1,8	37	11,5
	Özel	184	47,7	142	44,2
	Kendi İşyeri	190	49,2	142	44,2
Toplam Çalışma Süresi (Yıl)	1-5	58	15,0	47	14,6
	6-10	59	15,3	47	14,6
	11-15	61	15,8	50	15,6
	16-20	104	26,9	87	27,1
	20 ve üzeri	104	26,9	90	28,0
Yöneticilik Süresi	1-5	135	35,0	106	33,0
	6-10	128	33,2	109	34,0
	11-15	74	19,2	60	18,7
	16-20	41	10,6	39	12,1
	20 ve üzeri	8	2,1	7	2,2
Toplam Çalışan Sayısı	10'dan az	304	78,8	252	78,5
	10-50	75	19,4	62	19,3
	51-250	5	1,3	5	1,6
	251-1999	2	0,5	2	0,6
Yönetimindeki Çalışan Sayısı	10'dan az	344	89,1	284	88,5
	10-50	38	9,8	33	10,3
	51-100	3	0,8	3	0,9
	101-200	1	0,3	1	0,3
Toplam		386	100	321	100

*Çalışma 1'e ilişkin örneklem bilgileridir. **Çalışma 2'ye ilişkin örneklem bilgileridir.

Çalışma 1 kapsamında, *Taslak Negatif Yetenek Ölçeğinin* faktör yapısını belirlemek üzere yapılan açıklayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Verilerin analiz sürecinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

4.2.2. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Faktör analizinin yapılabilmesi için verilerin normal dağılıma uygun olması ve örneklem büyüklüğünün yeterli seviyede olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 208). Veri setinin normallik koşulunu sağlayıp sağlamadığını belirlemek için çarpıklık (-0,653) ve basıklık (0,478) değerleri incelenmiş ve bu değerlerin ± 1 aralığında yer alması (Hair vd., 2013, s. 33), veri setinin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bakılan KMO değeri, mükemmel (0,915>0,90) seviyede bulunmuştur (Şencan, 2005, s. 384). Ayrıca, maddeler arası korelasyon değerlerinden 0,80'in üzerinde ilişki gösteren herhangi bir maddeye rastlanmamış (Field, 2009) ve Bartlett Küresellik Testine göre yaklaşık ki-kare değeri (8972,58; $p<0,000$) anlamlı olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar, veri setinin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Negatif yetenek ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için boyut sınırlaması olmaksızın AFA yapılmıştır. Bu aşamada, maddelerin faktör yükleri incelenmiş; 0,30'un altında yük değeri olan ve birden fazla faktöre yüklenen maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmış ve bu koşullar sağlanıncaya kadar analiz tekrarlanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Son durumda 3 madde ölçekten çıkarılmış ve öz değerleri 1,00'den büyük olan faktörler belirlenmiştir. Sonuçta, 36 maddeden oluşan ve toplam varyansın %66,2'sini açıklayan altı boyutlu bir yapı elde edilmiştir. AFA ve güvenilirlik sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenilirlik

Faktörler	Madde No	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alfa Değeri
Güçlü Benlik Algısı	Madde 1	0,817	32,6	0,890
	Madde 2	0,841		
	Madde 3	0,855		
	Madde 4	0,847		
	Madde 5	0,766		
	Madde 6	0,647		
Belirsizliğe Tahammül	Madde 7	0,769	9,1	0,911
	Madde 8	0,850		
	Madde 9	0,880		
	Madde 10	0,840		
	Madde 11	0,846		
	Madde 12	0,742		
Duygusal dayanıklılık	Madde 13	0,761	7,9	0,903
	Madde 14	0,850		
	Madde 15	0,857		
	Madde 16	0,857		
	Madde 17	0,806		
	Madde 18	0,738		
Deneyime Açıklık	Madde 19	0,688	6,2	0,904
	Madde 20	0,743		
	Madde 21	0,731		
	Madde 22	0,831		
	Madde 23	0,829		
	Madde 24	0,844		
Proaktif eylemsizlik	Madde 25	0,763	5,6	0,855
	Madde 26	0,771		
	Madde 27	0,836		
	Madde 28	0,872		
	Madde 29	0,820		
	Madde 30	0,645		
Eleştirel Düşünme	Madde 31	0,740	5,0	0,880
	Madde 32	0,844		
	Madde 33	0,852		
	Madde 34	0,761		
	Madde 35	0,771		
	Madde 36	0,748		

N= 386; Toplam Açıklanan Varyans: 66,228; Ölçek güvenilirliği $\alpha=0,939$

Negatif Yetenek Ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları incelendiğinde birinci faktörde 6 madde, ikinci faktörde 6 madde, üçüncü faktörde 6 madde, dördüncü faktörde 7 madde, beşinci faktörde 5 madde ve altıncı faktörde 6 madde toplandığı görülmektedir. Faktörler sırasıyla toplam varyansın %11,93'ünü, %11,74'ünü, %11,74'ünü, %11,10'unu, %10,71'ini ve %9,01'ini açıklamaktadır. Aynı faktörler altında toplanan maddeler, anlam yakınlığı ve kuramsal çerçeve dikkate alınarak incelenmiştir.

Negatif Yetenek Ölçeği kapsamında elde edilen faktör yapısı, Bayramoğlu ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen nitel çalışmada ortaya konan kavramsal temalarla yüksek düzeyde örtüşmektedir. Bu doğrultuda faktör analizi sonucunda ortaya çıkan altı boyut, nitel çalışmada tanımlanan yapısal yönlerle dayalı olarak isimlendirilmiştir. Buna göre; birinci

boyutu *güçlü benlik algısı*, ikinci boyutu *belirsizliğe tahammül*, üçüncü boyutu *duygusal dayanıklılık*, dördüncü boyutu *deneyime açıklık*, beşinci boyutu *proaktif eylemsizlik* ve altıncı boyutu *eleştirel düşünme* şeklinde isimlendirilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini test etmek amacıyla cronbach’s alfa, madde-toplam korelasyonu ve alt-üst gruplara dayalı madde analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, ölçeğin genel güvenilirliği 0,939 olduğu ve boyutlarına ilişkin cronbach’s alfa değerlerinin ise 0,855-0,911 aralığında olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinin 0, 30’dan büyük ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının pozitif olduğu (0,373-0,662; $p<0,05$) görülmüştür (Karagöz, 2019). Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek için %27 alt ve %27 üst grup ayırt edicilik analizi yapılmıştır. Analiz kapsamında yapılan t değerlerinin (8,951-15,262) pozitif ve madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,01$).

4.3. Çalışma 2: Faktör Yapısının Doğrulanması

Birinci çalışmayla yapı geçerliliği test edilen Negatif Yetenek Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yoluyla yapı geçerliliğinin desteklenmesi, ölçüt geçerliliğinin test edilmesi ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla Çalışma 2 yürütülmüştür.

4.3.1. Örneklem ve Yöntem

Çalışma 2’nin örnekleme, kamu/ özel sektörde görev yapan ya da kendine ait bir iş yerine sahip yöneticilerden oluşmaktadır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden birisi olarak tarama deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda tarama deseni, araştırmacıların belirli bir evren içindeki genel eğilimleri, tutumları veya görüşleri nicel (nümerik) veriler kullanarak belirlemelerini amaçlayan bir yöntemdir (Creswell, 2017). Bu yöntemle ulaşılan yöneticilere, yüz yüze anket uygulanmıştır. Araştırmaya toplamda 321 yönetici katılmıştır. Veri setinde eksik, hatalı veri veya uç değer bulunmadığından analiz süreci 321 örneklem üzerinden yürütülmüştür. Faktör analizleri için en az ölçekteki madde sayısının beş ya da on katı kadar katılımcının yer alması gerektiği kabul edilmektedir (Kline, 2011, s. 11). Ölçekteki madde sayısının beş katından fazlasına ulaşılmış olduğu dikkate alınırsa Çalışma 2 için ulaşılan örneklem büyüklüğü yeterli görülebilir. Verilerin analizinde SPSS 22 ve LISREL 8.7 paket programları kullanılmıştır.

Çalışma 2’deki katılımcılar çoğunlukla; kadın, bekar, 40-50 yaş aralığında, lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Çalışma hayatları itibarıyla çoğu; 20 yıl ve üzeri süredir özel sektörde/kendi iş yerlerinde 10’dan az çalışanı olan işletmelerde çalışmaktadırlar. Ayrıca çoğu 6-10 yıldır yöneticilik yapmakta olup kontrol alanlarında 10’dan az çalışan bulunmaktadır. Bu bulgulara ilişkin ayrıntılı bilgi, Tablo 3’te sunulmuştur.

4.3.2. Ölçüm Araçları

Çalışma 2 kapsamında hazırlanan anket formu; 9 soruluk sosyo-demografik bilgiler, 36 maddelik Negatif Yetenek Ölçeği ve 7 maddelik Öznel Zindelik Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Negatif yeterliliği ölçmek için, bu çalışma kapsamında geliştirilmesi amaçlanan Negatif Yetenek Ölçeğinin Çalışma 1 sonucunda elde edilen 36 maddelik şekli kullanılmıştır. Öznel zindelik için, Ryan ve Frederick (1997) tarafından geliştirilen ve Uysal vd. (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan, 7 maddelik *Öznel Zindelik Ölçeği* kullanılmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin maddeleri; (1) *Hiçbir Zaman ...* (5) *Her Zaman* (5) aralığında 5’li Likert Tipi derecelendirmeye sahiptir.

4.3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Çalışma 1 ile faktör yapısı belirlenen Negatif Yetenek Ölçeğinin yapı geçerliliğini doğrulamak için farklı bir örneklem grubuyla yürütülen Çalışma 2 kapsamında DFA

yapılmıştır. Maksimum olasılık yöntemi kullanılarak yapılan birinci düzey ve ikinci düzey DFA ile negatif yetenek ölçeğindeki faktörlerin modelin kavramsal yapısına uygunluğu ve modelin toplanan verilerle uyumu test edilmiştir. Ancak DFA öncesinde Çalışma 2'ye ilişkin veri setinin normal dağılım sergileyip sergilemediği incelenmiştir. Bu çerçevede çarpıklık (-0,636-0,136) ve basıklık (0,549-0,271) değerlerinin ± 1 aralığında yer alması (Hair vd., 2013, s. 33) ve örneklem büyüklüğünün ($KMO=0,911 > 0,90$) mükemmel seviyede olması (Şencan, 2005, s. 384), veri setinin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Normal dağılım sergilediği belirlenen veri seti ile yapılan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen standartlaştırılmış değerler, model uyum iyiliği, geçerlilik ve birleşik güvenilirlik değerleri ile ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5: Doğrulamalı Faktör Analizi, Geçerlilik ve Birleşik Güvenilirlik Bulguları

Faktör	Madde	Faktör Yüklü*	t	CR	AVE	MSV	ASV
Güçlü Benlik Algısı	M1- Kendi yeteneklerimi ve güçlü yönlerimi net bir şekilde tanımlayabilirim.	0,75	15,11	0,889	0,573	0,26	0,40
	M2- Yeni ve zorlu görevlerle karşılaştığımda genellikle başarılı olacağıma inanırım.	0,80	16,79				
	M3- Kendime olan güvenim, zorlayıcı durumlarda bile sarsılmaz.	0,83	17,55				
	M4- Zorluklarla karşılaştığımda hedeflerime ulaşmada kararlı davranırım.	0,82	17,18				
	M5- Başarısızlık karşısında motivasyonumu koruyabilirim ve tekrar denemekten çekinmem.	0,69	13,64				
	M6- Başkalarının eleştirileri karşısında kendime olan inancımı koruyabilirim.	0,63	12,12				
Belirsizliğe Tahammül	M7- Planlarım beklenmedik şekilde değiştiğinde yeni koşullara uyum sağlayabilirim.	0,79	16,52	0,923	0,668	0,26	0,34
	M8- Bilinmeyene karşı açık ve hazırlıklıyım.	0,81	17,21				
	M9- Belirsizliğin getirdiği riskleri göze alabilirim.	0,81	17,16				
	M10- Belirsizliklerle dolu bir projede çalışırken kendimi rahat hissedebilirim	0,88	17,81				
	M11- Kesin cevapların olmadığı durumlarda bile karar verebilirim.	0,82	17,35				
	M12- Belirsizlik, benim için keşfetme ve öğrenme fırsatları sunar.	0,79	16,57				
Duyusal dayanıklılık	M13- Zorluklar karşısında pes etmek yerine çözüm ararım.	0,69	13,53	0,895	0,587	0,22	0,35
	M14- Baskı altında sakin kalabilirim.	0,74	14,90				
	M15- Stresli durumların üstesinden gelebilirim.	0,78	15,99				
	M16- Engelleri aşmak beni genellikle daha güçlü kılar	0,81	17,05				
	M17- Karşılaştığım sorunlardan ders çıkarmayı bilirim.	0,77	15,88				
	M18- Zor durumlarda bile motivasyonumu korurum.	0,80	16,78				
Deneyime Açıklık	M19- Zorlu deneyimlerden sonra yeniden toparlanma yeteneğine sahibim.	0,76	15,52	0,903	0,572	0,26	0,46
	M20- Hata yapmaktan korkmadan yeni şeyler denemeye istekliyim.	0,78	16,18				
	M21- Yeni fikirler ve yaklaşımlar beni heyecanlandırır.	0,78	16,23				
	M22- Rutininin dışında aktiviteler yapmaktan keyif alırım	0,75	15,26				
	M23- Bilmediğim konular hakkında öğrenmeye her zaman açığım.	0,75	15,21				
	M24- Farklı kültürler ve yaşam tarzları hakkında bilgi edinmek benim için önemlidir	0,71	14,14				
Proaktif eylemsizlik	M25- Değişen koşullara hızla uyum sağlayabilirim.	0,76	15,61	0,872	0,578	0,21	0,36
	M26- Her sorunun hemen çözülmesi gerektiğini düşünmüyorum; bazı durumlar kendiliğinden çözülebilir.	0,77	15,53				
	M27- Hızlı kararlar almaktansa düşünmek için zaman ayırırım.	0,81	16,68				
	M28- Durumun netleşmesi için bazen bilinçli olarak beklemeyi tercih ederim	0,81	16,68				
	M29- Zaman zaman içsel huzurumu korumak için bilinçli olarak dış dünyadan uzaklaşıyorum.	0,75	15,11				
	M30- Stres ve baskı altında, bilinçli olarak sakinleşmek ve rahatlamak için teknikler uygulam	0,65	12,42				

Tablo 5. (devam)

Eleştirel Düşünme	M31- Karşılaştığım bilgilerin doğruluğunu sorgulamadan kabul etmem.	0,77	15,73	0,889	0,574	0,26	0,40
	M32- Genellikle bilgiyi kabul etmeden önce alternatif açıklamaları göz önünde bulundururum.	0,86	18,56				
	M33- Farklı bakış açılarını değerlendirirken objektif olmaya önem veririm	0,86	18,66				
	M34- Karşılaştığım sorunları çözmek için analitik düşünme becerilerimi kullanırım	0,69	13,52				
	M35- Verilere dayanarak mantıklı sonuçlar çıkarabilirim.	0,67	13,16				
	M36- Yeni bilgilerle karşılaştığımda, mevcut inançlarımı yeniden değerlendirme eğilimindeyim.	0,67	13,15				
Uyum İyiliği Değerleri		χ^2/df	SRMR	CFI	NNFI	RMSEA	
Birinci Düzey Faktör Analizi		1325,73/579=2,29	0,050	0,97	0,96	0,063	
İkinci Düzey Faktör Analizi		1342,14/588=2,28	0,054	0,97	0,96	0,063	
Kabul Edilebilir Değerler**		$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	$\geq 0,05$	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$	$\geq 0,05$	
N= 321; *p<0,01							
CR: Birleşik Güvenilirlik Değeri, AVE: Ortalama Açıklanan Varyans, MSV: Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi, ASV:Ortalama Paylaşılan Varyans							
**Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, s. 35-52							

Birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarına göre ölçekten madde çıkarımı veya modifikasyona gerek duyulmamıştır. Birinci düzey DFA’da faktör yükleri 0,63–0,88; ikinci düzey DFA’da ise 0,63–0,86 aralığında bulunmuştur. Tüm maddelere ilişkin t değerleri %99 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır ($t > 2,56$; $p < 0,01$). Her iki düzeyde elde edilen uyum iyiliği indeksleri CFI ve NNFI için mükemmel, χ^2/df , RMSEA ve SRMR için kabul edilebilir düzeydedir (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003, s. 35–52).

Yapı güvenilirliği ile birleşim ve ayrışım geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, birinci düzey DFA modeline dayalı olarak Excel’de hesaplamalar yapılmıştır. Tüm faktörlerde birleşik güvenilirlik (CR) değerleri 0,70’in üzerindedir; bu da yapı güvenilirliğinin sağlandığını gösterir (Hair vd., 2013, s. 619). Ayrıca tüm maddelerde AVE değerleri 0,50’yi aşmakta ve CR değerleri AVE’den büyük olduğundan birleşim geçerliliği sağlanmıştır. AVE’nin hem MSV hem de ASV’den büyük olması ve $\sqrt{AVE}$ değerlerinin faktörler arası korelasyonlardan yüksek olması ise ayrışım geçerliliğini doğrulamaktadır (Fornell & Larcker, 1981).

4.3.4. Ölçüt Bağıntılı Geçerlilik

Çalışma 2 kapsamında ölçüt bağıntılı geçerlilik, başka değişkenlerle ilişkileri üzerinden Pearson korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir (DeVellis & Thorpe, 2022, s. 61). Negatif Yetenek Ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliliğini test edebilmek için öznel zindelik değişkeni kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6: Değişkenler Arası İlişkiler ve Betimsel Bulgular

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Güçlü Benlik Algısı	(0,88)						
2.Belirsizliğe Tahammül	0,338**	(0,92)					
3.Duygusal Dayanıklılık	0,429**	0,322**	(0,90)				
4.Deneyime Açıklık	0,509**	0,508**	0,468**	(0,90)			
5.Proaktif Eylemsizlik	0,365**	0,323**	0,335**	0,456**	(0,87)		
6.Eleştirel Düşünme	0,328**	0,309**	0,203**	0,374**	0,329**	(0,89)	
7.Öznel Zindelik	0,394**	0,418**	0,334**	0,340**	0,305**	0,239**	(0,82)
Ortalama	4,42	4,27	4,40	4,43	4,32	4,40	4,09
Standart Sapma	0,49	0,61	0,51	0,50	0,52	0,49	0,45
Çarpıklık	-0,688	-1,906	-1,182	-1,325	-1,100	-1,135	-0,574
Basıklık	0,168	5,976	3,244	2,592	2,746	4,046	1,720

N=321; **p<0,01

Not: Parantez içindeki değerler cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayılarını temsil etmektedir.

Tablo 6’da paylaşılan analiz sonuçları, negatif yetenek ölçeği ve alt boyutları ile öznel zindelik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ($p < 0,01$) olduğunu göstermektedir. Bu durumda, Negatif Yetenek Ölçeğinin ölçüt geçerliliğini sağladığı söylenebilir. Negatif yetenek,

kişinin belirsizliklere ve çözülmemiş durumlar karşısında sükûnetle tahammül edebilme yeteneğini ifade eden bir kavramdır. Tablodaki verilere göre negatif yetenek ve öznel zindelik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Genel yaşam memnuniyeti ve öznel zindelik düzeyleri yüksek olan bireyler belirsizlikle daha rahat başa çıkabilmektedir.

4.3.5. Güvenirlilik Analizinden Elde Edilen Bulgular

Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini test etmek amacıyla madde-toplam korelasyona ve alt-üst gruplara dayalı madde analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon	%27’lik Üst Grup (n=87)		%27’lik Alt Grup (n=87)		t
			Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	
Güçlü Benlik Algısı	Madde 1	0,500	4,87	0,334	4,06	0,704	9,759**
	Madde 2	0,529	4,82	0,390	3,93	0,524	12,647**
	Madde 3	0,556	4,84	0,370	3,91	0,603	12,280**
	Madde 4	0,573	4,83	0,380	3,91	0,542	12,958**
	Madde 5	0,526	4,83	0,380	4,01	0,494	12,214**
	Madde 6	0,502	4,78	0,416	3,94	0,578	10,996**
Belirsizliğe Tahammül	Madde 7	0,612	4,76	0,430	3,72	0,694	11,820**
	Madde 8	0,547	4,72	0,450	3,75	0,824	9,706**
	Madde 9	0,502	4,72	0,450	3,72	0,936	8,981**
	Madde 10	0,567	4,72	0,450	3,69	0,893	9,649**
	Madde 11	0,531	4,71	0,455	3,75	0,750	10,260**
	Madde 12	0,592	4,79	0,407	3,77	0,773	10,919**
Duygusal dayanıklılık	Madde 13	0,484	4,75	0,437	4,01	0,638	8,873**
	Madde 14	0,447	4,67	0,498	3,94	0,688	7,952**
	Madde 15	0,489	4,77	0,423	3,93	0,643	10,164**
	Madde 16	0,486	4,82	0,390	4,06	0,688	8,949**
	Madde 17	0,490	4,82	0,390	4,06	0,578	10,153**
	Madde 18	0,603	4,82	0,390	3,94	0,617	11,169**
Deneyime Açıklık	Madde 19	0,644	4,89	0,321	3,91	0,583	13,689**
	Madde 20	0,647	4,84	0,370	3,83	0,633	12,878**
	Madde 21	0,651	4,83	0,380	3,72	0,677	13,262**
	Madde 22	0,587	4,86	0,347	3,87	0,728	11,431**
	Madde 23	0,594	4,90	0,306	3,98	0,628	12,270**
	Madde 24	0,550	4,84	0,370	3,97	0,673	10,618**
	Madde 25	0,654	4,84	0,370	3,89	0,538	13,641**
Proaktif eylemsizlik	Madde 26	0,525	4,77	0,423	3,97	0,538	10,963**
	Madde 27	0,519	4,72	0,450	3,89	0,579	10,675**
	Madde 28	0,490	4,71	0,455	3,90	0,611	9,995**
	Madde 29	0,452	4,79	0,407	3,93	0,643	10,560**
	Madde 30	0,470	4,72	0,450	3,87	0,661	9,922**
Eleştirel Düşünme	Madde 31	0,510	4,72	0,450	3,87	0,661	10,087**
	Madde 32	0,489	4,78	0,416	3,98	0,647	9,764**
	Madde 33	0,497	4,85	0,359	4,01	0,600	11,193**
	Madde 34	0,387	4,82	0,418	4,10	0,529	163,366**
	Madde 35	0,398	4,75	0,437	4,09	0,658	7,773**
	Madde 36	0,384	4,79	0,407	4,15	0,601	8,269**

N= 321; **p<0,01

Tablo 7 incelendiğinde, Negatif Yetenek Ölçeği’nin tüm maddelerinin aynı yönde çalıştığı ve pozitif korelasyon gösterdiği görülmektedir. Ölçekte yer alan 36 maddenin madde-toplam korelasyonları 0,384 ile 0,654 arasında değişmektedir. Bu değerlerin 0,30’un üzerinde olması, maddelerin ölçeğin bütünüyle tutarlı ve güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Ölçeğin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla alt-üst gruplara dayalı analiz yapılmış; katılımcıların %27’lik en düşük (n=87) ve en yüksek (n=87) dilimleri karşılaştırılmıştır. Tüm maddelerde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.01$). Bu bulgular, maddelerin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yedi aşamalı araştırma süreci sonunda, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen, 6 boyut ve 36 maddeden oluşan Negatif Yetenek Ölçeği geliştirilmiştir.

5. Tartışma ve Sonuç

Negatif yetenek, bireyin zorluklarla karşılaştığında gösterdiği direnç ve bu zorluklar karşısında sakin kalabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Bu yetenek geliştikçe, bireyin benlik algısında da bir dönüşüm gerçekleşebilir. Negatif yetenek, liderin kendisiyle ilgili sahip olduğu sabit ve katı görüşleri esnetmesine, kendi kusurlarıyla barışmasına ve bu kusurları bir parçası olarak kabul etmesine olanak tanır. Lider, her şeyi bilmek ya da her zaman başarılı olmak zorunda olmadığını, belirsizlik içinde kalarak da değerli deneyimler kazanabileceğini öğrenir. Bu bağlamda negatif yetenek, liderlerin belirsizlikler karşısında sakin kalma ve olayları derinlemesine anlama kapasitelerini geliştiren önemli bir unsur olarak görülebilir. Kuşkusuz hız ve aksiyonun bu denli yüceltildiği bir dönemde, düşünmek ve olayları anlamak için kendine alan açmayı öneren ve proaktif bir eylemsizliği savunan negatif yeteneğini ön plana çıkarmaya çalışmak cesaret gerektirmektedir. Ancak, *yavaş hayat* ya da *yavaş bilim* gibi manifestoların yükselişi, hız ve acelecilik yerine derin düşünce, sabır ve bilinçli hareket etmenin önemini vurgulayarak negatif yetenek kavramına ilişkin farkındalık oluşmasına ve liderlerin belirsizlikler içerisinde sakin kalabilmesi ile karmaşık durumları derinlemesine anlayabilme ihtiyacına dikkat çekmeye yardımcı olmaktadır. Alan yazında bu kavramın, özellikle kriz ve değişim zamanlarında etkili liderliğin önemli bir boyutu olduğuna dair teorik çalışmalar (French, 2001; Simpson vd., 2002; Von Bülow & Simpspon, 2022) bulunmakla birlikte bu yeteneği ölçmeye yönelik ampirik bir ölçme aracına rastlanmamıştır.

Bu çalışma, liderlerin negatif yeteneğini objektif bir biçimde değerlendirebilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek geliştirme süreci, alan yazında önerilen kavramsal çerçeveye dayanarak başlamış, ardından tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları kullanılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve uygulamalar sonrasında, Taslak Negatif Yetenek Ölçeği hazırlanmış, ardından ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği, iki ayrı örneklem grubuyla yapılan analizlerle test edilmiştir. İlk örneklem grubu 386 yöneticiden oluşmakta olup, faktör analizi sonucunda ölçeğin yapı geçerliliği doğrulanmıştır. İkinci örneklem grubu ise 321 yöneticiden oluşmuş ve bu grupla yapılan analizler, ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini tekrar teyit etmiştir. Cronbach’s alpha katsayısı tüm boyutlar için 0,87 ile 0,92 arasında olup, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçüt bağıntılı geçerlilik analizinden elde edilen bulgular, negatif yetenek ve öznel zindelik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öznel zindelik, bireyin yaşam amacına hizmet eden psikolojik ve fiziksel enerji kaynaklarının farkında olma ve bunları yönetebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bulgular, yüksek öznel zindeliğe sahip liderlerin, belirsizlik ve kriz dönemlerinde daha etkin bir negatif yetenek sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, negatif yeteneğin bireyin psikolojik dayanıklılığı ve enerji yönetimi yetenekleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Liderlik alanında bireylerin belirsizlik ve karmaşıklık karşısındaki tutumlarını anlamaya yönelik daha önce geliştirilmiş çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Ancak bu ölçekler, negatif

yetenek kavramının özgün doğasını tam anlamıyla yakalamakta yetersiz kalmaktadır. Örneğin, duygusal zekâyâ ilişkin Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT) ve Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) gibi ölçekler, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını algılama, anlama ve yönetme becerilerini ölçmektedir. Bu ölçekler, duygusal düzenleme süreçlerine odaklanmakta; ancak belirsizlik ve çözülmemiş durumlar karşısında düşünsel bir duruş geliştirme veya muğlaklığı tolere etme becerisini doğrudan ölçmemektedir. Oysa negatif yetenek, yalnızca duyguları yönetmeyi değil, belirsizlik anlarında düşünsel bir alan yaratabilmeyi de kapsamaktadır.

Benzer şekilde, Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği (Cognitive Flexibility Scale), bireylerin değişen koşullara hızlı uyum sağlama yeteneklerini ölçmektedir. Ancak bu ölçekler, belirsizliğe hızlı adaptasyon yerine, bilinçli bir şekilde belirsizlik içinde kalabilme ve anlam üretme sürecini değerlendirmemektedir. Negatif yetenek ise, hızlı bir çözüme ulaşma baskısına direnerek, muğlaklık içinde sabırla kalabilmeyi ifade etmektedir.

Psikolojik dayanıklılık (resilience) ölçümlerinde kullanılan Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) gibi araçlar ise, bireylerin travmatik ya da zorlu yaşam olayları sonrasında toparlanabilme kapasitelerine odaklanmaktadır. Ancak bu ölçekler de belirsizlik anlarında düşünsel ve duygusal sabır gösterebilme, henüz çözümlenmemiş durumlar içinde var olabilme yetisini doğrudan ölçmemektedir. Negatif yetenek, yalnızca toparlanma değil, aynı zamanda belirsizlik içinde üretken ve yaratıcı kalabilmeyi kapsamaktadır.

Son olarak, bilinçli farkındalık (mindfulness) ölçekleri, örneğin Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), bireyin anda kalma ve dikkat odaklı farkındalığını ölçmektedir. Ancak negatif yetenek yalnızca anda kalma becerisi değil; aynı zamanda bu anda mevcut olan belirsizlikleri ve karmaşıklıkları yargılamadan kabul edebilme, bunlarla üretken bir şekilde başa çıkabilme kapasitesini içerir. Bu yönüyle, mindfulness yaklaşımlarından ayrılmaktadır.

Bu karşılaştırmalar ışığında, geliştirilen Negatif Yetenek Ölçeği, mevcut ölçeklerin odaklanmadığı bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ölçek, bireylerin liderlik pratiğinde belirsizlik, gizem ve çözülmemiş durumlar karşısındaki düşünsel, duygusal ve stratejik duruşlarını bütüncül bir şekilde değerlendirme olanağı sunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, alan yazındaki önemli bir eksikliği tamamlamayı hedefleyen özgün bir katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak, 36 maddeden ve altı boyuttan oluşan, geçerli ve güvenilir bir Negatif Yetenek Ölçeği alan yazına kazandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutları; güçlü benlik algısı, belirsizliğe tahammül, duygusal dayanıklılık, deneyime açıklık, proaktif eylemsizlik ve eleştirel düşünme olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin bu alt boyutları, liderlerin belirsizliklerle başa çıkma kapasiteleri üzerinde farklı şekillerde etkili olabilir. Güçlü benlik algısı, liderin belirsizlikler karşısında içsel bir güven geliştirmesine yardımcı olurken, belirsizliğe tahammül boyutu, liderlerin belirsizlik anlarında sakin kalmalarını ve durumu doğru bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Duygusal dayanıklılık, liderlerin stresli durumlar karşısında dirençli olmalarını destekler ve uzun vadeli stratejiler geliştirmelerine olanak tanır. Proaktif eylemsizlik boyutu, liderlerin aceleci kararlar almak yerine durumu anlamak ve en iyi çözümü bulmak için zaman ayırmalarını teşvik eder. Deneyime açıklık ise liderin yeni fikirleri ve perspektifleri benimsemesini kolaylaştırır, bu da belirsizlikler karşısında liderlerin esnekliğini artırır. Eleştirel düşünme ise varolan durumu analiz edilmesinde rasyonel süreçlerin takip edilmesini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Negatif Yetenek Ölçeği'nin her bir boyutu, liderlerin belirsizliklerle başa çıkma becerilerini geliştiren özgün katkılar sunmaktadır. Liderlerin bu boyutlar doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri, örgütsel başarıya ve kriz anlarında etkin liderlik sergilemelerine önemli katkılar sağlayabilir.

Özetle, bu çalışmada geliştirilen Negatif Yetenek Ölçeği, liderlerin belirsizliklerle dolu ortamlarda ne derece etkili olduklarını değerlendirmek için güçlü ve güvenilir bir araç sunmaktadır. Çalışmanın bulguları, negatif yeteneğin liderlerin örgütsel performansını artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, öznel zindelik ve negatif yetenek arasındaki ilişki, bu iki yeteneğin geliştirilmesinin örgütsel performans üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, liderlik bağlamında *Negatif Yetenek* kavramını ölçmeye yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilmekte ve hem teoriye hem de uygulamaya yönelik önemli bir boşluğu doldurarak liderlik araştırmalarında yeni bir alan açmaktadır. Çalışmanın bir diğer güçlü yönü, araştırmanın nitel ve nicel yöntemlerin entegre edildiği çok yönlü bir yaklaşımla yürütülmüş olmasıdır. Ölçek geliştirme sürecinden önce gerçekleştirilen ve değerlendirilme süreci devam eden *Liderliğin Çirkin Ördek Yavrusu: Negatif Yetenek* başlıklı nitel çalışma, ölçeğin teorik temellerini güçlendirmiş ve bu çalışmanın kapsamlılığını artırmıştır. Bu çok yönlü yaklaşım, çalışmanın bilimsel değerini daha da artırmaktadır. Ayrıca geliştirilen Negatif Yetenek Ölçeği, liderlerin belirsizlik ve karmaşa karşısındaki farklı tepkilerini değerlendiren çok boyutlu bir yapı sunmaktadır. Bu çok boyutlu yaklaşım, liderlik araştırmalarında daha derinlemesine analizler yapılmasını mümkün kılmakta ve liderlerin gelişim alanlarını daha iyi anlamayı sağlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alan yazına önemli katkılar sunmakla birlikte çalışma kapsamındaki bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle örneklem kısıtlılığı itibarıyla çalışma; Çorum, Yozgat, Nevşehir ve Ankara illerinde kamu/özel sektörde görev yapan ya da kendi işini yöneten yöneticilerle sınırlıdır. Bu durum, elde edilen bulguların Türkiye genelinde veya farklı kültürel bağlamlarda genellenebilirliğini sınırlayabilir. İkinci olarak bu araştırma, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirildiği için liderlerin negatif yeteneklerinin uzun vadeli etkilerini değerlendirme olanağı sınırlıdır. Negatif yeteneğin liderlik üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek için boyutsal çalışmalara ihtiyaç vardır. Son olarak geliştirilen Negatif Yetenek Ölçeği, bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak oluşturulmuş olup, ilk versiyonunun gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar sonucunda revize edilmesi gerekebilir. Özellikle, ölçeğin farklı sektörlerde ve liderlik durumlarında uygulanması, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği üzerinde daha fazla çalışmayı gerektirebilir.

Gelecek araştırmalar, bu ölçeğin farklı kültürel bağlamlarda ve liderlik tarzlarında geçerliliğini test edebilir. Ayrıca negatif yetenek kavramının kriz yönetimi, değişim yönetimi ve yenilik yönetimi gibi yüksek risk ve belirsizlik süreçlerindeki etkisi araştırılabilir. Bunun yanı sıra örgütsel performans, lider-üye etkileşimi ve örgüt kültürü ile olan ilişkileri araştırılarak bu alanlarda daha derin bir kavrayış geliştirilebilir. Negatif yeteneğin liderlik pratiğine entegrasyonu, liderlerin belirsizlik ve kaos ortamlarında daha dirençli ve stratejik kararlar alabilmelerine katkıda bulunabilir.

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission: Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 17.07.2024 tarih ve 16/07 nolu kararı ile etik açıdan uygun görülmüştür. / *It was deemed ethically appropriate with the letter dated 17.07.2024 and numbered 16-07 of Yozgat Bozok University Ethics Committee.*

Etik Beyanı/ Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / *It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.*

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı/ Declaration of the contribution rate of the researchers: Birinci yazar %40, ikinci yazar %35, üçüncü yazar ise %25 oranında katkı sağlamıştır. / *The first author contributed 60%, the second author 20%, and the third author 20%.*

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest: Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır. / *There is no potential conflict of interest in this study.*

Kaynakça

- Alparslan, A. M., Yastioğlu, S. & Polatçı, S. (2023). İşin Anlam Kaynakları Ölçeği: Ölçek Geliştirme, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 2028-2047. <https://doi.org/10.20491/isarder.2023.1696>.
- Alter, A. (2017). *Karşı Konulamaz: Bağımlılık Yapıcı Teknolojinin Yükselişi ve Bizim Ona Esir Edilişimiz*. D. İrengün (Çev.) Ankara: Paloma.
- Alvesson, M. & Spicer, A. (2016). *Aptallık Paradoksu: İş Hayatında İşlevsel Aptallığın Gücü ve Tuzakları*. L. Tayla (Çev.) İstanbul: Paloma.
- Anil, B. (2014). *Negative Capability: A Phenomenological Study of Lived Experience at the Edge of Certitude and Incertitude*. Fielding Graduate University.
- Bayramoğlu, G., Palabıyık, N. & Uysal, E. (2024). Liderliğin çirkin ördek yavrusu: Negatif yetenek. *Akademik Hassasiyetler*, 11(26), 573-609. <https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1445065>
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a Leader*. New York: Basic Books.
- Bennis, W. & Thomas, R. (2017). Liderlik Potası. Ü. Şensoy (Çev.), *Yönetim ve Psikoloji: Harvard Business Review'den En Etkili İnsan Yönetimi Fikirleri* (s. 19-40) içinde Optimist Yayınları.
- Beyer, B. K. (1985). *Critical thinking: What is it?* Social Education, 49(4), 270–276
- Bion, W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Karnac.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Cañas, J. J. (2006). Cognitive Flexibility. W. Karwowski (Ed.), *International encyclopedia of ergonomics and human factors*. <https://doi.org/10.13140/2.1.4439.6326>
- Chang, W. H., Kuo, C.-C. & Ni, Y.-L. (2022). Mindfulness enhances changes in athletes' subjective vitality: The moderating role of coach interpersonal style. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2, 190-197. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2021.10.002>
- Collins, J. (2001). *Good to great: why some companies make the leap... and others don't*. HarperBusiness.
- Comer, D. R. & Sekerka, L. E. (2014). Taking time for patience in organizations. *Journal of Management Development*, 33(1), 6-23. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2013-0132>
- Coutu, D. (2011). Dayanıklılığın Bileşenleri. M. İnan (Çev.). *Kendinizi Yönetmek: Harvard Business Review'den En Etkili Yönetim Fikirleri* (s. 49-68) içinde. İstanbul: Optimist.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Cilt 4). S. B. Demir (Çev.), Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* (Cilt 4). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Cündioğlu, D. (2010). *Felsefe'nin Türkçesi: Cumhuriyet-Felsefe-Eleştiri*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Cündioğlu, D. (2020). *Motto*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- David, S. & Congleton, C. (2011). Duygusal çeviklik: etkin liderler olumsuz duygu ve düşüncelerini nasıl yönetirler. Ü. Şensoy (Çev.). *Duygusal zekâ: Harvard Business Review'den en etkili yönetim fikirleri* (s. 167-178) içinde İstanbul: Optimist Yayınları.
- DeVellis, R. F. & Thorpe, C. T. (2022). *Scale development theory and applications* (5th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company
- Edmonstone, J. (2016). Action learning, performativity and negative capability. *Action Learning: Research and Practice*, 13(2). <http://dx.doi.org/10.1080/14767333.2016.1168735>
- Eisold, K. (2000). The rediscovery of the unknown: an inquiry into psychoanalytic praxis. *Contemporary Psychoanalysis*, 36(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/00107530.2000.10747045>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. London: Sage.
- Fisher, A. (2005). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Foley, M. (2011). *Saçmalıklar çağı: modern hayat*. A. Sezgintüredi (Çev.) İstanbul: Domingo Yayınları.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.2307/3150980>.
- Fowler, F. J. (2013). *Survey research methods (5th ed.)*. Sage Publications.
- Frankl, V. E. (2021). *İnsanın anlam arayışı* (110 b.). Ö. Yılmaz (Çev.) İstanbul: Okuyan us.
- French, R. (2001). "Negative capability": Managing the confusing uncertainties of change. *Journal of Organizational Change*, 14(5), 480-492.
- Fritz, C., Lam, C. F. & Spreitzer, G. M. (2011). It's the little things that matter: An examination of knowledge workers' energy management strategies. *Academy of Management Perspectives*, 25(3), 28-39. <https://doi.org/10.5465/amp.25.3.28>
- Grøtan, T. O., Størseth, F., Rø, M. H. & Skjerve, A. B. (2008). Resilience, adaptation and improvisation. *3rd Symposium on Resilience Engineering Antibes*. Juan-Les-Pins.
- Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson New Educational Edition.
- Han, B.-C. (2020). *Şeffaflık toplumu*. H. Barışcan (Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Handy, C. (2000). Yapılanmanın yeni dili ve liderler için uygulamaları. F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (Ed.), H. Tok (Çev.). *Geleceğin Lideri: Yeni Yüzyıl İçin Yeni Vizyonlar, Stratejiler ve Taktikler* içinde. Form Yayınları.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121. <http://dx.doi.org/10.1177/109442819800100106>.
- Ivanova, O. E. (2019). Critical thinking in the digital age: strategies of human resource management. *Space and Culture*, 7(3), 139-148. <https://doi.org/10.20896/saci.v7i3.658> adresinden alındı
- Jach, H. K. & Smillie, L. D. (2019). To fear or fly to the unknown: Tolerance for ambiguity and big five personality traits. *Journal of Research in Personality*, 79, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.02.003>
- Jacobs, A. (2019). *Düşünme konusunda neden düşündüğümüzden daha kötüyüz*. G. Arıkan (Çev.). İstanbul: Sola Unitas.
- Kahneman, D. (2016). *Hızlı ve yavaş düşünme*. O. Ç. Deniztekin & F. N. Deniztekin (Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Keats, J. (2002). *Selected letters of John Keats* (G. F. Scott, Ed.). Oxford University Press.
- Kırdök, O. & Korkmaz, O. (2020). Beş faktör kişilik kuramı. B. Çapri (Ed.), *Geçmişten Günümüze Kişilik Kuramları* (s. 629-658) içinde. Ankara: Nobel.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

- Koçak, Ş. (2019). Yetişkinlerin yalnızlık düzeyleri ve benlik algıları ile nesne ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Kurzban, R. (2012). *Neden (sizden başka) herkes ikiyüzlüdür?: evrim ve modüler akıl*. Z. Avşar (Çev.) İstanbul: Alfa Bilim.
- Loehr, J. & Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. Free Press
- Mamedio, D. F., Cunha, M. P. & Meyer Jr, V. (2022). Strategic improvisation: an introductory conceptual framework. *Cross Cultural & Strategic Management*, 29(1), 24-47. <https://doi.org/10.1108/CCSM-03-2021-004>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- Myers, D. & Dewall, C. (2017). *Psikoloji* (11. Baskı b.). A. D. Batıgün (Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Nadler, J. T., Weston, R. & Voyles, E. C. (2015). Stuck in the middle: The use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71-89. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.994590>
- Obakan, M. (2023, Nisan). İş dünyasında öne çıkan bir kavram: "psikolojik dayanıklılık". *Havard Business Review Türkiye*. <https://hbrturkiye.com/blog/is-dunyasinda-one-cikan-bir-kavram-psikolojik-dayaniklilik-adresinden-alindi>
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 225-235.
- Peterson, J. B. (2021). *Hayat için 12 kural: kaosa panzehir*. S. S. Tezcan (Çev.) İstanbul: Pegasus.
- Plamondon, W. N. (2000). Enerji ve liderlik. F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (Ed.), *Geleceğin Liderleri* (s. 347-354) içinde. İstanbul: Form Yayınları.
- Polit, D. F., Beck, C. T. & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459-467. <https://doi.org/10.1002/nur.20199>
- Pontefract, D. (2018). İşte anlam arayışı bitmez. *Duyusal Zekâ: Amaç, Anlam ve Tutku_HBR Duyusal Zekâ Serisi* (s. 47-57) içinde. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Rerup, C. (2001). Houston we have a problem': anticipation and improvisation as sources of organizational resilience. *Comportamento Organizacional E Gestao*, 7(1), 27-44.
- Restak, R. M. (2012). *Akıl: kullanım kılavuzu*. E. Kılıç (Çev.) İstanbul: Aylak Kitap.
- Ruddiero, R. V. (2016). *Eleştirel düşünme için bir rehber*. Ç. Dedeoğlu (Çev.) İstanbul: Alfa/Araştırma.
- Ryan, R. M. & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Saggurthi, S. & Thakur, M. (2016). Usefulness of uselessness: a case for negative capability in management. *Academy of Management Learning & Education*, 15(1), 180-193. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2013.0250>
- Schmid, W. (2012). *Mutsuz olmak: bir yüreklendirme*, T. Bora (Çev.) İstanbul: İletişim.
- Schwartz, T. & McCarty, C. (2018). Zamanınızı değil, enerjinizi yönetin. M. İnan (Çev.). *HBR's 10 Must Reads: Kendinizi Yönetmek* (s. 69-91) içinde. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Seligman, M. E. (2019). *Gerçek mutluluk*. S. Kunt-Akbaş (Çev.) Ankara: Eksi Yayınları.
- Sharot, T. (2011). *The optimism bias: a tour of the irrationally positive brain*. New York: Pantheon Book.

- Stanfield, R. B. (2012). *Liderlik cesareti: kendini dönüştür, toplumu dönüştür*. R. Akkemik (Çev.) İstanbul: Optimist Yayınları.
- Starr, N. C. (1966, Winter). Negative capability in Keats's diction. *Keats-Shelley Journal*, 15, 59-68. <https://www.jstor.org/stable/30209856> adresinden alındı
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (Cilt 1). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şentürk, Ü. (2020). Postmodernite. V. Bozkurt (Ed.), *Çağdaş Toplumsal Süreçler* (s. 4-27) içinde. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taleb, N. N. (2024). *Antikırılçılık: düzensizliğin yararları* (5. b.) D. Yüksek (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Unterhalter, E. (2017). Negative capability? measuring the unmeasurable in education. *Comparative Education*, 53(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1254945>
- Uysal, R., Sarıçam, H. & Akın, A. (2014). Öznel Zindelik Ölçeği Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 136-146.
- Von Bülow, C. & Simpson, P. (2022). *Negative capability in leadership practice: implication for working in uncertainty*. New York: Palgrave Macmillan.
- Von Bergen, C. & Bressler, M. (2017). How managers use the stockdale paradox to balance "the now and the next". *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 7(2), 70-80. <https://doi.org/10.5929/2017.7.2.1>
- Voyer, B. G. & McIntosh, B. (2013). The psychological consequences of power on self-perception: implications for leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(7), 639-660. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2011-0104>
- Warr, P. (2020). *Mutluluk psikolojisi*. E. Tanıl (Çev.). İstanbul: Routledge, Nobel Yaşam.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. Yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1, 39-51.
- Yerushalmi, H. (2019). Negative capability, heuristics and supervision. *British Journal of Psychotherapy*, 35(2). <https://doi.org/10.1111/bjp.12458>

Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması

Employee Resilience Scale: Adaptation of the Study for Turkish

Gülden KARAKUŞ¹

Öz

Bu çalışmada, Näswall ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen Çalışan Dayanıklılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, kamu ve özel sektörde görev yapan beyaz yakalı çalışanlardan oluşan iki ayrı örneklem grubu ile yürütülmüştür. İlk örneklem grubuna uygulanan keşfedici faktör analizi sonucunda, orijinalinde tek boyutlu olarak geliştirilen ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu faktörler sırasıyla “Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama”, “Kaynak Arama ve Değişime Açıklık” ve “Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi” olarak adlandırılmıştır. Söz konusu üçlü yapı, çalışan dayanıklılığı literatüründe kavramı oluşturan temel davranışsal bileşenler ve süreçlerle kuramsal açıdan örtüşmektedir. İkinci örneklem grubunda gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi ile bu yapı istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Ayrıca, psikolojik sağlamlık ölçeğiyle birlikte yürütülen analizlerde, çalışan dayanıklılığı ölçeğinin bu kavramdan ayrıştığı ve farklı bir yapıyı ölçtüğü görülmüştür. Kriter geçerliliği kapsamında, çalışan dayanıklılığı ile işe angaje olma ve iş tatmini arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular, ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Uyarlanan bu ölçeğin, Türkiye bağlamında yürütülecek çalışan dayanıklılığı araştırmalarında ve insan kaynakları uygulamalarında etkili biçimde kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: çalışan dayanıklılığı, ölçek uyarlaması, yapısal geçerlik, güvenirlik

Abstract

This study aimed to adapt the Employee Resilience Scale, originally developed by Näswall et al. (2019), into Turkish and to conduct comprehensive validity and reliability analyses. The research was conducted with two separate sample groups of employees from both the public and private sectors. In the first sample group, exploratory factor analysis revealed that the originally unidimensional scale exhibited a three-factor structure. These factors were labelled as “Continuous Improvement and Adaptability,” “Resource-Seeking and Openness to Change,” and “Coping with Challenges and Crisis Management.” This three-dimensional structure was found to be theoretically consistent with the core behavioral components and processes that define employee resilience in the existing literature. The structure was statistically supported through confirmatory factor analysis conducted with the second sample group. Furthermore, analyses carried out using a psychological resilience scale demonstrated that the employee resilience construct is conceptually distinct from psychological resilience. Regarding criterion-related validity, significant and positive correlations were found between employee resilience and both work engagement and job satisfaction. These findings suggest that the Turkish version of the scale is a valid and reliable measurement instrument. It is anticipated that the adapted scale will be an effective tool for future studies focusing on employee resilience and human resources practices in the Turkish context.

Keywords: employee resilience, scale adaptation, construct validity, reliability

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, guldenkarakus@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2980-9172>, <https://ror.org/04fjte88>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 25.03.2025 – Kabul Tarihi/Accepted Date: 30.06.2025

Atıf İçin/For Cite: KARAKUŞ G., “Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1276-1295

<https://doi.org/10.17755/esosder.1664916>

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Giriş

İş dünyasında yaşanan hızlı değişimler, örgütler ve çalışanlar için yeni fırsatlar sunduğu kadar, performans ve sürdürülebilirlik üzerinde baskı oluşturan çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Yoğun rekabet ve belirsizlik örgütlerin sürekli uyum sağlamasını ve hızlı dönüşümleri zorunlu kılmaktadır (Malik & Garg, 2020). Bu durum, çalışanların da kişisel kaynaklarını etkin biçimde kullanabilmelerini gerektirmektedir (Shin & ark., 2012). Özellikle örgüt içinde çalışan dayanıklılığını güçlendiren insan kaynakları uygulamaları ve destek mekanizmaları, bireylerin belirsizlik karşısındaki tutum ve davranışlarını olumlu yönde şekillendirmekte ve örgütsel başarıyı artırabilmektedir (Cojocaru, 2022). Bu sebeple, dayanıklılık kavramı hem bireysel hem de örgütsel düzeyde giderek daha fazla önem kazanmakta ve araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, çalışanların dayanıklılık düzeyi, örgütlerin zorlu koşullar altında hem varlıklarını sürdürebilmeleri hem de gelişim fırsatlarını değerlendirebilmeleri üzerinde etkili olan unsurlardan biridir (Liang & Cao, 2021).

Dayanıklılık, bireyin ve çevresinin sahip olduğu kaynakların birleşimiyle ortaya çıkan ve bireyin zorluklara karşı uyum sağlama kapasitesini destekleyen unsurları içermektedir (Tonkin & ark., 2018). Araştırmalar, dayanıklılığın çok boyutlu bir özellik olduğunu ve bağlam, zaman, yaş, cinsiyet ve kültürel köken gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini ortaya koymuştur (Connor & Davidson, 2003). Geleneksel olarak sabit bir özellik olarak ele alınan dayanıklılık kavramı, günümüzde giderek daha fazla geliştirilebilir bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir (Tonkin & ark., 2018). Bu perspektif, dayanıklılığın yalnızca psikolojik mekanizmalarla değil, bireyin içinde bulunduğu bağlamsal faktörlerle de şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, iş ortamında sunulan kaynaklar ve destek mekanizmaları, bireyin dayanıklılığını güçlendirmede kritik bir rol oynayabilir ve zorluklar karşısında daha etkin uyum sağlamasına katkıda bulunabilir.

Çalışan dayanıklılığı, iş yerinde sergilenen uyum ve gelişim kapasitesini vurgulayan bir kavramdır. Kuntz ve arkadaşları (2016), çalışan dayanıklılığı kavramının, dayanıklılık araştırmalarını bireyin içsel başa çıkma mekanizmalarından uzaklaştırarak, iş ortamındaki dayanıklılık davranışlarını incelemeye yönlendirmek amacıyla geliştirildiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, çalışan dayanıklılığı kişisel dayanıklılıktan farklı olarak bireyin zorluklarla başa çıkma konusundaki inançlarından veya eğilimlerinden ziyade, iş yerinde sergilenen somut davranışlarla ilişkilendirilmektedir (Tonkin ve ark., 2018). Bu davranışlar arasında, çalışanların iş yerindeki zorluklara karşı etkili iş birliği yapması, problem çözme becerilerini kullanması, hatalardan öğrenme sürecini aktif bir şekilde yönetmesi ve kaynakları etkin bir şekilde kullanması yer almaktadır (Näswall ve ark., 2019). Bunun yanı sıra, çalışan dayanıklılığının yalnızca bireysel çabalarla değil, örgütün sunduğu kaynaklar ve destek mekanizmalarıyla da doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Örgütsel kaynaklar, çalışanların stres ve belirsizlikle başa çıkma becerilerini güçlendirmenin ötesinde, dayanıklılığı destekleyen iş yeri davranışlarının sergilenmesini de kolaylaştırmaktadır (Kuntz ve ark., 2017). Dolayısıyla, çalışan dayanıklılığı örgütsel ortamın sunduğu koşullar çerçevesinde şekillenen ve geliştirilebilen bir süreçtir. Ayrıca, çalışan dayanıklılığı kriz veya olağanüstü durumlarla sınırlı bir yapı olarak ele alınmamakta, aksine istikrarlı ve normal iş süreçlerinde de geliştirilebilecek ve uygulanabilecek bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir (Tonkin ve ark., 2018). Bu yönüyle çalışan dayanıklılığı, stresle başa çıkma kapasitesini tanımlayan diğer kavramlarla ilişkili olmakla birlikte, temelde iş yerinde gözlemlenen ve geliştirilebilen bir davranış modeli olarak ele alınmaktadır (Kuntz ve ark., 2016).

Çalışan dayanıklılığını etkileyen faktörler incelendiğinde, iş yerinde sağlanan sosyal destek, liderlik tarzları ve öğrenen organizasyon yapılarının bu yetkinliği artırdığı ortaya

konmuştur (Braun ve ark., 2017; Malik & Garg, 2020; Nguyen ve ark., 2016). Araştırmalar, özyeterlilik, iyimserlik ve sosyal destek mekanizmalarının çalışan dayanıklılığını güçlendirdiğini ve bu faktörlerin iş performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kuntz ve ark., 2017; Thai ve ark., 2024). Bardoel ve arkadaşları (2014), dayanıklılığı artırmaya yönelik insan kaynakları uygulamalarının çalışan dayanıklılığı ile olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda, iş yerinde sosyal desteğin geliştirilmesi, iş-yaşam dengesi uygulamalarının benimsenmesi, çalışan destek programlarının sunulması, esnek çalışma düzenlerinin sağlanması ve ödül sistemlerinin oluşturulması gibi uygulamalar çalışan dayanıklılığını destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, sürdürülebilir insan kaynakları yönetimi uygulamalarının çalışanların dayanıklılığını güçlendirdiği ve işe bağlılık aracılığıyla çalışan performansını artırdığı tespit edilmiştir (Lu ve ark., 2023). Bu çerçevede, çalışan dayanıklılığının yalnızca bireysel bir özellik olarak değil, örgütsel politikalar ve çalışma koşullarıyla şekillenen dinamik bir süreç olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Literatürde çalışan dayanıklılığının, bireysel ve örgütsel düzeyde çeşitli olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmalar, çalışan dayanıklılığının iş performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık, yaratıcılık, işe angaje olma, işe gömülmürlük ve örgütsel vatandaşlık davranışı gibi değişkenlerle anlamlı ilişkiler sergilediğini ortaya koymaktadır (Anser ve ark., 2022; De Clercq & Pereira, 2019; Le & Le, 2024; Malik & Garg, 2020; Paul ve ark., 2016; Thai ve ark., 2024; Uppathampracha, 2022). Bunun yanı sıra, yenilikçi iş davranışı ve kariyer uyumluluğu gibi bireysel ve örgütsel gelişimi destekleyen unsurlarla da bağlantılı olduğu gösterilmektedir (Abukhait ve ark., 2020; Suhandiah ve ark., 2023; Uppathampracha, 2022). Bu bağlamda, çalışan dayanıklılığının iş dünyasında giderek daha fazla önem kazandığı ve örgütsel başarı için kritik bir faktör haline geldiği söylenebilir.

Türkiye’de çalışan dayanıklılığını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırılmasının hem akademik araştırmalar hem de uygulamalar açısından önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu çalışmada, Näswall ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen ve çeşitli araştırmalarda kullanılan (Franken ve ark., 2023; Rabiul ve ark., 2022; Rurkkhum, 2024; Turner ve ark., 2021; Zong & Tsaur, 2023) Çalışan Dayanıklılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçeğin çeviri süreci, Brislin ve arkadaşları (1973) tarafından önerilen yöntem izlenerek tamamlanmış ve psikometrik özellikleri iki farklı örneklem üzerinde gerçekleştirilen istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Ayrıca, çalışan dayanıklılığının örgütsel çıktılar üzerindeki etkisine ilişkin literatürden hareketle (Le & Le, 2024; Malik & Garg, 2020; Näswall ve ark., 2019; Uppathampracha, 2022), ölçeğin kriter geçerliliği iş tatmini ve işe angaje olma değişkenleriyle olan ilişkisi incelenerek test edilmiştir. Bu doğrultuda, çalışan dayanıklılığının iş sonuçlarıyla bağlantısının ortaya koyulması ve ölçeğin örgütsel bağlamda kullanım potansiyelinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, Türkiye’de çalışan dayanıklılığını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırılması; hem dayanıklılığın örgütsel performansa katkısını anlamaya yönelik yeni bilgiler sunması hem de insan kaynakları politikaları ve yönetim stratejileri açısından somut uygulamalar geliştirilmesine olanak sağlaması beklenmektedir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Dayanıklılık Kavramı

Literatürde dayanıklılığa ilişkin tanımlar, bireyin işleyişteki aksaklıklardan hızla toparlanma becerisini vurgulamaktadır (Bardoel & ark., 2014). Masten (2001), bu kavramı bireyin ciddi tehditler karşısında olumlu sonuçlar elde edebilme ve uyum sağlayarak gelişme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Garcia-Dia ve arkadaşları (2013), dayanıklılığı bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında hızlı toparlanma ve uyum sağlama

yeteneği olarak ele almaktadır. Connor ve Davidson (2003) ise dayanıklılığı, bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal dengesini koruma ve yaşam koşullarına uyum sağlama kapasitesiyle ilişkilendirmekte ve iç ve dış stres faktörlerinin sürekli varlık gösterdiğini ve bireyin bu stres faktörleriyle başa çıkma sürecinin, geçmiş deneyimlerden edinilen başarılı ya da başarısız uyum mekanizmalarından etkilendiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, dayanıklılığı bireyin stresle etkili şekilde başa çıkma kapasitesini gösteren bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde, Vogus ve Sutcliffe (2007), dayanıklılığı bireylerin veya örgütlerin zorlu koşullara uyum sağlayarak bu süreçten daha donanımlı ve güçlenmiş şekilde çıkması olarak tanımlamaktadır. Dayanıklılık yalnızca krizler veya beklenmedik hatalarla sınırlı değildir; iş yerinde rutinlerin bozulması, rekabetin getirdiği sürekli riskler ve uzun vadeli stres faktörleri de bu sürecin bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Dayanıklılığın kavramsal çerçevesine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, dayanıklılığın bireyler arası, bireysel ve çevresel faktörler tarafından şekillenen dinamik bir süreç olduğunu öne sürerken, alternatif bir görüş ise bu kavramı bireyin öz-düzenleme süreçlerini etkileyen daha stabil ve kalıcı bir kişilik özelliği olarak ele almaktadır (Rees ve ark., 2015). Araştırmalar, dayanıklılığın yaşam memnuniyeti, iyimserlik, öz saygı, özyeterlilik ve sosyal destek gibi faktörlerle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Lee ve ark., 2013). Ayrıca, öz-bildirime dayalı daha yüksek düzeyde dayanıklılığın, daha düşük seviyelerde kaygı, psikolojik sıkıntı ve depresyon ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Joyce ve ark., 2018).

1.2. Çalışan Dayanıklılığı

Hillmann ve Guenther (2021), örgütsel dayanıklılığı, bir örgütün işlevlerini sürdürebilme ve olumsuzluklar karşısında hızla toparlanabilme kapasitesi olarak tanımlamakta, bu sürecin etkin yönetiminin gerekli kaynakları edinme ve harekete geçirme becerisine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Örgütlerin en önemli kaynaklarından biri olan insan kaynağı, bu dayanıklılığı doğrudan etkilemektedir (Liang & Cao, 2021). Çalışan dayanıklılığı, bireyin iş yerinde karşılaştığı zorluklara sürekli olarak uyum sağlayabilme ve mevcut iş kaynaklarını etkin şekilde kullanarak gelişimini sürdürebilme yeteneğiyle ilişkilidir (Caniëls & Beaten, 2019). Örgüt bir sistem olarak ele alındığında, çalışan dayanıklılığı bu sistemin kritik bir bileşeni olarak görülmektedir. Dayanıklı çalışanlar, zorluklara etkili şekilde yanıt vererek olumsuz etkileri en aza indirebilir ve örgütün dayanıklılığına katkı sağlayabilir. Bu süreç, işleyişin sürdürülebilirliğini desteklerken, örgütün dinamik yapısını da güçlendirmektedir (Liang & Cao, 2021).

Çalışan dayanıklılığı, örgütün genel direncine katkı sağlayan kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Kuntz ve arkadaşları (2016: 460), çalışan dayanıklılığını, “çalışanların, zorlu koşullarla karşılaştıklarında dahi mevcut kaynakları kullanarak iş yerinde sürekli uyum sağlama ve gelişme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Örgütsel destekle güçlenen bu yetkinlik, çalışanların değişen koşullara uyum sağlamasını ve sürdürülebilir gelişim sergilemesini mümkün kılan bir davranışsal kapasite olarak ele alınmaktadır. Çalışanların iş yerinde karşılaştıkları zorluklara rağmen gelişimlerini sürdürebilmeleri, büyük ölçüde mevcut kaynakları ne kadar etkili kullandıklarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, çalışan dayanıklılığı zaman içinde geliştirilebilen bir yetkinlik olarak görülmekte ve bunun sağlanabilmesi için destekleyici bir örgütsel ortamın varlığı önem taşımaktadır (Näswall ve ark., 2019).

Çalışan dayanıklılığı, bireylerin iş yerinde karşılaştıkları zorluklara rağmen mevcut kaynakları etkin şekilde kullanarak sürekli uyum sağlama ve gelişme kapasitesini ifade eden, örgütsel destekle güçlendirilebilen ve geliştirilebilen bir yetkinlik olarak ele alınmaktadır (Näswall ve ark., 2015). Bu tanım, Luthans’ın (2002) dayanıklılığı geliştirilebilir bir kapasite olarak değerlendiren yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu çerçevede, dayanıklılık bireylerin

beslenebilen ve destekleyici çevresel faktörlerle güçlendirilebilen bir potansiyel olduğu görüşünü temel almaktadır. Günümüzün belirsiz ve hızla değişen iş ortamında, bu bakış açısı, yöneticilere çalışan dayanıklılığını artırmaya yönelik stratejik uygulamalar geliştirme imkânı sunmaktadır (Le & Le, 2024).

Kuntz ve arkadaşları (2017), çalışan dayanıklılığını açıklarken geleneksel dayanıklılık yaklaşımlarını çeşitli yönlerden genişlettiklerini öne sürmüştür. Çalışan dayanıklılığı, bireylerin iş yerinde karşılaştıkları zorluklara uyum sağlamalarını ve gelişimlerini sürdürmelerini sağlayan dinamik bir yetkinlik olarak ele alınmaktadır. Bu kavram, yalnızca kriz anlarında değil, aynı zamanda istikrarlı çalışma ortamlarında da geliştirilebilen ve sürdürülebilen bir dizi davranışsal özellikleri içermektedir (Kuntz ve ark., 2016; Tonkin ve ark., 2018).

Çalışan dayanıklılığı; uyum sağlama, gelişme, destek arayışı, öğrenme ve kriz yönetimi gibi davranışları kapsamakta olup, iş yerindeki geri bildirimleri performans iyileştirme amacıyla kullanma, yöneticiler ve çalışma arkadaşlarından destek alma, örgütsel değişimleri gelişim fırsatı olarak değerlendirme ve yüksek iş yükü dönemlerinde performansı sürdürebilme gibi becerilerle kendini göstermektedir (Kuntz ve ark., 2017). Bu bağlamda, çalışan dayanıklılığı iş yerinde bireysel düzeyde hem krizlere karşı hazırlıklı olmayı hem de sürekli gelişimi destekleyen bir kavram olarak değerlendirilmekte ve örgütün sağladığı iş kaynaklarının, çalışanların yalnızca olumlu başa çıkma mekanizmalarını geliştirmelerine değil, aynı zamanda dayanıklı davranışlar sergileme düzeyine de etki ettiği vurgulanmaktadır (Tonkin ve ark., 2018). Bu yaklaşımı destekleyen Bardoel ve arkadaşları (2014), çalışan dayanıklılığının çeşitli insan kaynakları uygulamaları aracılığıyla geliştirilebileceğini öne sürmektedir. Giderek daha fazla örgüt tarafından benimsenen eğitim programlarının çalışan dayanıklılığını artırmada önemli bir rol oynadığı belirtilmekte ve bu kapsamda stratejik olarak uyumlu ve bütünleşik insan kaynakları uygulamalarının geliştirilmesinin büyük bir potansiyel taşıdığı vurgulanmaktadır. Etkili bir şekilde geliştirildiğinde ve yönetildiğinde, dayanıklılık bireysel ve örgütsel düzeyde olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Çalışanların dayanıklılığını destekleyen stratejiler, bireysel performansı artırmanın yanı sıra örgütün genel uyum yeteneğini güçlendirerek sürdürülebilir başarıya katkı sağlayabilmektedir (Liang & Cao, 2021).

Dayanıklılık kavramı temelde bireylerin zorluklar karşısında toparlanma ve direnç gösterme kapasitesini ifade ederken, çalışan dayanıklılığı bu kapasitenin ötesine geçerek iş yerinde öğrenme, değişime uyum sağlama ve yenilikçilik gibi süreçleri de kapsamaktadır (Nilakant ve ark., 2016). Bu doğrultuda, çalışan dayanıklılığı yalnızca bireysel bir özellik olarak değil, aynı zamanda örgütsel destek mekanizmalarıyla şekillenen ve geliştirilebilen dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır (Tonkin ve ark., 2018). Özellikle çağdaş yaklaşımlar, çalışan dayanıklılığını bireyin mevcut kaynaklarını kullanma ve yeni kaynaklar yaratma kapasitesine sahip olduğu dinamik bir süreç olarak görmektedir (Shaw ve ark., 2016). Bu perspektife göre, çalışan dayanıklılığı yalnızca bireyin kişisel başa çıkma becerilerine değil, aynı zamanda destekleyici ve değişime açık bir iş ortamının varlığına da bağlıdır. Örgütlerin sağladığı kaynaklar ve destek mekanizmaları, çalışanların kriz yönetimi ve değişen koşullara uyum sağlama kapasitelerini güçlendirerek hem bireysel hem de örgütsel düzeyde sürdürülebilir bir dayanıklılık geliştirilmesine katkı sunmaktadır (Kuntz ve ark., 2016).

Çalışan dayanıklılığı kavramı, Pozitif Psikoloji ve Kaynakların Korunması Teorisi çerçevesinde ele alınmaktadır (Bardoel ve ark., 2014). Luthans (2002), pozitif örgütsel davranış, ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkili bir şekilde yönetildiğinde performansı artıracak olumlu insan kaynağı yetkinlikleri ve psikolojik kapasitelere odaklanan bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, dayanıklılığın bireylerin yalnızca olumsuzluklarla değil, aynı zamanda terfi veya yeni iş sorumlulukları gibi olumlu değişimlerle başa çıkma sürecinde de önemli bir rol oynadığı öne sürülmektedir (Luthans ve ark., 2008). Pozitif psikoloji

perspektifinden bakıldığında, çalışan dayanıklılığı belirli insan kaynakları yönetimi uygulamaları aracılığıyla desteklenebilir ve bu durum hem çalışanlar hem de örgütler için olumlu sonuçlar doğurabilir (Bardoel ve ark., 2014).

Kaynakların Korunması Teorisi (Hobfoll, 1989), bireylerin sahip oldukları kaynakları koruma, sürdürme ve artırma eğiliminde olduklarını ve bu kaynakların kaybını potansiyel bir tehdit olarak algıladıklarını öne sürmektedir (Bardoel ve ark., 2014). Çalışan dayanıklılığı, değişime proaktif yanıt verme ve uyum sağlama süreçlerini içerdiğinden, bireylerin dayanıklılıklarını sürdürebilmeleri için mevcut kaynaklarını etkili bir şekilde yönetmeleri ve kayıpları en aza indirme konusunda bilinçli stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Liang & Cao, 2021).

Çalışan dayanıklılığına etki eden faktörler incelendiğinde, Braun ve arkadaşları (2017), iş birliği, olumlu çalışma ilişkileri, sosyal destek mekanizmaları ve deneyime açıklığın çalışan dayanıklılığı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Özyeterlilik, iyimserlik ve üst yönetim desteğinin yanı sıra, iş arkadaşlarının, aile ve yakın çevrenin sağladığı desteğin de çalışan dayanıklılığını güçlendirdiği belirlenmiştir (Kuntz ve ark., 2017; Thai ve ark., 2024). Ayrıca, öğrenen organizasyonların çalışan dayanıklılığını artırıcı etkisi olduğu belirtilmiş (Malik ve Garg, 2020) ve liderlik tarzları ile bireysel kişilik özelliklerinin bu bağlamda önemli bir rol oynadığı gösterilmiştir. Nguyen ve arkadaşları (2016), güçlendirici liderlik, proaktif kişilik ve iyimserliğin çalışan dayanıklılığıyla olumlu ve anlamlı ilişkiler sergilediğini ortaya koymuştur.

Dayanıklılığı artırmaya yönelik uyumlu insan kaynakları uygulamalarının çalışanların psikolojik sermayesini, tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkileyerek kurumsal performansa katkı sağlayabileceği öne sürülmektedir (Bardoel ve ark., 2014). Bu kapsamda, iş yerinde sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, iş-yaşam dengesi politikalarının uygulanması, çalışan destek programları, dayanıklılığı geliştirmeye yönelik eğitimler, esnek çalışma düzenleri, ödül ve yan hak sistemleri, iş sağlığı ve güvenliği politikaları, risk ve kriz yönetim stratejileri ile çeşitlilik yönetimi gibi uygulamaların çalışan dayanıklılığını desteklediği belirtilmektedir. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, sürdürülebilir insan kaynakları yönetimi yalnızca ekonomik hedeflere değil; aynı zamanda çevresel sorumluluk, çalışan refahı, uzun vadeli yetkinlik gelişimi, adalet, katılım, esneklik ve kurum içi-dışı paydaşlarla iş birliklerini kapsayan, insan kaynağının sürekliliğini ve kurumsal sürdürülebilirliği birlikte gözetken stratejik bir insan kaynakları uygulamaları bütünüdür (Gričnik et al, 2023). Lu ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmalar, bu tür sürdürülebilir İK uygulamalarının hem çalışan dayanıklılığını doğrudan olumlu yönde etkilediğini hem de işe bağlılığı artırarak dayanıklılığın, işe bağlılık aracılığıyla çalışan performansını dolaylı olarak güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Çalışan dayanıklılığı, örgütsel sonuçları etkileyen kritik bir unsur olarak ele alınmakta olup, iş performansı (Le & Le, 2024), iş tatmini ve örgütsel bağlılık (Paul ve ark., 2016; Thai ve ark., 2024), yaratıcılık (Anser ve ark., 2022; Clercq & Pereira, 2019), işe angaje olma (Malik & Garg, 2020; Uppathampracha, 2022; Thai ve ark., 2024), işe gömülmürlük (Le & Le, 2024) ve örgütsel vatandaşlık davranışı (Le & Le, 2024; Paul ve ark., 2016) gibi değişkenlerle anlamlı ilişkiler sergilediği gösterilmiştir. Ayrıca, araştırmalar çalışan dayanıklılığının, yenilikçi iş davranışı (Suhandiah ve ark., 2023; Uppathampracha, 2022) ve kariyer uyumluluğu (Abukhait ve ark., 2020) gibi bireysel ve örgütsel gelişimi destekleyen faktörlerle de bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Liang ve Cao (2021), çalışan dayanıklılığının örgütsel dayanıklılığı doğrudan ve olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu doğrultuda, çalışan dayanıklılığı hem bireysel düzeyde iş tatmini, bağlılık ve performans artıran hem de örgütsel dirençliliği destekleyen geliştirilebilen stratejik bir davranışsal kapasite olarak öne çıkmaktadır.

2. Araştırmanın Yöntemi

2.1. Ölçek Çeviri Süreci

Ölçek çeviri sürecine başlamadan önce Näswall ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilmiş olan Çalışan Dayanıklılığı Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasının yapılması için ölçeği geliştiren araştırmacılardan sorumlu yazar Katharina Näswall ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek ölçeğin uyarlanması çalışması için izin alınmıştır. Daha sonra, araştırma için Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 13.02.2025 tarihli ve 163/15 sayılı kararı ile uygulama izni alınmıştır.

Çalışan Dayanıklılığı Ölçeğinin (Näswall ve ark., 2019) Türkçeye çevrilmesi sürecinde Brislin ve arkadaşları (1973) tarafından geliştirmiş, beş aşamadan oluşan çeviri modelinden yararlanılmıştır. Ölçeğin çevirisi Mütercim Tercümanlık ve İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan akademisyenler tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye ilk çevirisi iki akademisyen tarafından yapılmış, bu çeviri yönetim ve organizasyon alanında uzman iki akademisyen ve araştırmacının kendisinin oluşturduğu bir grup tarafından incelenmiş ve düzenlenmiştir. Daha sonra Türkçe çevirisi yapılan maddeler, daha önce süreçte yer almamış iki farklı akademisyen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra bu çevirilerin alan uzmanı grup tarafından incelenip tartışılmasıyla ölçeğin Türkçe çevirisinin son hali verilmiştir. İngilizce orijinal ölçek ve uyarlanmış Türkçe ölçek ekte sunulmuştur.

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmada, Türkiye'de kamu sektöründe ve özel sektörde görev yapan beyaz yakalı çalışanlar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, orijinal ölçeğin geliştirme sürecinde farklı sektörlerdeki çalışanlarla yürütülen çalışmalar (Näswall ve ark., 2019) temel alınmıştır. Veriler, kolayda örneklem yöntemi kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini değerlendirmek amacıyla iki bağımsız örneklem grubuyla yürütülmüştür. Kamu sektöründe görev yapan beyaz yakalılarından oluşan ilk örneklem grubunda 214, özel sektörde görev yapan beyaz yakalılarından oluşan ikinci örneklem grubunda ise 302 kullanılabılır anket elde edilmiş; böylece toplam 516 katılımcıdan veri elde edilmiştir. İki aşamalı örneklem yaklaşımında, önce kamu sektöründe görev yapan beyaz yakalılarından oluşan bir grup üzerinde keşfedici faktör analizi uygulanarak ölçeğin yapısal geçerliği test edilmiş; ardından özel sektörde görev yapan beyaz yakalılarından alınan ikinci örneklemde doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik incelemeleri yapılarak bulguların sağlamlığı ve genellenebilirliği pekiştirilmiştir.

Metodolojik uygunluk açısından, örneklem büyüklüğünü göz önünde bulundurarak, veri setinin faktör analizi için uygunluğu Hair ve arkadaşlarının (2014: 100) önerilerine göre değerlendirilmiş; bu bağlamda faktör analizi uygulamalarında 50'den az gözlem içeren örneklemlemlerle analiz yapılmaması, tercihen 100 veya daha fazla katılımcının yer aldığı örneklemlemlerin kullanılması önerilmektedir. Genel bir kural olarak, analiz edilecek değişken sayısının en az beş katı kadar gözlem bulunması gerekirken, daha kabul edilebilir bir örneklem büyüklüğü için bu oranın en az on katı olması tavsiye edilmektedir. Bu araştırma kapsamında yürütülen her iki çalışmada da, analiz edilen madde sayısının en az on katı kadar katılımcı verisi kullanılarak istatistiksel güç sağlanmıştır.

Bu araştırmanın birinci aşamasında, Çalışan Dayanıklılığı Ölçeğinin 9 maddesine keşfedici faktör analizi uygulanmıştır. İkinci aşamada ise öncelikle aynı 9 maddelik ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş; daha sonra orijinal ölçek geliştirme çalışmasında izlenen yöntemle paralel olarak, Çalışan Dayanıklılığı ile Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin maddeleri bir arada (toplam 15 madde) keşfedici faktör analizine tabi tutularak iki

yapının ayırt ediciliği sınanmıştır. Son olarak, ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini incelemek üzere işe angaje olma ve iş tatmini ölçekleriyle korelasyon analizleri yapılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılar Tablo 1’de sunulmuştur.

2.3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği: Araştırmanın ana konusunu da oluşturan Türkçe uyarlaması yapılan Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği, Näswall ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 9 ifadeden oluşmaktadır ve ölçekte ters kodlanan ifade bulunmamaktadır. Näswall ve arkadaşları, (2019) ölçeğin geliştirilmesi aşamasında farklı örneklem gruplarıyla yürüttükleri araştırmalar sonucunda ölçeğe ilişkin 0,90 ve 0,91 güvenirlik değerleri belirtmişlerdir.

Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Smith ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 6 madde ve tek boyuttan oluşan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Ölçekte yer alan 6 sorudan 3’ü ters kodlanmıştır. Smith ve arkadaşları farklı örneklemlemlerle yürüttükleri araştırmalar sonucunda ölçeğe ilişkin 0,80 ile 0,91 arasında güvenirlik katsayıları bulmuştur. Doğan (2015) ölçeğe ilişkin 0,83 güvenirlik değeri belirtmiştir. Ölçeğe ilişkin örnek bir ifade şöyledir: “Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim”.

İşe Angaje Olma Ölçeği: Araştırma kapsamında ölçeğin kriter bağımlı geçerliğinin test edilmesi için Schaufeli ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen, Güler ve arkadaşları (2019) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan üç ifadeden oluşan İşe Angaje Olma Ölçeği Çok Kısa Versiyonu (UWES-3) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan örnek bir ifade şöyledir, “İşimde kendimi enerji dolu hissedirim”. Ölçekte ters kodlanan ifade bulunmamaktadır. Ölçeğin beş farklı ülkede güvenirliği 0,77 ile 0,85 arasında değerler almıştır. Güler ve arkadaşları (2019) Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin güvenirliğini 0,85 olarak bildirmiştir.

İş Tatmini Ölçeği: Brayfield ve Rothe (1951) tarafından 18 madde olarak geliştirilen, Judge ve arkadaşları (1998) tarafından 5 maddelik kısa forma dönüştürülen ve Başol ve Çömlekçi (2020) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 5 maddeden oluşan tek boyutlu iş tatmini ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Judge ve arkadaşları (1998) tarafından 0,88 bulunurken Başol ve Çömlekçi (2020) tarafından Türkçe uyarlanmış ölçeğin güvenirliği 0,929 olarak bildirilmiştir.

Çalışmada kullanılan tüm ölçekler, 5’li Likert tipi derecelendirme formatında uygulanmıştır.

3. Analiz ve Bulgular

3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de sunulan katılımcılara ilişkin bulgular incelendiğinde birinci örneklem grubu olan kamu çalışanlarının %60’ı kadın; %2’si lise, %5’i yüksekokul, %50’si lisans ve %43’ü lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların ortalama yaşı 40 bulunmuş olup, mevcut işyerindeki kıdemi ortalama 10 yıl, toplam iş tecrübesi ortalama 17 yıldır.

İkinci örneklem grubunu oluşturan özel sektör çalışanlarına ilişkin demografik veriler incelendiğinde katılımcıların %58,6’sı kadın, %4’ü lise, %12’si yüksekokul, %62’si lisans ve %22’si lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların ortalama yaşı 38 bulunmuş olup, mevcut işyerindeki kıdemi ortalama 7 yıl, toplam iş tecrübesi ortalama 15 yıldır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Dağılımı

Demografik Faktörler	Kamu Sektörü		Özel Sektör	
Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Kadın	129	60	177	58,6
Erkek	84	39,5	124	41,1
Belirtmek İstemeyen	1	0,5	1	0,3
Yaş				
20-29	25	12	85	28
30-39	71	33	86	29
40-49	85	40	85	28
50 ve Üzeri	33	15	46	15
Eğitim Durumu				
Lise	5	2	13	4
Ön Lisans	11	5	36	12
Lisans	106	50	186	62
Lisansüstü	92	43	67	22
Mevcut İşinde Kıdemi				
1-5 Yıl	80	37	181	60
6-10 Yıl	46	21	56	18
11-15 Yıl	44	21	26	9
16-20 Yıl	19	9	23	8
21 Yıl ve Üzeri	25	12	16	5
Toplam Kıdemi				
1-5 Yıl	28	13	69	23
6-10 Yıl	31	14,5	58	19
11-15 Yıl	40	19	39	13
16-20 Yıl	45	21	48	16
21-25 Yıl	31	14,5	42	14
26 Yıl ve Üzeri	39	18	46	15

3.2. Çalışma 1

Araştırmada ölçeğe ilişkin ilk geçerlik ve güvenirlik analizi kamu sektörü çalışanlarından toplanan verilerle yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasında ilk olarak, ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için keşfedici faktör analizi yapılmıştır.

3.2.1. Keşfedici Faktör Analizi Bulguları

Faktör analizi kapsamında, faktör çıkarımında Temel Bileşenler Analizi, faktörlerin daha yorumlanabilir hale getirilmesinde ise Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Araştırmada, örneklem verisinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi hesaplanmıştır. Faktör analizi yapılabilirliğine ilişkin karar, Bartlett testinin istatistiksel anlamlılık düzeyine dayandırılmıştır. KMO değerinin 0.50 ve üzerinde olması ile Bartlett testinin anlamlı bulunması, analiz için gerekli ön koşullar olarak kabul edilmiştir (Field, 2000; Hair ve ark., 2014). Yapılan analiz sonucunda, KMO değerinin 0.778 olduğu ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı çıktığı ($\chi^2 = 620,729$; $sd = 36$; $p < 0,001$) görülmüş; bu doğrultuda verinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör yapıya anlamlı katkı sağlamış ve tüm maddelerin faktör yükleri 0,50'nin üzerinde bulunmuştur. Faktör analizinde, 0,30–0,40 arası yükler yapının yorumlanması için asgari düzeyde yeterli, 0,50 ve üzeri ise uygulamada anlamlı kabul edilmektedir (Hair ve ark., 2014: 114).

Tablo 2. Keşfedici Faktör Analizi

Ölçek İfadeleri	Faktör 1 Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama	Faktör 2 Kaynak Arama ve Değişime Açıklık	Faktör 3 Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi
ÇD5-Performansımı değerlendirir, iş yapma biçimimi sürekli geliştiririm.	0,830		
ÇD4-Hatalarımdan ders alırım ve iş yapma biçimimi geliştiririm.	0,770		
ÇD6-Geri bildirimi, hatta eleştirileri dikkate alarak etkili adımlar atarım.	0,760		
ÇD8-Desteğe ihtiyacım olduğunda yöneticilere başvururum.		0,863	
ÇD7-İş yerinde belirli kaynaklara ihtiyaç duyduğumda yardım talep ederim.		0,831	
ÇD9-Değişimi iş yerinde bir gelişim fırsatı olarak görürüm.		0,652	
ÇD2-Ağır iş yükünü uzun süre başarıyla yönetirim.			0,817
ÇD3-İş yerinde krizleri etkin bir şekilde çözerim.			0,781
ÇD1-İş yerinde zorluklarla başa çıkmak için diğerleriyle etkili bir şekilde iş birliği yaparım.			0,756
Öz değerler	3,482	1,645	1,125
Açıklanan Varyans	%38,694	%18,273	12,497
Açıklanan Toplam Varyans		%69,465	
KMO = 0,778; Barlett's küresellik testi (χ^2) = 620,729; df =36; p<0,001			

ÇD: Çalışan Dayanıklılığı

3.2.2. Güvenirlilik Analizi Bulguları

Keşfedici faktör analizini takiben, ölçeğe ilişkin madde analizi yapılmış, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. Ölçek boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Cronbach Alpha değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçek İfadeleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi							
ÇD1	0,548	0,700	3,986	0,667	-0,653	1,831	0,749
ÇD2	0,601	0,637	3,953	0,655	-0,255	0,199	
ÇD3	0,582	0,659	3,929	0,642	-0,365	0,602	
Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama							
ÇD4	0,616	0,690	4,224	0,578	-0,205	0,387	0,771
ÇD5	0,650	0,643	4,074	0,714	-0,578	0,948	
ÇD6	0,566	0,736	4,102	0,663	-0,408	0,357	
Kaynak Arama ve Değişime Açıklık							
ÇD7	0,550	0,692	3,972	0,821	-0,614	0,296	0,748
ÇD8	0,669	0,547	3,743	0,890	-0,438	-0,091	
ÇD9	0,513	0,733	3,887	0,853	-0,376	-0,281	
Ölçeğe İlişkin Toplam Cronbach Alpha Değeri: 0,80							

ÇD: Çalışan Dayanıklılığı

Ölçme aracındaki maddeler için düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin sınır değer olarak kabul edilen 0,30'un üzerinde olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Ölçek

ifadelerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 'in altında olduğu görülmektedir. Bu değerler, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George & Mallery, 2010). Ölçeğin alt boyutlarına ve bütününe ilişkin Cronbach alfa katsayılarının 0,70'in üzerinde bulunması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978).

Çalışma 2 kapsamında, ölçeğin yapı geçerliliğini daha güçlü biçimde test edebilmek amacıyla, keşfedici faktör analizinden elde edilen model doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ayrıca, çalışan dayanıklılığı kavramının psikolojik sağlamlıktan kavramsal olarak ayrışıp ayrışmadığını incelemek amacıyla, her iki ölçeğin maddeleri birlikte faktör analizine tabi tutulmuştur. Son olarak, ölçeğin kriter bağımlı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, çalışan dayanıklılığı ile ilişkili değişkenler (işe angaje olma ve iş tatmini) arasında Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

3.3. Çalışma 2

İkinci çalışma kapsamında, Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği, özel sektör çalışanlarından oluşan ikinci bir örneklem üzerinde incelenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

3.3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Çalışma 2'de 302 kişilik örneklem ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinin sonucu incelendiğinde, 9 ifade ve üç faktör yapısından oluşan modelin uyum değerlerinin ($\chi^2/df = 2,662$, CFI = 0,953, NFI = 0,928; TLI = 0,927, RMSEA = 0,074) iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; McDonald & Ho, 2002). Bunun yanı sıra, ölçekte yer alan ifadelerin faktör yükleri 0,629–0,773 arasında değerler almıştır. Hair ve arkadaşları (2014: 120) doğrulayıcı faktör analizinde değişkenlerin analizde tutulabilmesi için genellikle açıklayıcılık değerlerinin 0,50'nin üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Standardize Regresyon Katsayıları	T Değeri	Standart Hata	p
ZBÇKY → ÇD 1	0,636			***
ZBÇKY → ÇD 2	0,680	8,126	0,120	***
ZBÇKY → ÇD 3	0,711	8,211	0,120	***
SGUS → ÇD 4	0,629			***
SGUS → ÇD 5	0,773	9,695	0,139	***
SGUS → ÇD 6	0,768	9,674	0,135	***
KADA → ÇD 7	0,715			***
KADA → ÇD 8	0,748	10,107	0,110	***
KADA → ÇD 9	0,695	9,758	0,104	***

ZBÇKY: Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi, SGUS: Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama, KADA: Kaynak Arama ve Değişime Açıklık, ÇD: Çalışan Dayanıklılığı, *** $p < 0,001$.

Üç boyutlu modele ilişkin uyum iyiliği değerleri: $\chi^2/df=2,662$; CFI=0,953; NFI=0,928; TLI=0,927; RMSEA=0,074

Tek boyutlu modele ilişkin uyum iyiliği değerleri: $\chi^2/df=9,316$; CFI=0,725; NFI=0,705; TLI=0,634; RMSEA=0,166

Doğrulayıcı faktör analizinin ardından, orijinal ölçek geliştirme çalışmasında izlenen yöntem doğrultusunda, çalışan dayanıklılığı yapısının psikolojik sağlamlık kavramından ayırt edilebilirliğini test etmek amacıyla her iki ölçeği içeren bir keşfedici faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Keşfedici Faktör Analizi (Çalışan Dayanıklılığı ve Psikolojik Dayanıklılık)

Çalışan dayanıklılığı yapısının psikolojik dayanıklılık kavramından ayırt edilebilirliğini test etmek amacıyla iki ölçeğin birlikte yer aldığı keşfedici faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ilgili bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışan Dayanıklılığı ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeklerine Ait Faktör Yükleri

	Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama	Kaynak Arama ve Değişime Açıklık	Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi	Psikolojik Sağlamlık
ÇD4	0,805			
ÇD5	0,783			
ÇD6	0,734			
ÇD8		0,850		
ÇD7		0,817		
ÇD9		0,645		
ÇD3			0,771	
ÇD1			0,746	
ÇD2			0,742	
PS6				0,814
PS4				0,776
PS1				0,742
PS3				0,699
PS2				0,680
PS5				0,623

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü (KMO) = 0,824; Barlett's küresellik testi (χ^2) = 1530,416; df = 105; $p < 0,001$

Çalışan Dayanıklılığı ve Psikolojik Sağlamlık ölçek maddelerine birlikte uygulanan keşfedici faktör analizi sonucunda, dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Çalışan Dayanıklılığı maddeleri “Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama”, “Kaynak Arama ve Değişime Açıklık” ve “Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi” olmak üzere üç ayrı faktörde; Psikolojik Sağlamlık maddeleri ise dördüncü bir faktörde toplanmıştır. Bu bulgular, iki ölçeğin farklı kavramları ölçtüğünü ve yapıların birbirinden ayırt edilebilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, tüm maddelerin ilgili faktörlerde yüksek düzeyde yüklenmesi ölçeklerin geçerliğini desteklemektedir.

3.3.3. Ölçüt-Bağımlı Geçerliği

Ölçüt bağımlı geçerliği değerlendirmek amacıyla, orijinal ölçek geliştirme çalışmasında kullanılan kriterlerle paralel şekilde, çalışan dayanıklılığı ile iş tatmini ve işe adanmışlık gibi ilişkili değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Çalışan Dayanıklılığı, İşe Angaje Olma ve İş Tatmini Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5
1- Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi	(0,71)				
2- Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama	0,405**	(0,77)			
3- Kaynak Arama ve Değişime Açıklık	0,343**	0,484**	(0,76)		
4- İşe Angaje Olma	0,407**	0,437**	0,457**	(0,79)	
5- İş Tatmini	0,355**	0,402**	0,423**	0,821**	(0,92)

$P < 0,01$; parantez içerisindeki değerler Cronbach Alpha katsayılarını göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, çalışan dayanıklılığının üç alt boyutu ile işe angaje olma ve iş tatmini arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Özellikle kaynak arama ve değişime açıklık boyutunun, hem işe angaje olma ($r = 0,457$) hem de iş tatmini ($r = 0,423$) ile diğer boyutlara kıyasla daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgular, çalışan dayanıklılığı ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğine dair kanıtlar sunmakta ve dayanıklılığın iş yaşamındaki olumlu çıktılarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizlerinde, tüm bağımsız değişkenler için tolerans değerleri 0,60'ın, VIF değerleri 2'nin

altında bulunmuştur (Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi: Tolerans = 0,808; VIF = 1,238; Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama: Tolerans = 0,700; VIF = 1,428; Kaynak Arama ve Değişime Açıklık: Tolerans = 0,740; VIF = 1,351). Aynı sonuçlar her iki regresyon modelinde de geçerlidir. Bu bulgular, modelde çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmadığına işaret etmektedir (Hair vd., 2014).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Näswall ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen Çalışan Dayanıklılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ile geçerlik ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, analizler iki farklı örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür. İlk olarak, ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla birinci örneklem grubundan elde edilen verilerle keşfedici faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ardından aynı örneklemde elde edilen veri üzerinde madde analizleri yapılmış ve güvenirlik testleri uygulanmıştır. Keşfedici faktör analizi sonucunda, orijinal çalışmadan farklı olarak üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Elde edilen faktör yapısının geçerliliğini test etmek amacıyla, ikinci örneklem grubundan elde edilen veriler doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, üç faktörlü yapının iyi ve kabul edilebilir uyum düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir. Kavramsal çerçeveye (Kuntz ve ark., 2017; Näswall ve ark., 2019; Tonkin ve ark., 2018) de uyumlu olacak şekilde “Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama”, “Kaynak Arama ve Değişime Açıklık” ve “Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi” olarak isimlendirilen bu boyutlar, çalışan dayanıklılığı davranışlarının örgütsel bağlamda farklı şekillerde ortaya çıktığını göstermektedir. Özellikle her bir boyutta yer alan ifadelerin faktör yüklerinin yüksek ve iç tutarlılık katsayılarının güvenilir düzeyde olması, elde edilen üç boyutlu yapının istatistiksel açıdan güçlü bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Belirlenen üç boyut, sadece analiz bulgularıyla değil, aynı zamanda çalışan dayanıklılığı literatüründeki kuramsal yaklaşımlarla da örtüşmektedir. “Sürekli Gelişim ve Uyum Sağlama”, “Kaynak Arama ve Değişime Açıklık” ve “Zorluklarla Başa Çıkma ve Kriz Yönetimi” başlıkları altında toplanan bu faktörler, Tonkin ve arkadaşları (2018) ile Kuntz ve arkadaşları (2016) tarafından çalışan dayanıklılığı davranışlarını tanımlamak üzere önerilen davranışsal bileşenlerle yüksek oranda örtüşmektedir.

Bu bağlamda, sürekli gelişim ve uyum sağlama, çalışanların hataları bir gelişim fırsatı olarak görmelerini, aldıkları geri bildirimleri performans iyileştirme aracı olarak kullanmalarını ve sürekli gelişime yönelik tutumlarını temsil ederken; kaynak arama ve değişime açıklık çalışanların ihtiyaç duyduklarında destek ve kaynak arayışı davranışları sergilemeleri, işyeri kaynaklarını etkin biçimde kullanmaları ve değişimi gelişim fırsatı olarak değerlendirmelerini içermektedir. Benzer şekilde, zorluklarla başa çıkma ve kriz yönetimi boyutu; çalışanların zorluklarla etkili biçimde mücadele etmeleri, kriz anlarında çözüm odaklı hareket etmeleri ve yoğun iş yükü altında dahi performanslarını sürdürebilme yetkinliklerini içermesi gibi özellikleriyle çalışan dayanıklılığının örgütsel destekle güçlenen bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışan dayanıklılığının dinamik ve geliştirilebilir doğasına işaret eden kuramsal yaklaşımlarla (Kuntz ve ark., 2016; Tonkin ve ark., 2018) tutarlılık göstermektedir.

Näswall ve arkadaşları (2019) yeni bir kavram olarak çalışan dayanıklılığını tanıtırken, kavramın psikolojik dayanıklılıktan farkına vurgu yapmış ve ölçek geliştirme sürecinde faktör analiziyle psikolojik dayanıklılıktan farkını test etmişlerdir. Bu doğrultuda, çalışan dayanıklılığı ile kavramsal olarak benzerlik taşıyan yapılardan biri olan psikolojik sağlamlık arasında kuramsal bir ayrımın olup olmadığını değerlendirmek de bu çalışmanın önemli adımlarından biri olarak ele alınmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında, Türkçe yazında oldukça fazla yer tutan psikolojik dayanıklılık/sağlamlık kavramından ayırt edilebilirliğini değerlendirmek amacıyla

gerçekleştirilen keşfedici faktör analizinde, çalışan dayanıklılığı ve psikolojik sağlamlık ölçeği maddeleri farklı faktörlerde gruplanmıştır. Bu bulgu, çalışan dayanıklılığı kavramının bireyin içsel başa çıkma kapasitesinden ziyade iş yeri bağlamında sergilenen davranışsal bir yapı olarak ele alınması gerektiğini savunan yaklaşımları (Kuntz ve ark., 2016; Näswall ve ark., 2019; Tonkin ve ark., 2018) desteklemektedir. Çalışanların geri bildirimleri dikkate alması, kaynaklara erişim için destek talep etmesi ve değişimi gelişim fırsatı olarak görmesi gibi davranışlar, dayanıklılığın dinamik ve geliştirilebilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin kriter bağımlı geçerliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizleri sonucunda, çalışan dayanıklılığının alt boyutları ile işe angaje olma ve iş tatmini arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Korelasyon analizlerinden elde edilen veriler, dayanıklılığın iş yaşamındaki çeşitli olumlu çıktılarla anlamlı ilişkiler taşıdığını göstermektedir. Bu sonuç daha önce yürütülmüş olan araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Araştırmalar, çalışan dayanıklılığının iş yaşamında çok sayıda olumlu çıktıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Dayanıklı çalışanların daha yüksek iş performansı sergiledikleri, işlerinden daha fazla tatmin oldukları ve örgütlerine daha güçlü bir bağlılık geliştirdikleri görülmektedir (Le & Le, 2024; Paul ve ark., 2016; Thai ve ark., 2024). Ayrıca, bu bireylerin yaratıcı düşünme eğiliminde oldukları, işlerine daha fazla katılım gösterdikleri ve örgütsel vatandaşlık gibi olumlu davranışları daha sık sergiledikleri belirlenmiştir (Anser ve ark., 2022; Malik & Garg, 2020). Çalışan dayanıklılığının, yenilikçilik ve kariyerle uyumlu ilerleme gibi gelişim odaklı göstergelerle de bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Abukhait ve ark., 2020; Suhandiah ve ark., 2023). Buna ek olarak, dayanıklı çalışanların örgütsel düzeydeki dayanıklılığı artırdığı ve bu sayede örgütün krizlere karşı daha hazırlıklı hale geldiği yönünde bulgular da literatürde yer almaktadır (Liang & Cao, 2021). Özellikle kaynak arama ve değişime açıklık boyutunun yüksek korelasyon değerleri göstermesi, örgütsel desteğin çalışan dayanıklılığının gelişiminde kritik bir rol oynadığını bir kez daha vurgulamaktadır (Kuntz vd., 2017).

Bu bulgular doğrultusunda, Türkçeye uyarlanan Çalışan Dayanıklılığı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve Türkiye’de bu alanda yapılacak akademik çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Son yıllarda giderek daha fazla dikkat çeken ve örgütsel davranış literatüründe öne çıkan kavramlardan biri olan çalışan dayanıklılığı, Türkiye’de de araştırmacıların ilgisini çeken güncel bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda, uyarlanan ölçeğin, özellikle insan kaynakları yönetimi ve örgütsel gelişim stratejilerine yönelik çalışmalarda teorik ve pratik anlamda değerli veriler sunması beklenmektedir. Gelecek çalışmalarda, ölçeğin farklı sektör ve örneklemeler üzerinde uygulanarak kültürel geçerlik düzeyinin güçlendirilmesi ve çalışan dayanıklılığının örgütsel sonuçlarla olan ilişkilerinin çok boyutlu yaklaşımlarla incelenmesi önerilmektedir.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi
Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 13.02.2025 tarihli ve 163/15 sayılı kararı ile uygulama izni alınmıştır.

Application permission was obtained from Süleyman Demirel University Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision dated 13.02.2025 and numbered 163/15.

Etik Beyanı/ Ethical Statement:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

There is no potential conflict of interest in this study.

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Kaynakça

- Abukhait, R., Bani-Melhem, S. & Mohd Shamsudin, F. (2020). Do employee resilience, focus on opportunity, and work-related curiosity predict innovative work behaviour? The mediating role of career adaptability. *International Journal of Innovation Management*, 24(7), 2050070. <https://doi.org/10.1142/S136391962050070X>.
- Anser, M. K., Yousaf, Z., Sharif, M., Yijun, W., Majid, A. & Yasir, M. (2022). Investigating employee creativity through employee polychronicity and employee resilience: A glimpse of nurses working in the health-care sector. *European Journal of Innovation Management*, 25(1), 39–54. <https://doi.org/10.1108/EJIM-05-2020-0176>.
- Bardoel, E. A., Pettit, T. M., De Cieri, H. & McMillan, L. (2014). Employee resilience: An emerging challenge for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 52(3), 279–297. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12033>.
- Başol, O. & Çömlekçi, M. F. (2020). İş Tatmini Ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 17–31.
- Braun, T. J., Hayes, B. C., Frautschy DeMuth, R. L. & Taran, O. A. (2017). The development, validation, and practical application of an employee agility and resilience measure to facilitate organizational change. *Industrial and Organizational Psychology*, 10(4), 702–722. <https://doi.org/10.1017/iop.2017.79>.
- Brayfield, A. H. & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J. & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Caniëls, M. C. J. & Baaten, S. M. J. (2019). How a learning-oriented organizational climate is linked to different proactive behaviors: The role of employee resilience. *Social Indicators Research*, 143(2), 561–577. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1996-y>.
- Cojocaru, M. (2022). How resilience influences the organisational success. Theoretical perspectives on employee and managerial resilience. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14(4Sup1), 201–216. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/667>.
- 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, 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>.
- De Clercq, D. & Pereira, R. (2019). Resilient employees are creative employees, when the workplace forces them to be. *Creativity and Innovation Management*, 28(3), 366–378. <https://doi.org/10.1111/caim.12328>.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93–102.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for beginners*. Sage Publications.
- Franken, E., Plimmer, G. & Malinen, S. (2023). Growth-oriented management and employee outcomes: Employee resilience as a mechanism for growth. *Leadership & Organization Development Journal*, 44(5), 627–642. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2023-0022>.

- Garcia-Dia, M. J., DiNapoli, J. M., Garcia-Ona, L., Jakubowski, R. & O'Flaherty, D. (2013). Concept analysis: resilience. *Archives of psychiatric nursing*, 27(6), 264–270. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2013.07.003>.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 Update* (10. Baskı), Pearson.
- Gričnik, A. M., Mulej, M. & Šarotar Žižek, S. (2023). *Sustainable human resource management*. In A. Brezavšek (Ed.), *Proceedings of the 7th FEB International Scientific Conference: Integrating Sustainable Research and Business Practices* (pp. 495–507). University of Maribor Press. <https://doi.org/10.18690/um.epf.3.2023.35>
- Güler, M., Çetin, F. & Basım, H. N. (2019). İşe tutulma ölçeği çok kısa versiyonu (UWES-3) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Alternatif bir versiyon (UWES-6) önerisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 6(2), 189–197. <https://doi.org/10.18394/iid.516921>.
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hillmann, J. & Guenther, E. (2021). Organizational resilience: A valuable construct for management research? *International Journal of Management Reviews*, 23(1), 7–44. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12239>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A. & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17–34. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17>.
- Kline, R. B. (2001). *Principles and practice of structural equation modeling*, Guilford Press.
- Kuntz, J., Connell, P. & Näswall, K. (2017). Workplace resources and employee resilience: The role of regulatory profiles. *Career Development International*, 22(4), 419–435. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0208>.
- Kuntz, J. C., Näswall, K. & Malinen, S. (2016). Resilient employees in resilient organizations: Flourishing beyond adversity. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 9, 456–462. <https://doi.org/10.1017/iop.2016.39>.
- Le, K.-G. H. & Le, N.-H. (2024). The benefits of service employees' resilience in the workplace: A mediation and moderation analysis. *Service Business*, 18, 315–338. <https://doi.org/10.1007/s11628-024-00561-3>.
- Lee, J.H., Nam, S.K., Kim, A.-R., Kim, B., Lee, M.Y. & Lee, S.M. (2013), Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91, 269–279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00095.x>.
- Liang, F. & Cao, L. (2021). Linking employee resilience with organizational resilience: The roles of coping mechanism and managerial resilience. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1063 – 1075. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S318632>.

- Lu, Y., Zhang, M. M., Yang, M. M. & Wang, Y. (2023). Sustainable human resource management practices, employee resilience, and employee outcomes: Toward common good values. *Human Resource Management*, 62(3), 331–353. <https://doi.org/10.1002/hrm.22153>.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706. <https://doi.org/10.1002/job.165>.
- Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J. & Avey, J.B. (2008) The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219– 238. <http://dx.doi.org/10.1002/job.507>.
- Malik, P. & Garg, P. (2020). Learning organization and work engagement: the mediating role of employee resilience. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(8), 1071–1094. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1396549>.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- McDonald, R. P. & Ho, M.H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7 (1), 64–82. Doi: 10.1037/1082-989X.7.1.64.
- Näswall, K., Kuntz, J. & Malinen, S. (2015) Employee Resilience Scale (EmpRes): Technical report. Resilient Organisations Research Report 2015/04. ISSN 1178-7279.
- Näswall, K., Malinen, S., Kuntz, J. & Hodliffe, M. (2019). Employee resilience: Development and validation of a measure. *Journal of Managerial Psychology*, 34(5), 353–367. <https://doi.org/10.1108/JMP-02-2018-0102>.
- Nguyen, Q., Kuntz, J. R. C., Näswall, K. & Malinen, S. (2016). Employee resilience and leadership styles: The moderating role of proactive personality and optimism. *New Zealand Journal of Psychology*, 45(2), 13–21.
- Nilakant, V., Walker, B., Kuntz, J., de Vries, H., Malinen, S., Näswall, K. & van Heugten, K. (2016). Dynamics of organisational response to a disaster: A study of organisations impacted by earthquakes. In M. C. Hall, S. Malinen, R. Vosslander & R. Wordsworth (Eds.), *Business and natural disaster: Business, organisational and consumer resilience and the Christchurch earthquakes* (pp. 35–47). Routledge.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Paul, H., Bamel, U. K. & Garg, P. (2016). Employee resilience and OCB: Mediating effects of organizational commitment. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 41(4), 308–324. <https://doi.org/10.1177/0256090916672765>.
- Rabiul, M. K., Promsivapallop, P., Al Karim, R., Islam, M. A. & Patwary, A. K. (2022). Fostering quality customer service during COVID-19: The role of managers' oral language, employee work engagement, and employee resilience. *Journal of Hospitality Management*, 114, 103549. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2022.09.002>.
- Rees, C. S., Breen, L. J., Cusack, L. & Hegney, D. (2015). Understanding individual resilience in the workplace: the international collaboration of workforce resilience model. *Frontiers in psychology*, 6, 73. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00073>.
- Rurkkhum, S. (2024). A bundle of human resource practices and employee resilience: The role of employee well-being. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 16(3), 716–731. <https://doi.org/10.1108/APJBA-01-2022-0050>.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M. & De Witte, H. (2019). An ultra-short measure for work engagement: The UWES-3 validation across five countries. *European*

- Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 577–591. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>.
- Shaw, J., McLean, K. C., Taylor, B., Swartout, K. & Querna, K. (2016). Beyond resilience: Why we need to look at systems too. *Psychology of Violence*, 6(1), 34–41. <https://doi.org/10.1037/vio0000020>
- Shin, J., Taylor, M. S. & Seo, M.-G. (2012). Resources for change: The relationships of organizational inducements and psychological resilience to employees' attitudes and behaviors toward organizational change. *Academy of Management Journal*, 55(3), 727–748. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0325>.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>.
- Suhandiah, S., Suhariadi, F., Yulianti, P. & Abbas, A. (2023). Autonomy and feedback on innovative work behavior: The role of resilience as a mediating factor in Indonesian Islamic banks. *Cogent Business & Management*, 10(1), 2178364. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2178364>.
- Thai, K. P.; To, A. T.; Tran, T. S.; Tran, Q. T. & Dang, T. M. T. (2024). Drivers of employee resilience and its relationships with work engagement and job performance after the Covid-19 Pandemic. *Interdisciplinary Journal of Management Studies (IJMS)*, 17 (3), 717–730. DOI: <http://doi.org/10.22059/ijms.2023.358701.675822>.
- Tonkin, K., Malinen, S., Näswall, K. & Kuntz, J. C. (2018). Building employee resilience through wellbeing in organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 29(2), 107–124. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21306>.
- Turner, M., Holdsworth, S., Scott-Young, C. M. & Sandri, K. (2021). Resilience in a hostile workplace: the experience of women on site in construction. *Construction Management and Economics*, 39(10), 839–852. <https://doi.org/10.1080/01446193.2021.1981958>.
- Uppathampracha, R. (2022). How ethical leadership sparks employee innovative work behavior: Examining the mediating role of employee resilience and work engagement. *ABAC Journal*, 42(3), 199–213.
- Vogus, T. J. & Sutcliffe, K. M. (2007). Organizational resilience: Towards a theory and research agenda. In *2007 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics, SMC 2007* (pp. 3418–3422). Article 4414160 (Conference Proceedings - IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics). <https://doi.org/10.1109/ICSMC.2007.4414160>.
- Zong, Y. & Tsaur, S.-H. (2023). Employee resilience and mentoring functions as moderators of the relationship between workplace hazing and affective organizational commitment. *International Journal of Hospitality Management*, 114, 103549. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2023.103549>.

EKLER

Ölçeğin Özgün Adı	Employee Resilience Scale
Ölçeğin Tanıtıldığı Makale	Näswall, K., Malinen, S., Kuntz, J. & Hodliffe, M. (2019). Employee resilience: Development and validation of a measure. <i>Journal of Managerial Psychology</i> , 34(5), 353–367. https://doi.org/10.1108/JMP-02-2018-0102 .
Orişinal Ölçek İfadeleri	
1- I effectively collaborate with others to handle challenges at work	
2- I successfully manage a high workload for long periods of time	
3- I resolve crises competently at work	
4- I learn from mistakes and improve the way I do my job	
5- I re-evaluate my performance and continually improve the way I do my work	
6- I effectively respond to feedback, even criticism	
7- I seek assistance at work when I need specific resources	
8- I approach managers when I need their support	
9- I use change at work as an opportunity for growth	
Türkçeye Uyarlanmış Ölçek İfadeleri	
1- İş yerinde zorluklarla başa çıkmak için diğerleriyle etkili bir şekilde iş birliği yaparım.	
2- Ağır iş yükünü uzun süre başarıyla yönetirim.	
3- İş yerinde krizleri etkin bir şekilde çözerim.	
4- Hatalarımdan ders alırım ve iş yapma biçimimi geliştiririm.	
5- Performansımı değerlendirir, iş yapma biçimimi sürekli geliştiririm.	
6- Geri bildirimi, hatta eleştirileri dikkate alarak etkili adımlar atarım.	
7- İş yerinde belirli kaynaklara ihtiyaç duyduğumda yardım talep ederim.	
8- Desteğe ihtiyacım olduğunda yöneticilere başvururum.	
9- Değişimi iş yerinde bir gelişim fırsatı olarak görürüm.	

Does Algebra Curriculum Develop Cognitively Advanced Critical Minds? Comparative Analysis of Türkiye and the U.S.A Mathematics Textbooks

Cebir Müfredatı Bilişsel Olarak Gelişmiş Eleştirel Zihinler Geliştiriyor mu?
Türkiye ve ABD Matematik Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Analizi

Orhan KAPLAN¹

Abstract

Türkiye and the United States have the largest mathematics score gaps between bottom- and top-performing eighth-grade students compared to other countries in the 2019 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Yet, the U.S.A. students, on average, have higher mathematics and algebra achievement. To explore this difference, this study aims to assess the alignment of Algebra content, the incorporation of higher cognitive demands and dimensions of mathematical critical thinking (namely, logical thinking, argumentation, deductive reasoning, critique, and critical judgment) in algebraic content in 6th to 8th grade mathematics textbooks in Türkiye and the United States. The analysis was conducted on 219 and 225 solved algebraic examples, respectively. Content analysis method was used to quantify content alignment, cognitive demands; and mathematical critical thinking. The analysis revealed a moderate level of alignment in solved algebraic examples across subtopics in Türkiye and the United States textbooks. Although both sets of textbooks had a high presence of examples with lower-level cognitive demands, the U.S.A. textbooks had a relatively more balanced distribution of cognitive demands across examples and subtopics. Except for logical thinking and deductive reasoning, critical thinking dimensions are underrepresented in both sets of textbooks. The implications of the notable findings are discussed.

Keywords: Algebra, Critical thinking, Cognitive demand, Opportunities to learn, Textbook Analysis

Öz

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri, 2019 Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'nda (TIMSS) diğer ülkelere kıyasla en düşük ve en yüksek performans gösteren sekizinci sınıf öğrencileri arasındaki matematik başarı farkının en yüksek olduğu iki ülkedir. Bununla birlikte, ABD'li öğrenciler ortalama olarak daha yüksek matematik ve cebir başarısına sahiptir. Bu farklılığı araştırmak için, bu çalışmada Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 6-8. sınıf matematik ders kitaplarında cebir içeriğinin uyumu, üst seviye bilişsel gereksinimlerin ve matematiksel eleştirel düşünme boyutlarının (yani mantıksal düşünme, argümantasyon, tümdengelimsel akıl yürütme, eleştiri ve eleştirel yargı) dahil edilme seviyesinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Analiz sırasında 219 ve 225 çözülmüş cebir örnekleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemi, içerik uyumunu, bilişsel gereksinimleri ve matematiksel eleştirel düşünmeyi nicelleştirerek kullanılmıştır. Analiz, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri ders kitaplarındaki alt öğrenme alanları arasında çözülmüş cebir örneklerinde orta düzeyde bir uyum olduğunu ortaya koymuştur. Her iki ders kitabında da düşük seviyeli bilişsel gereksinimlere sahip örnekler yüksek oranda bulunmasına rağmen, ABD ders kitaplarında bilişsel gereksinimlerin örnekler ve alt öğrenme alanları arasında nispeten daha dengeli bir dağılımı vardır. Mantıksal düşünme ve tümdengelimsel akıl yürütme dışında, eleştirel düşünme boyutları her iki ders kitabı setinde de yeterince temsil edilmemektedir. Dikkate değer bulguların sonuçları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cebir, Eleştirel düşünme, Bilişsel gereksinim, Öğrenme fırsatları, Ders kitabı analizi

¹ Dr., Nizip Faculty of Education, Gaziantep University, orhankaplan@gantep.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4306-2266>,

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 27.11.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 26.05.2025

Atıf İçin/For Cite: KAPLAN O., “Does Algebra Curriculum Develop Cognitively Advanced Critical Minds? Comparative Analysis of Türkiye and the U.S.A Mathematics Textbooks”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1296-1319

<https://doi.org/10.17755/esosder.1592018>

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Introduction

According to the 2019 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) results, the United States (U.S.A.) and Türkiye (formerly, Turkey) had the largest mathematics score gaps between bottom- and top-performing eighth-grade students (i.e., 10th and 90th percentiles, respectively) which is an indication of poor level of equity within these education systems (NCES, 2021). Although both countries have sporadically enacted curricular reforms, they were not ranked within top ten highest achieving countries. Yet, the U.S.A. students had higher proficiency in mathematics and algebra compared to their Turkish counterparts. Moreover, students in the United States had a higher proficiency in algebra (519.85) compared to their mathematics proficiency (515.44); however, students in Türkiye had a lower proficiency in algebra (493.81) compared to their proficiency in mathematics (495.63) (Martin et al., 2020).

Textbooks as a major conveyer of curriculum play a mediating role in the relationship between the intended curriculum (i.e., the aims and goals of the curriculum) and its implementation in the classroom (Schmidt et al., 1997; Tyson & Woodward, 1989). Other researchers also corroborated the primary medium role of textbooks for teachers to implement curriculum goals and standards in many disciplines including mathematics (Park & Leung, 2006; Rezat et al. 2021) and its instructional alignment to curricular goals was purported to serve as an indication of teaching quality (Polikoff & Porter, 2014). In other words, textbooks can be conceptualized as a *nexus of a curriculum*. For example, teachers in Singapore, which consistently ranked first in eighth-grade student mathematics achievement in TIMSS studies, exceedingly relies on textbooks on classroom instructions and homework assignments (Kaur et al., 2006). A study conducted in the United States revealed that teachers' choice of content was influenced by the assigned textbooks 50% of the time in mathematics lessons, and their instructional method was influenced 70% of the time (Weiss et al., 2003). Similarly, in Türkiye, where educational decision-making is excessively centralized with the exception of classroom-level flexibility in teaching methods and pupil assessment (Davutyan et al., 2010), the use of Ministry of National Education-approved mathematics textbooks that reflects the intended curriculum is mandatory. Therefore, to explain a portion of variance in disparity between mathematics and algebra achievement, there is a need to carefully scrutinize the quality of algebraic content in mathematics textbooks.

Empirical evidence regarding effectiveness of mathematics textbooks or their opportunities to learn is scarce. Some comparative analyses showed that the content of mathematics textbooks differ between high and lower achieving countries in terms of afforded opportunities for complex and in-depth learning (Chen, 2024), and problem-solving strategies and conceptual understanding (Kang, 2014). Student opportunity to learn offered by schools and socioeconomic status (SES), which includes equitable textbook content, has a significant association across most countries as well as within and between schools (Flores, 2007; Schmidt et al., 2015). The studies argued that differential content exposure across schools may exacerbate educational inequalities. For students who lack such contextual advantages in learning, well-designed textbooks may serve as a compensatory source of equitable opportunity to learn. Accordingly, to reduce inequity within education systems, the scope and quality of textbook content should be ensured to provide all students with equal opportunities for rigorous higher-level learning (Schmidt et al., 2015).

Algebra is one of the most critical mathematical domains that develop students' abstract thinking, generalization and symbolic operation skills from middle school onwards. Beyond arithmetic and geometry, it has a gatekeeping role for more advanced mathematics and STEM subjects (National Mathematics Advisory Panel, 2008). Students transition from arithmetic into abstract and more advanced mathematical reasoning through algebra (Susac et al., 2014). Through this transition, learners are afforded the opportunity to comprehend the intrinsic nature

of mathematical processes, concepts, and interrelations through a diverse array of mathematical tasks (Stein et al., 2000). While learning of arithmetic and geometry reinforce the student's procedural skills in familiar contexts, algebra tasks require higher levels of cognitive effort pertaining to symbolic processing and making conceptual connections, and additionally, verbal and visuospatial working memory resources are associated with success in algebra (Spiller et al., 2023). The exploration of algebraic concepts in textbooks, therefore, establishes a robust foundation for the potential for enhancement of students' advanced cognitive abilities, problem-solving competencies (The National Council of Teachers of Mathematics, 2000) and critical thinking (Namlı & Özcakir, 2024).

1. Objectives of the Study

1.1. Comparison in Algebraic Content and Cognitive Demand

The empirical evidence suggests that opportunities to learn are a significant predictor of academic achievement (Valverde et al., 2002) and educational equity (Stacey & Chick, 2004), and textbooks are a primary source of students' opportunity to learn (Zhang & Qi, 2019). Even though textbooks are a significant component of enacted curriculum, the content of textbooks may not align sufficiently with the educational goals of the curricula of the countries. Polikoff (2015) using the Survey of Enacted Curriculum (SEC; Center for Curriculum Analysis, 2007) framework found that cognitive demand levels of tasks in mathematics textbook in the United States does not align with the Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM) due to an overemphasis on procedures and memorization rather than adhering to the development of meaningful learning emphasized in the standards. In the context of Türkiye, Iskenderoglu and Baki (2011) found that the textbook did not have enough rich content to improve students' higher-level cognitive skills in mathematics. Therefore, the quality of algebraic content in mathematics textbooks can partially explain the striking variation and distribution of algebra achievement across these diverse educational landscapes and provide insights into inherent shortcomings in textbooks that result in unequally distributed opportunities to learn. Thus, the first objective of this study is to examine the alignment of algebra learning domains in the curricula of Türkiye and the United States and the coverage of intended cognitive skill levels within textbooks by utilizing the SEC framework that reflects the hierarchical structure of cognitive demand levels on a continuum.

1.2. Critical Thinking in Algebraic Content

Developing critical thinking is a ubiquitous goal in many countries as a form of higher-order cognitive skills (Aizikovitch & Amith, 2010). One goal of cultivating critical thinking skills in students is to help them develop cognitive structures, or mental schemas, that allow for objective processing and organization of information based on evidence and associated analysis, rather than "emotion, prejudice, or dogma" (Abrami et al., 2008, p. 1103), and to use these mental schemas in adulthood to benefit society as critical thinking citizens. Although critical thinking significantly predicts mathematics achievement (Firdaus et al., 2015; Üredi & Kösece, 2020), there is little empirical evidence about educational curricula adequately incorporating critical thinking skills in mathematics education (Polikoff, 2015). Likewise, to the author's best knowledge, there is not a research study that specifically analyzed the coverage of critical thinking within algebra content in the major databases (i.e., EBSCO, JSTOR, Web of Science) and the subdomains of mathematical critical thinking in algebra content are rarely examined in these databases. To account for these shortcomings, the second objective of this study is to analyze the potential of these countries' algebraic content to develop mathematical critical thinking skills.

1.3. Distribution of Cognitive Demands and Critical Thinking Across Learning Domains

According to Kieran (2018), achieving proficiency in algebra necessitates significant mindful attention, and cognitive effort ought to raise awareness among teachers and researchers regarding the cognitive demands involved in doing algebra. To acquire higher-order thinking abilities, including critical thinking skills, students must learn mathematics through a balance of lower-order and higher-order cognitive tasks in a scaffolded and balanced manner. For example, a comparative study by Xin (2007) on U.S.A. and Chinese students with learning difficulty showed that unbalanced distribution of word problems within their textbooks was a probable cause for U.S.A. students' lower performances. As instructional content can drastically impact learning outcomes (Benson-O'Connor et al., 2019) along with the design of the textbooks, another purpose of this study is to examine the potential educational effectiveness of the U.S.A. and Türkiye mathematics textbooks by analyzing the distributional pattern of algebraic content with respect to varying levels of cognitive demand to solve algebraic problems. Additionally, the study investigates the distributional pattern of incorporation of critical thinking domains in algebraic content. By determining embedded connections between these facets, this research is intended to provide empirical evidence to mathematics education researchers, curriculum and textbook developers, and policy makers regarding effective curricular decisions in the teaching and learning of algebra that may support equal opportunities to learn through designing balanced and rich algebraic content within mathematics textbooks.

2. Conceptual Framework

Textbooks are instructional materials that promote a distinct pedagogical model for enacting curricular intentions (Valverde et al., 2002). According to psychological and neuroscientific research, cognitive tasks within textbooks that demand a higher level of cognitive processing skills or executive functions, such as flexibility in novel problem-solving, inhibitory control (or executive attention), and utilization of working memory (Blair, 2006) are associated with higher levels of mathematical proficiency, self-regulation and mathematical reasoning (e.g., Espy et al., 2004; Silver & Stein, 1996). Therefore, textbook content systematically embedding higher level of cognitive tasks that offer opportunities that engage students in these tasks can help achieve the aims and goals of implemented curriculum through its significant impact on their reasoning abilities, knowledge acquisition, learning methodologies, and cognitive development (Hadar, 2017). Wakhata et al. (2023) also found that instructions with tasks with varying levels of cognitive demand improved students' average grades in linear programming course. Therefore, instructional materials in algebra should be delivered through a balance of lower-order and higher-order cognitive tasks in a scaffolded manner.

According to Piaget's concepts of assimilation and accommodation, higher-order cognitive problems that require the use of different forms of critical thinking can create perturbation that are balanced by the accommodation of new knowledge through the creation of new mental schemas (von Glasersfeld, 1989). Furthermore, Rabardel's theory of instrument (Laisney & Chatoney, 2018) elucidates the process of instrumental genesis (the transition of a mere artefact—in this context, a mathematics textbook—into a genuine instrument facilitating subject's cognitive activity) through the interrelated mechanisms of instrumentation (where the affordances and constraints of the artefact influence and reorganize the action schemes of students) and instrumentalization (in which students modify and customize the functionalities of the artefact to accommodate their individual learning requirements). Utilizing this theoretical lens, Rezat (2013) discerned that the design components of textbooks—such as the perceptual prominence of worked examples, the arrangement of problem sets, and the integration of

metacognitive question prompts—significantly influenced the manner in which students select and engage with content for self-regulated practice. Provided that textbooks are mostly viewed and used as primary instructional instruments to meet the curricular goals and objectives, as well as self-regulating sources of learning for students, these theoretical perspectives and findings corroborate the proposition that algebraic content in textbooks and its presentation is associated not only with algebra learning and achievement but also with critical thinking.

Critical thinking is a non-linear and repetitive higher-order cognitive process of performing actions through purposeful and evaluative judgments that are contingent on the situation, and forming beliefs based on evaluating the fairness and consequences of practical decisions (Facione et al., 1995; Paul & Elder, 2001). Being a critical thinker requires not only the use of these skills but also a disposition to use these skills, and curriculum content can reinforce subject-specific critical thinking dispositions (Ennis, 2018). Increasing level of critical thinking skills in students is a predictor of higher mathematics achievement at the secondary school level (Firdaus et al., 2015; Üredi & Kösece, 2020) and academic performance at the university level (Aizikovitsh & Amit, 2010; Ren et al., 2020). The curriculum from the Ministry of National Education (MoNE, 2018) in Türkiye emphasizes the development of critical thinking in the curriculum. In contrast, lack of explicit discussion of the critical thinking in the Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM; Common Core State Standard Initiative, 2010) may stem from the mathematics education community's perception of critical thinking as an inherent outcome of mathematical learning. Nevertheless, it is erroneous to presume that critical thinking will unfailingly manifest as a mere by-product of implemented curriculum.

Algebra can be conceptualized as the generalization and formulation of relations, the study of structures, the manipulation of symbol arrays representing unknowns, the study of functions, relations, and covariances, and the language of modeling (Bell, 1996; Kaput, 1995). It is often considered a gateway to abstract thought, and the level of abstract thinking required is generally higher than in other areas of mathematics (Mason, 1996). While one of the primary objectives of the mathematics curriculum is to develop abstract algebraic thinking, immersing critical thinking in mathematical topics is an international effort to prepare students with this 21st century skills (e.g., MoNE, 2018; NCTM, 2000). Conceptually, algebraic thinking (or reasoning) and critical thinking are carried out by students with fundamentally different cognitive processes. While algebraic thinking involves *innate* cognitive processes such of pattern recognition, generalization and the use of symbolic representation (Kieran, 2004), critical thinking distinctively involves *reflective* metacognitive strategies including analysis of information and evaluation of arguments (Aizikovitsh & Amit, 2010; Alpindo et al., 2024). Neurocognitively, critical thinking relies heavily on executive functions that are mainly responsible for decision-making and logical reasoning, which are mostly happens in prefrontal cortex (Ku & Ho, 2010) while mathematical cognition occurs in a network of regions, mainly in parietal cortex, and relies heavily on working memory (Gruber et al., 2001). Additionally, mathematical critical thinking, as a specialized form of critical thinking within the discipline of mathematics, amalgamates domain-specific knowledge with cognitive processes that are distinctly adapted to meet the exigencies of mathematical inquiry. For instance, the proficiency in domain-specific skills such as the manipulation of abstract symbols, the comprehension of constructs and concepts along with their interrelations (NCTM, 2000), as well as the systematic approach to problem formulation and solution within the stringent confines of mathematical theories, serves to distinguish mathematical critical thinking skills from generalized and context-neutral critical thinking competencies. Thus, it should be evaluated differently.

2.1 Evaluation of Critical Thinking

In *Encyclopedia of Mathematics Education*, Jablonka (2020) proposes that mathematical critical thinking involves logical thinking, argumentation, deductive reasoning, critique, and critical judgment processes in solving mathematical problems. Although *logic* denotes a structured reasoning form, including formal logic as its most rigid variant (Hanna, 2020), *logical thinking* encompasses the application of concepts, judgments, and conclusions to comprehend reality. It necessitates abstraction and generalization from specific cases to reach overarching principles (Wille, 2009). In the literature, it is mostly addressed indirectly through discussions of critical thinking, as both demand a profound understanding of reality and the capacity for rational predictions and solution discovery through coherent problem identification, strategy formulation, and the application of logical rules. *Argumentation* involves deriving conclusions through reasoning (Umland & Sriraman, 2020) that includes diverse methods of logical debate and various levels of proof and rationale aimed at persuading the validity of one's reasoning to achieve optimal conclusions—sometimes despite limited knowledge (Hanna, 2020). *Deductive reasoning* constitutes a method wherein new knowledge is extracted from an assemblage of premises through a sequence of deductive inferences, culminating in a conclusion that is inferred from the premises, which are posited to have rational justification that the premises necessitate the conclusion (Harel & Weber, 2020). In general, *critique* embodies reflective and questioning thought, necessitating skepticism towards various claims and practices including the examination and questioning of one's own reasoning and practices (Antonacopoulou, 2008). *Critical judgment* refers to the cognitive decision-making abilities to analyze problems and suggested solutions within a broader context, which demands the integration of established facts with novel information pertinent to a given problem (Cheung et al., 2017).

Table 1 provides definitions of the dimensions of *mathematical critical thinking* and related concepts studied in the mathematics education literature, which are adaptations of the definitions in the cited literature into the context of mathematics, and fairly correspond with the California Critical Thinking Scale (CCTS) skills. The common feature of these proposed constructs is that they address different aspects of mathematical critical thinking. Notably, logical thinking is the foundation of other dimensions of critical thinking. Although the dimensions of mathematical critical thinking can be distinguished from each other with slight overlaps, other concepts play distinct and equally important roles in the process of critical thinking. The dimensions are organized sequentially to some extent. While it is desirable to emphasize some of these dimensions in the curriculum, the process of mathematical reasoning that enculturates students into a single type of critical thinking can be perceived as disempowering (Jablonka, 2020). Therefore, the development of critical thinking skills in students requires their development in these fairly comprehensive dimensions of mathematical critical thinking.

Table 1. Definition of mathematical critical thinking dimensions in algebra

Dimensions (Conceptual cues)	Corresponding CCTS skills	Definition
Logical Thinking [LT] (problem analysis, logical reasoning)	Overall reasoning skills	The process of systematically evaluating mathematical problem-solving steps for clarity, coherence, and correctness to correctly derive conclusions
Argumentation [AR] (justification, rationale)	Analysis	The process of justifying the selection of problem-solving strategies and solution steps through a chain of reasoning
Deductive Reasoning [DR] (deductive inference, proof, generalization)	Induction and Deduction	The process of deriving new information and evaluating its significance based on given principles and premises leading to a conclusion
Critique [CR] (analytical thinking, error identification, open-mindedness)	Evaluation	The process of analyzing the effectiveness (good and bad qualities) of solutions, problem-solving strategies and obtained generalizations/rules
Critical Judgment [CJ] (reflection, metacognition, decision-making)	Inference	The process of decision-making for and reflection on solutions to problems in their totality, considering their reasonableness, validity, and transferability to other contexts

2.2 Aims and Goals

The aim of this paper is to conduct a comparative analysis of the algebra content of middle school mathematics textbooks in Türkiye and the United States. By identifying the cognitive demands embedded in solved algebraic examples and the potential of these worked examples to promote mathematical critical thinking, this study aims to investigate the alignment of certain aspects of algebraic content, which is of utmost importance in accounting for some of the variations in differential algebra achievement between Türkiye and the United States. The reason for selecting solved examples, and not the end of unit questions, is its observable role in shaping students' cognitive processes and yielding the evaluation of subdomains of mathematical critical thinking. The scope of the research is limited to the potential opportunities to learn in mathematics textbooks in terms of cognitive and critical thinking skills. However, instructional methods of utilizing textbooks or student outcomes as a result of using different textbooks were not investigated. The research questions to be answered are as follows:

1. To what extent do the algebra learning domains in the curricula of Türkiye and the United States align?
2. To what extent does the opportunity to learn middle school algebra vary in terms of cognitive demand and critical thinking skills embedded in solved algebraic examples?
3. Are there discernible patterns in the distribution of cognitive demand levels and critical thinking dimensions in solved examples across algebra subtopics?

3. Method

This study analyzed solved examples in the algebra learning domain of commonly used middle school mathematics textbooks in Türkiye and the United States. The content was analyzed using the content analysis method to discover content-related differences in the curricula. Additionally, a novel index was used to examine the frequency and distribution of cognitive demand and critical thinking embedded in solved algebra examples. It was deemed ethically appropriate with the letter dated 11.09.2023 and numbered 365035 of Gaziantep University Rectorate Ethics Committee.

3.1 Selection of Textbook and Content

Three mathematics textbooks from each country were examined, including the Free Easy Access Student Edition of 'Big Ideas Math: Modeling Real Life' (BIM) for 6th-8th grades (Larson & Boswell, 2019), which is in alignment with the Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM), which have been adopted by 41 states and the District of Columbia. The mathematics textbooks for grades 6-8 in Türkiye that are distributed to schools by MoNE were approved by the Board of Education and Discipline. Although middle school in Türkiye involve 5th grade, for comparative purposes this grade level was not included. Schools in Türkiye are permitted to choose some other publications from private publishers that are also approved by the same board. However, based on personal communication with educators, the use of mathematics textbooks published by MoNE is more common. Both sets of textbooks were prepared by publishers in accordance with the curriculum and standards of the country, including CCSSM and the 2018 curriculum by the Ministry of National Education. Thus, their data should provide representative content in this comparative analysis. Analyses were performed after obtaining ethical approval from the author's institution.

All chapters in each book were examined, and only those related to algebra learning domains were selected. The analysis included a total of 219 solved examples from MoNE textbooks (for sixth, seventh and eighth grades 12, 30 and 177 examples, respectively) and 225 solved examples from BIM textbooks (for sixth, seventh and eighth grades 53, 38 and 134 examples, respectively).

3.2 Analytical Framework

To answer the research questions, the SEC framework (Center for Curriculum Analysis, 2007) was utilized. The SEC assessment framework is widely recognized in the literature, particularly in studies on curriculum alignment (Porter et al., 2011). To compare the alignment of the learning domains of *Basic Algebra* between textbooks from different countries, we used subtopics of Basic Algebra and their corresponding 3-digit codes, as suggested by SEC K-12 Mathematics Taxonomy (Center for Curriculum Analysis, 2007). Each example in the textbook is matched with its corresponding subtopic. A two-dimensional framework is used to represent the intersection of topics and their related cognitive demand categories. Porter et al. (2011) identified five categories of cognitive demand levels: memorization, perform procedures, demonstrate understanding, conjecture/analyze, and solve non-routine problems and make connections.

To measure mathematical critical thinking embedded in algebraic tasks, '*Assessment Framework for the Dimensions of Mathematical Critical Thinking*' (refer to Table 2) was developed based on the definition of mathematical critical thinking dimensions in algebra (See Table 1), which include the multidimensional components of mathematical critical thinking. Each concept was operationalized by 3 operational definitions. To enhance the content validity, this assessment framework was evaluated by three experts—two of them specialized in mathematics education and one specialized in critical thinking. The validity of operational definitions and their compatibility with pre-defined concepts were evaluated by the experts and finalized taking the expert recommendations and opinions into account. Representation of cognitive demand levels and critical thinking dimensions in solved examples were rated on a scale of 0 to 3 (0 = not representative at all and 3 = highly representative). The scoring guidelines were tested on a sample set of examples with an expert in mathematics education in order to refine, adjust and finalize scoring criteria. Given thick descriptions and evaluation of solved examples based on an acclaimed SEC framework provided evidence for credibility; detailed descriptions of assessment framework for coding and scoring criteria as well as expert

opinions provided evidence for dependability; and delineation of descriptions regarding the context and constructs offers readers evidence for transferability.

Table 2. Assessment Framework for the Dimensions of Mathematical Critical Thinking

Dimensions	Operational Definitions
Logical Thinking	- Problem-solving stages are given in a clear and coherent step-by-step manner with a precise and unambiguous language - Correctness and coherence of solution steps are evaluated - Cause-and-effect relationships in problem solving procedures are discussed
Argumentation	- Explanatory evidence or justification are given for chosen algebraic claims within solutions - Reasons for the choice of problem-solving strategy(ies) are given - The validity of the used algebraic operations is discussed by comparing with alternative concepts and methods
Deductive Reasoning	- Estimating and finding new inferences using assumptions and known facts, proofs or formulas - Logical conclusions to complex problems are drawn on the basis of given algebraic principles and premises - Providing additional algebraic examples and explanations to assess the sensibility of obtained algebraic statements or proofs
Critique	- Multiple solutions to an algebraic problem are given and feedback on their results is provided - The effectiveness of used problem-solving techniques is discussed with respect to its broader applicability - In-depth analysis of algebraic reasoning and proof are given, including addressing potential errors to avoid mistakes
Critical Judgment	- Challenging algebraic problems that demonstrate informed decision-making are presented - The reasonableness and validity of assumptions and solutions to algebraic problems (e.g., communicating precision of solutions, proper notation, and clarification of confusing steps or statements) are evaluated - Reflections on the implications of algebraic results (such as applicability of the model or procedure to real-life situation, relevancy of given information, factual or value judgments, and bias) are given

Using this assessment framework in solved examples, the study utilized a two-dimensional scoring framework to map the intersection of sub-topics defined in the SEC framework and critical thinking concepts. The overall proportions for each cognitive demand level and the dimensions of critical thinking were calculated using these values. A procedure, similar to that of Porter et al. (2011), was followed to calculate the alignment index.

Although the number of solved algebra examples in the U.S. and Türkiye textbooks is similar, their distribution among subtopics differs significantly (explore the frequencies in Table 5). To visually examine the coverage of each subtopic, as well as the cognitive demand levels and critical thinking dimensions embedded within its examples, a weighted proportion formula called the 'Normalized Proportion Index' (NPI) was developed:

$$NPI_j = \frac{\sum_{i=1}^n x_{ij}}{3 * N}$$

where j represents a particular subtopic, i is the i -th item within a subtopic, x_{ij} is the rating of the i -th item in subtopic j , n is the number of items within the subtopic j , and N is the total number of rated examples within a textbook. The denominator is multiplied by 3 to find the maximum possible sum for the total rating of cognitive demand levels (since each item is rated

once for cognitive demand levels, there is no need to multiply by 15). To compare and illustrate the distribution of cognitive demand levels and critical thinking dimensions across algebra subtopics, this formula is used instead of calculating raw proportions. The formula divides the sum of ratings within each subtopic by the maximum possible sum of ratings. This provides a normalized proportion that allows for the comparison of the cells at the intersection of subtopics and cognitive demand levels for each textbook. The index values were manually calculated by determining the frequency of cognitive demand levels and critical thinking dimensions for each subtopic using the Stata software.

3.2.1 Sample Coding Decisions

In Table 3, sample coding decisions are given for measuring levels of perform procedure and logical thinking using similar examples. These levels of cognitive demand and critical thinking were selected because, as is reported in the Results section, they had the highest frequency within the algebra content of the textbooks.

Table 3. Sample coding decisions for perform procedure and logical thinking levels

	Perform Procedure - Level 1 & Logical Thinking - Level 1	Perform Procedure - Level 2 & Logical Thinking - Level 2	Perform Procedure - Level 3 & Logical Thinking - Level 3
Examples	Solve the equation $-4x = -20$. <u>Answer:</u> $\begin{array}{r} -4x = -20 \\ \frac{-4x}{-4} = \frac{-20}{-4} \\ x = 5 \end{array}$	Solve the equation $-4x+8 = -12$. <u>Answer:</u> Write the equation: $-4x + 8 = -12$ Subtraction property of equality: $-4x+8 -8 = -12-8$ $-4x = -20$ Division property of equality: $\frac{-4x}{-4} = \frac{-20}{-4}$ We find that $x=5$	Solve the equation $-4x+8 = -12$. <u>Answer:</u> Write the equation: $-4x + 8 = -12$ Subtraction property of equality: $-4x+8 -8 = -12-8$ $-4x = -20$ Division property of equality: $\frac{-4x}{-4} = \frac{-20}{-4}$ We find that $x=5$ So, the solution is $x=5$. Check: $-4*(5)+8 = -20+8 = -12$. The solution is correct for $x=5$
Subtopics	One-step equations (504)	Multi-step equations (507)	Multi-step equations (507)

In the first example, because only a one-step solution was used in the solution, this sample example is coded as ‘1’ under the perform procedure level. In the second example, the application of a multiple-step solution (i.e., subtraction property, and then, division) is coded as ‘2’, indicating a higher level of cognitive demand within the perform procedure level. In the third example, both the application of the multiple-step solution and the checking of the solution (i.e., justifying the correctness of the equation for $x=5$) resulted in a coding of ‘3’, representing an example solution that embeds the highest cognitive demand within this level. Regarding the mathematical critical thinking dimension of logical thinking, the first example is coded ‘1’ because among the coding decision options—i.e., i) step-by-step solution, ii) algebraic operations used in each step are given with clear reasons and terms/properties, and iii) cause-and-effect relationship or checking solutions for consistency is given, only step-by-step solution is present in the solution. Therefore, this example receives a score of 1 for the levels of logical thinking. In the second example, the solution includes the first two options because, in addition to the step-by-step solution, the names of the applied algebraic properties are given to support clearer and more coherent logical thinking. The third example is scored ‘3’ because not only

does it meet the first two criteria, but also the verification of the solution contributes to a higher level of critical thinking in terms of its logical thinking dimension.

4. Results

The study analyzed 225 solved algebra examples in the BIM's 6th-8th grade textbooks and 219 solved algebra examples in the MoNE's 6th-8th grade mathematics textbooks. The SEC framework was used to classify each selected algebraic example into an algebraic subtopic using the content analysis method, and then a two-dimensional framework was used to quantify the levels of cognitive demand and dimensions of critical thinking embedded in each of the 'Basic Algebra' subtopics.

4.1 Congruity of Algebra Learning Domains in Türkiye and the U.S.A. Textbooks

The algebra examples in each country's textbook were matched with their corresponding subtopics in the SEC framework. The alignment between the algebraic contents of Türkiye and the U.S. was computed using Porter's (2002) 'alignment index' (i.e., the sum of the difference between each country's proportions of each subtopics is divided by 2, and this value was subtracted from 1). According to Porter (2002), the alignment index is between 0 and 1 and perfect alignment occurs when the index is 1, and the lower values of this index indicate divergence from alignment. The alignment index for algebra learning domains in the U.S. and Turkish textbooks was 0.66. Therefore, the algebra learning domains in Turkish and U.S. mathematics textbooks are moderately aligned.

4.2 Cognitive Demand Levels in Algebra Content

First, Table 4 presents the frequencies of cognitive demand levels for solved examples, categorized by their ratings as well as the total frequencies. In codifying the cognitive demand levels, the highest level of cognitive demand of the examples was coded. For instance, if an example demonstrated both 'memorization' and 'perform procedure' levels, it was coded for 'perform procedure' only.

Table 4. Comparative frequencies of highest cognitive demand levels

Cognitive Demand Levels	US-BIM					TR-MoNE				
	<u>M</u>	<u>P</u>	<u>D</u>	<u>C</u>	<u>N</u>	<u>M</u>	<u>P</u>	<u>D</u>	<u>C</u>	<u>N</u>
1	4.4%	5.3%	2.2%	6.7%	4.9%	4.6%	41.1%	4.1%	3.2%	8.2%
2	6.2%	16.0%	11.6%	6.2%	17.8%	3.2%	12.3%	14.2%	0.9%	3.7%
3	0.9%	8.4%	0.9%	1.3%	7.1%	0%	0.9%	0.9%	0%	3.2%
TOTAL	11.5%	29.7%	14.7%	14.2%	29.4%	7.8%	54.3%	19.2%	4.1%	15.1%

Note. M: Memorize; P: Perform procedures; D: Demonstrate/communicate understanding; C: Conjecture and analyze; N: Novel problems and connections

According to the statistics, the MoNE textbooks have a higher representation of the cognitive demand levels 'perform procedure' and 'demonstrate/communicate understanding'. Personal observation during the analyses showed that most of solved examples at 'perform procedure' level repeatedly used similar problem-solving strategies. Upon examination of the ratings, it was evident that a significant majority (54.3%) of the solved examples in the MoNE textbooks were designed to facilitate student cognition in algebra at the 'perform procedure' level, with most of them being rated '1'. Additionally, both textbooks had a low frequency of rating values for their respective cognitive demand levels.

A block of solved examples (perform procedures level) are given in Figure 1.

Birlikte Yapalım 9
Aşağıdaki üslü ifadelerin çarpımına ilişkin işlemleri yapalım.
 $2^3 \cdot 2^5 = 2^{3+5} = 2^8$
 $12^{75} \cdot 12^{50} = 12^{75+50} = 12^{125}$
 $5^7 \cdot 5^6 \cdot 5^5 \cdot 5^4 = 5^{7+6+5+4} = 5^{22}$
 $3^0 \cdot 3^3 = 3^{0+3} = 3^3$

Figure 1. A sample of examples from the 8th grade MoNE textbook (pp. 24). [Reproduced for educational research purposes under Article 34 of Turkish Copyright Law (5846 Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu)]

Figure 2 shows that the BIM textbooks had a higher normalized proportion of cognitive demand levels—except for ‘perform procedure’ and ‘demonstrate/communicate understanding’. Additionally, the distribution of cognitive demands embedded in solved examples in the BIM textbooks is more balanced than in the MoNE textbooks. The latter mostly embedded solved examples with lower levels of cognitive demand, which also received lower ratings even in those levels.

However, the BIM textbooks offer proportionally more tasks that are designed to promote higher level cognitive learning (such as the use of multiple representations and alternative methods/checking the solution, and the inclusion of modeling problems in the subsection of each chapter; See Figure 3). An ideal textbook design should have an effective scaffolding strategy that shows a gradual increase in NPIs from ‘memorize’ to ‘novel problems/connections.’ The majority of solved examples is expected to cluster around higher levels of cognitive demand. Although the BIM textbooks fit better to this scenario, both textbooks have a large number of solved examples at the ‘perform procedure’ level and a relatively low proportion at the ‘conjecture/analyze’ level.

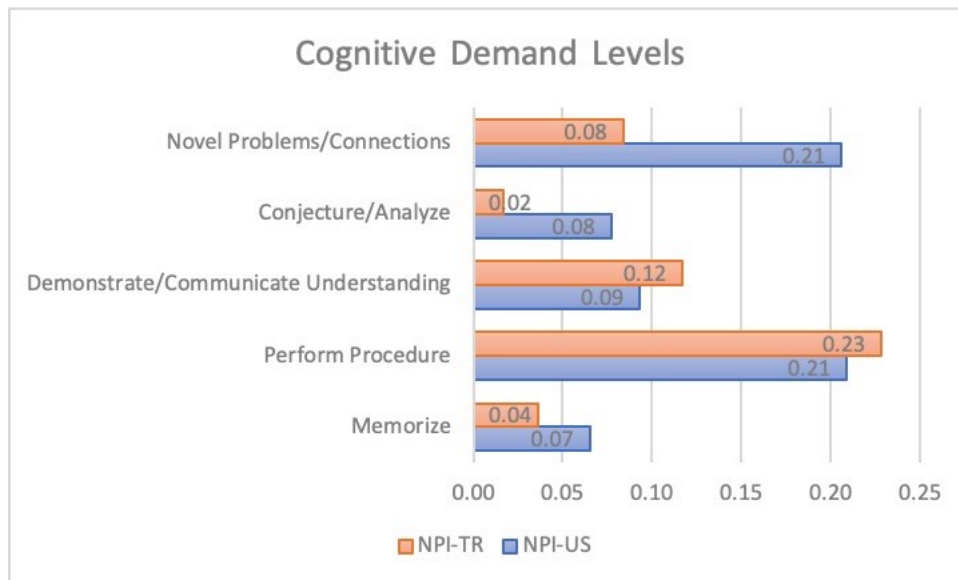


Figure 2. NPI values for cognitive demand levels in algebra content in the U.S. (BIM) and Türkiye (MoNE)

EXAMPLE 3

Modeling Real Life

Skateboard kits cost d dollars and you have a coupon for \$2 off each one you buy. After assembly, you sell each skateboard for $(2d - 4)$ dollars. Find and interpret your profit on each skateboard sold.

Understand the problem.

Make a plan.

Solve and check.

You are given information about purchasing skateboard kits and selling the assembled skateboards. You are asked to find and interpret the profit made on each skateboard sold.

Find the difference of the expressions representing the selling price and the purchase price. Then simplify and interpret the expression.

You receive \$2 off of d dollars, so you pay $(d - 2)$ dollars for each kit.

Profit (dollars)	=	Selling price (dollars)	-	Purchase price (dollars)	
		$(2d - 4)$		$(d - 2)$	Write the difference.
		$= (2d - 4) + (-d + 2)$			Add the opposite.
		$= 2d - d - 4 + 2$			Group like terms.
		$= d - 2$			Combine like terms.

▶ Your profit on each skateboard sold is $(d - 2)$ dollars. You pay $(d - 2)$ dollars for each kit, so you are doubling your money.

Look Back Assume each kit is \$40. Verify that you double your money.

When $d = 40$: You pay $d - 2 = 40 - 2 = \$38$.

You sell it for $2d - 4 = 2(40) - 4 = 80 - 4 = \$76$.

Because $\$38 \cdot 2 = \$76$, you double your money. ✓

Figure 3. A sample modeling example from the 7th grade BIM textbook (pp. 100).
[Reproduced for scholarly purposes under the Fair Use provision of U.S. Copyright Law (17 U.S. Code § 107)]

A deeper level of scrutiny is provided in Table 5 to corroborate the previous findings. In this table, NPIs for cognitive demand levels for each algebra subtopics is given with color-coded visualization. While the distribution of NPIs for cognitive demand levels of solved examples in the BIM is more dispersed both horizontally and vertically (by cognitive demand levels and subtopics, respectively), these values are clustered around a few subtopics and lower cognitive demand levels in the MoNE textbooks. In the BIM textbooks, highest level of cognitive demand (i.e., novel problems/connections) is mostly represented in subtopics of 'linear and nonlinear relations', 'rate of change/slope/ratio', 'one-step equations' and 'exponentials', while in MoNE textbooks, this level is mostly represented only in the subtopic of 'rate of change/slope/ratio'.

Finally, to determine which subtopics were designed to require higher level cognitive skills, their NPIs were summed for both countries' textbooks and a weighted composite score was calculated by dividing the sum of the domain NPIs by the number of solved examples. The BIM textbooks had the highest weighted composite NPIs in 'one-step equations,' 'multi-step equations,' and 'factoring,' and the lowest values in 'absolute value,' 'coordinate planes,' and 'square roots and radicals' (There was no chapter devoted to the subtopics of 'patterns' and 'rational expressions'). The MoNE textbooks had the highest weighted composite NPIs in 'patterns,' 'linear and nonlinear relations,' and 'rate of change/slope/line' and the lowest values in 'operations on radicals,' 'rational expressions,' 'exponents,' and 'factoring' (there was no chapter section focused on 'absolute value').

Table 5. *Distribution of NPIs for cognitive demand levels among algebra subtopics*

	f	BIM (the U.S.)					MoNE (TR)					f
		M	P	D	C	N	M	P	D	C	N	
501	3	0.003	0.000	0.000	0.000	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0
502	8	0.016	0.000	0.003	0.000	0.003	0.015	0.003	0.000	0.000	0.011	15
503	17	0.000	0.016	0.000	0.018	0.012	0.000	0.002	0.000	0.000	0.006	3
504	20	0.000	0.040	0.000	0.010	0.024	0.000	0.018	0.003	0.000	0.008	12
505	22	0.003	0.013	0.024	0.000	0.013	0.006	0.000	0.023	0.000	0.002	11
506	0	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.006	0.000	0.006	0.008	6
507	13	0.000	0.031	0.000	0.003	0.010	0.000	0.017	0.000	0.000	0.002	8
508	21	0.003	0.012	0.028	0.000	0.013	0.009	0.005	0.021	0.000	0.003	19
509	39	0.018	0.007	0.019	0.028	0.041	0.000	0.003	0.012	0.000	0.000	5
510	19	0.000	0.004	0.007	0.013	0.031	0.002	0.012	0.006	0.000	0.032	16
511	17	0.000	0.027	0.000	0.003	0.019	0.000	0.027	0.033	0.000	0.006	26
512	7	0.000	0.009	0.006	0.000	0.009	0.000	0.030	0.008	0.006	0.000	25
513	8	0.010	0.003	0.006	0.000	0.000	0.003	0.035	0.009	0.005	0.002	21
514	5	0.000	0.006	0.000	0.001	0.006	0.000	0.027	0.000	0.000	0.000	18
515	0	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.003	0.000	0.000	0.000	2
590	26	0.012	0.040	0.000	0.000	0.021	0.002	0.040	0.002	0.000	0.006	32

Note. 501-Absolute value; 502-Use of variables; 503-Evaluation of formulas, expressions, and equations; 504-One-step equations; 505-Coordinate planes; 506-Patterns; 507-Multi-step equations; 508-Inequalities; 509-Linear and non-linear relations; 510-Rate of change/slope/line; 511-Operations on polynomials; 512-Factoring; 513-Square roots and radicals; 514-Operations on Radicals; 515-Rational Expressions; 590-Others (Exponents)

4.3 Critical Thinking Dimensions in Algebra Content

The frequencies of cognitive demand levels presented in Table 4 sum up to 100 for each textbook. However, since multiple critical thinking dimensions were evaluated for solved examples (namely, for each solved example, the dimensions were rated multiple times when necessary), each dimension will be analyzed individually. Table 6 shows that the MoNE textbooks have lower frequencies as well as lower ratings in each critical thinking dimensions. Moreover, both textbooks have lower frequencies in ‘critique’ and ‘critical judgment’ dimensions while they have higher frequencies in ‘logical thinking’ and ‘deductive reasoning’ dimensions. Nevertheless, both of them have strikingly low degree of high ratings in each dimension.

Table 6. *Comparative frequencies of critical thinking dimensions*

Critical Thinking	US-BIM					TR-MoNE				
	LT	A	DR	Cr	CJ	LT	A	DR	Cr	CJ
1	26.7%	42.2%	48.4%	34.7%	32.0%	61.2%	28.8%	45.6%	17.8%	22.9%
2	46.2%	13.8%	19.1%	6.7%	4.9%	28.3%	4.1%	12.8%	0.9%	0%
3	20.9%	0.4%	8.9%	0%	0%	5.5%	0%	0.5%	0%	0%

Note. LT: Logical thinking; A: Argumentation; DR: Deductive reasoning; Cr: Critique; CJ: Critical judgment

In Figure 4, NPI values for critical thinking dimensions in algebra content of the BIM and the MoNE textbooks are given. There is no strict hierarchical order among these conceptual dimensions, and there is slight overlap between these concepts. However, it can be conveniently conceptualized that ‘logical thinking’ represents an overall systematic evaluation of solution

steps in terms of clarity, coherence, and step-by-step solutions that provides the foundation for other dimensions; ‘argumentation’ and ‘deductive reasoning’ focus on problem-solving strategies, rationales for selecting operations and strategies, and their relationships to given premises; and ‘critique’ and ‘critical judgment’ focus on the end-products (i.e., alternative solutions or methods, checking solutions or retrospective error diagnosis, and general conclusion or transferability of the solution method to other problem contexts). For interpretation purposes, it can be suggested that these categories roughly correspond to the *integral logic*, *reasoned action*, and *judgment* aspects of mathematical critical thinking, respectively. Using this practical hierarchical ordering, Figure 4 shows that while solved examples contain a sufficient level of ‘integral logic’, a moderate-to-low degree of ‘reasoned action’, and a very low degree of ‘judgment’ aspects of critical thinking in both sets of textbooks (the MoNE textbooks have considerably lower values in these categories). In other words, solved examples do not fully incorporate higher-level critical thinking skills that are necessary for students to apply the skill in real-life situations.

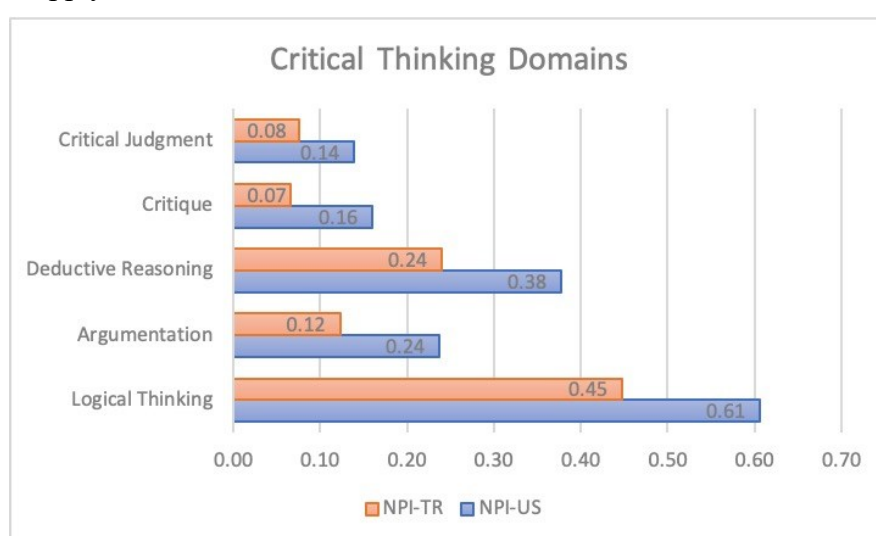


Figure 4. NPI values for critical thinking dimensions in algebra content in the U.S and Türkiye

Table 7 presents the distribution of critical thinking dimensions in solved algebraic examples. The visualization is color-coded and supports the previous inferences. The distribution of NPIs for critical thinking dimensions in the BIM textbooks is more spread vertically, but their horizontal distribution indicates a fairly similar pattern, although to a lesser degree. NPI values are mostly clustered in logical thinking and deductive reasoning dimensions. To further examine which subtopics had the potential to sufficiently improve critical thinking as a whole, a weighted composite score was calculated as was done for the cognitive domains. The BIM textbooks had the highest weighted composite NPIs in ‘multi-step equations,’ ‘rate of change/slope/line,’ and ‘operations on radicals,’ and the lowest values in ‘use of variables,’ ‘coordinate planes,’ and ‘square roots and radicals’ (there was no chapter section focused on the subtopics of ‘patterns’ and ‘rational expressions’). The MoNE textbooks had the highest weighted composite NPIs in ‘linear and nonlinear relations,’ but the lowest values in ‘use of variables,’ ‘evaluations of formulas, expressions, and equations,’ ‘inequalities,’ ‘operations on radicals,’ ‘rational expressions,’ and ‘exponents’. There was no chapter section that focused on ‘absolute value’.

Table 7. *Distribution of critical thinking dimensions among algebra subtopics*

		US_BIM					TR_MoNE					
	f	LT	A	DR	Cr	CJ	LT	A	DR	Cr	CJ	f
501	3	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0
502	8	0.007	0.001	0.003	0.001	0.003	0.018	0.002	0.006	0.000	0.006	15
503	17	0.050	0.025	0.033	0.012	0.012	0.005	0.000	0.000	0.000	0.002	3
504	20	0.056	0.012	0.041	0.019	0.006	0.032	0.012	0.023	0.009	0.002	12
505	22	0.041	0.012	0.010	0.015	0.010	0.021	0.005	0.015	0.005	0.003	11
506	0	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.018	0.005	0.015	0.000	0.003	6
507	13	0.046	0.019	0.033	0.009	0.010	0.023	0.005	0.015	0.003	0.005	8
508	21	0.055	0.004	0.027	0.013	0.010	0.029	0.002	0.023	0.005	0.006	19
509	39	0.107	0.059	0.087	0.039	0.025	0.015	0.006	0.011	0.009	0.003	5
510	19	0.061	0.028	0.036	0.021	0.021	0.049	0.020	0.024	0.005	0.009	16
511	17	0.047	0.009	0.034	0.012	0.016	0.059	0.021	0.032	0.009	0.011	26
512	7	0.019	0.010	0.019	0.000	0.006	0.038	0.012	0.038	0.011	0.005	25
513	8	0.013	0.003	0.006	0.004	0.004	0.050	0.027	0.011	0.005	0.005	21
514	5	0.018	0.009	0.010	0.004	0.003	0.037	0.006	0.008	0.005	0.006	18
515	0	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.003	0.000	0.003	0.000	0.000	2
590	26	0.081	0.044	0.039	0.010	0.012	0.050	0.002	0.017	0.002	0.012	32

Note. For subtopic codes (e.g., 501), refer to the descriptions in Table 5

5. Discussion

The first objective of this study was to determine the alignment between the emphasis given to algebra learning domains in middle school mathematics textbooks of Türkiye and the United States. The results of the study revealed a moderate level of alignment in the solved algebra examples between the textbooks of Türkiye and the United States. International comparisons suggest that mathematics curricula are moving toward general harmonization in terms of the number of topics covered (Johansson & Hansen, 2019; Valverde et al., 2002), influenced by a growing awareness of international educational practices (Romberg, 1997). Therefore, the observed level of alignment (0.66) is indeed indicative of an inadequate level of overlap between the textbooks. In addition to the moderate variation in the number of topics across countries, the emphasis on topics in high school mathematics textbooks has been found to differ between the United States and several countries (Wang & Lu, 2018). In a competitive and globalized world, it is important to minimize not only quantitative but also qualitative differences in the algebraic content of national curricula and textbooks, which this study reports.

The second objective of this study was to identify levels of cognitive demand and predetermined critical thinking dimensions embedded in solved algebraic examples. In terms of cognitive demand, the textbooks of both countries did not have a sufficient presence of solved examples requiring a higher level of cognitive demand, highlighting the need for further efforts to advance learning opportunities for low-achieving students in order to promote equity. The MoNE textbooks had not only a significantly higher proportion of solved examples with lower levels of cognitive demand (specifically, at the ‘perform procedure’ level), but also a higher frequency of lower ratings at these levels. Previous studies found that low-demand tasks were prevalent in eighth-grade Turkish mathematics textbooks (Polat & Dede, 2023) and middle school teachers generally prefer to teach mathematics tasks that have low cognitive demands (Ubuz & Sarpkaya, 2020). Similar complaints can be found in the U.S. context. Polikoff (2015),

for example, reports that U.S. textbooks are not aligned with the goals of the CCSSM and place more emphasis on procedures and memorization. Research on U.S. curricula and textbooks suggests that these resources overemphasize procedures and algorithms at the expense of conceptual learning (e.g., Jacob, 2001; Porter et al., 2011). Ideally, mathematics textbooks should hierarchically incorporate a higher proportion of scaffolded examples that have the potential to develop higher levels of cognitive demand.

Although the critical thinking dimensions were generally applied to a reasonable number of solved examples, most of them had the lowest score (i.e., 1 out of 3) in terms of sophistication. The logical thinking and deductive reasoning dimensions were fairly well represented in the examples. By their definitions, the fact that they both inherently involve some properties of mathematics may partly account for this. However, argumentation, critique, and critical judgment were used in a small proportion of the solved examples. Moreover, the examples in which these skills were embedded had a very low rating of 2, and their rating of 3 was very rare. In other words, most examples in MoNE and BIM textbooks have a superficial presence of higher level of these critical thinking dimensions in the solved algebra examples. Not only can the incorporation of tasks that require higher cognitive effort through novel non-routine problems facilitate critical thinking skills in a perturbation and equilibrium mechanism (von Glasersfeld, 1989), the incorporation of these dimensions into algebraic tasks may be more effective in helping students critically apply algebraic knowledge to real-world scenarios. Although critical thinking skills have been enthusiastically promoted internationally and are considered one of the foundations of 21st century skills (MoNE, 2018; NCTM, 2000), selected mathematics textbooks have been found to fall short of this goal by underrepresenting critical thinking dimensions in algebraic content.

Erbağcı and Kaf (2020) found a weak coverage of the application of critical thinking in Turkish elementary mathematics textbooks. Similarly, Bieda et al. (2014) reported a very low presence of mathematical argumentation in upper elementary school textbooks. Similar findings have been reported, such as the inadequate coverage of argumentation in Croatian middle school mathematics textbooks (Glasnovic Gracin, 2018) or the shallow incorporation of deductive reasoning in Australian eighth grade mathematics textbooks (Vincent & Stacey, 2008). To improve critical thinking, several approaches have been proposed that can be applied to algebraic content in mathematics textbooks. For example, positive attitudes toward science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) have been found to enhance students' critical thinking and dispositions, further improving their decision-making skills and academic performance (e.g., Aydın-Gürler & Kaplan, 2023; Ren et al., 2020; Üredi & Kösece, 2020). Greater adaptation of STEAM-related content, in solved examples can help students develop critical thinking through algebraic content. The BIM textbooks had a small section in each chapter devoted to making connections to STEAM disciplines; however, the MoNE textbooks did not have any distinct section of solved examples on STEAM disciplines. In addition, the discussion of incorrectly solved problems was found to develop students' critical thinking skills (Star et al., 2015). This method corresponds to the 'critique' dimension in this study. Because both sets of textbooks lacked sufficient levels of higher levels of critical thinking domains (specifically, critique and critical judgment), incorporation of these domains into mathematics textbooks should be given more attention.

The third objective of this study was to examine discernible patterns in the distribution of cognitive demand levels and critical thinking dimensions across algebra subtopics. Based on Piaget's constructivist perspective, "cognitive change and learning take place when a scheme, instead of producing the expected result, leads to perturbation, and perturbation, in turn, leads to accommodation that establishes a new equilibrium" (von Glasersfeld, 1989, p. 128). In other words, for novel learnings to occur, algebraic tasks with higher cognitive demand can facilitate

critical thinking through perturbation-and-equilibrium mechanism. However, the visual map of the distribution of cognitive demands across subtopics showed that the majority of the solved algebra examples in the MoNE textbooks were at the ‘perform procedure’ level, especially on the subtopics ‘square root and radicals’ and ‘exponents’. The emphasis on procedures together with the very limited coverage of real-world connections and multiple representations in algebraic tasks should naturally force students to memorize these learning domains in these subtopics. A similar conclusion can be drawn for the BIM textbooks in the learning domains of ‘single-step equations’, ‘multi-step equations’, and ‘exponents’. In conclusion, the lack of use of a variety of problem-solving strategies and methods deprives students of conceptual learning through accommodation.

Although each of the critical thinking dimensions has a higher proportional representation in the BIM textbooks, their distribution is quite similar to that in the MoNE textbooks. In both sets of textbooks, logical thinking and deductive reasoning are embedded in many of the subtopics; however, other critical thinking dimensions are less embedded. Considering that logical thinking and deductive reasoning are closely related to mathematical thinking, the results are not surprising. The BIM textbooks compensate for the presence of a higher frequency of solved examples with a low level of cognitive demand in the subtopics ‘exponents’ and ‘operations on polynomials’ by embedding a higher proportion of logical thinking and deductive reasoning in them. However, the same conclusion cannot be drawn for ‘one-step equations’. Similarly, the MoNE textbooks compensate for the presence of a higher frequency of solved examples that offer a low level of cognitive demand in the subtopics ‘operations on polynomials’ and ‘exponents’, but the same shortcoming is not compensated for the subtopics ‘factoring’, ‘square root and radicals’ and ‘operations on radicals’. It should be reiterated that the inclusion of argumentation, critique, and critical judgment in solved algebraic examples is inadequate. Thus, ongoing reform efforts aimed at preparing students with the necessary 21st century skills should pay more attention to the quality of algebra content in curricula and take the necessary steps to develop more effective mathematics textbooks that include a higher proportion of high-level cognitive demand and critical thinking dimensions.

5.1 Limitations

In this study, the textbooks were analyzed using the content analysis method, which involves qualitative coding accompanied by quantification procedures. The scoring and interpretation of the data involves a degree of subjective interpretation of the author. However, evidence for credibility, dependability and transferability were provided. In addition, although the operational definitions given in Table 2 may not fully capture all aspects of the corresponding mathematical critical thinking dimensions, they were found to be sufficient in determining to match solved examples to their corresponding dimensions.

6. Concluding Remarks

This study primarily aimed to operationalize mathematical critical thinking within algebra content as mathematics education community still lacks a consensus thereof. As one of the most pronounced 21st century skills, establishing the theorization of critical thinking in mathematical strands is essential. More in-depth research is needed to uncover the theoretical underpinnings of argumentation, critique, and critical judgment skills and the effectiveness on the transferability of these skills to real-world contexts. Cross-cultural findings indicated that both countries lack sufficient proportions of higher levels cognitive demand and critical thinking dimensions within solved algebra examples. However, a relatively better coverage of cognitive demands and mathematical critical thinking dimensions in the U.S.A. textbooks offer some explanation for the differences in algebra achievement. Because classroom instructions are a function of textbook quality, textbook developers should include more opportunities to

learn to foster equity within education systems. In conclusion, curriculum developers should be encouraged to make data- and theory-driven decisions about the design of algebraic content in mathematics textbooks in order to prepare cognitively advanced critical thinkers by avoiding superficial changes in textbooks.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi

Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 11.09.2023 tarih ve 365035 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

It was deemed ethically appropriate with the letter dated 11.09.2023 and numbered 365035 of Gaziantep University Rectorate Ethics Committee.

Etik Beyanı/ Ethical Statement:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

There is no potential conflict of interest in this study.

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

References

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Aizikovitsh, E., & Amit, M. (2010). Evaluating an infusion approach to the teaching of critical thinking skills through mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3818–3822. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.596>
- Alpindo, O., Istiyono, E., Widiastuti, & Andriyanti, E. (2024). Can critical-thinking skills be measured by analyzing metacognition? *Journal of Teaching and Learning*, 18(2), 194–211. <https://doi.org/10.22329/jtl.v18i2.8813>
- Antonacopoulou, E. P. (2008). Introducing reflexive critique in the business curriculum reflections on the lessons learned. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1306914>
- Aydın Gürler, S. & Kaplan, O. (2023). Attitudes towards STEAM, critical thinking disposition and decision-making skills: Mediation and gender moderation. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 210-223. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1272051>
- Bell, A. (1996). Problem solving approaches to algebra: Two aspects. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Eds.), *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 167-185). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1732-3_1
- Benson-O'Connor, C. D., McDaniel, C., & Carr, J. (2019). Bringing math to life: Provide students opportunities to connect their lives to math. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(2), 1-19. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1299>
- Bieda, K. N., Ji, X., Drwencke, J., & Picard, A. (2014). Reasoning-and-proving opportunities in elementary mathematics textbooks. *International Journal of Educational Research*, 64, 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.005>
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(2), 109–125. <https://doi.org/10.1017/s0140525x06009034>
- Center for Curriculum Analysis [formerly known as Wisconsin Center for Education Research] (2007). *SEC K-12 mathematics taxonomy*. Retrieved from <https://curriculumanalysis.org/Reference/K12MathTaxonomy2008.pdf>. Accessed July 24, 2025
- Chen, S. (2024). Comparative analysis of contents on the Pythagorean theorem in mathematics textbooks from America and China. *The Educational Review, USA*, 8(1), 20–26. <https://doi.org/10.26855/er.2024.01.002>
- Cheung, T., Shekoyan, V., Dehipawala, S. & Tremberger, G. (2017). Linking facts with judgment: a critical thinking component in introductory calculus physics for engineering students. *2017 Mid-Atlantic section fall conference proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--29385>
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Mathematics standards*. <https://corestandards.org/mathematics-standards/>
- Davutyan, N., Demir, M., & Polat, S. (2010). Assessing the efficiency of Turkish secondary education: Heterogeneity, centralization, and scale diseconomies. *Socio-Economic Planning Sciences*, 44(1), 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2009.06.002>
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37, 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>

- Erbağcı, N., & Kaf, Ö. (2020). Investigation of primary school textbooks and cognitive structures of students in the context of thinking skills concepts. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 45(204), 383-399. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.8817>
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465–486. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The dispositions towards critical thinking. *Journal of General Education*, 44, 1–25.
- Firdaus, F., Kailani, I., Bakar, M. N. B., & Bakry, B. (2015). Developing critical thinking skills of students in mathematics learning. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 226–236. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v9i3.1830>
- Flores, A. (2007). Examining disparities in mathematics education: achievement gap or opportunity gap? *The High School Journal*, 91(1), 29–42. <https://doi.org/10.1353/hsj.2007.0022>
- Glasnovic Gracin, D. (2018). Requirements in mathematics textbooks: a five-dimensional analysis of textbook exercises and examples. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(7), 1003-1024. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2018.1431849>
- Gruber, O. (2001). Dissociating Neural Correlates of Cognitive Components in Mental Calculation. *Cerebral Cortex*, 11(4), 350–359. <https://doi.org/10.1093/cercor/11.4.350>
- Hadar, L. L. (2017). Opportunities to learn: Mathematics textbooks and students' achievements. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 153–166. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.002>
- Hanna, G. (2020). Mathematical proof, argumentation, and reasoning. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*, pp. 561-566. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_35
- Harel, G. & Weber, K. (2020). Deductive reasoning in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*, pp. 183-190. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_35
- İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 287-301.
- Jablonka, E. (2020). Critical thinking in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*, pp. 159-163. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_35
- Jacob, B. (2001). Implementing standards: the California mathematics textbook debacle. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 264–272. <https://doi.org/10.1177/003172170108300317>
- Johansson, S., & Hansen, K. Y. (2019). Are mathematics curricula harmonizing globally over time? Evidence from TIMSS national research coordinator data. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(2), Article em1656. <https://doi.org/10.29333/ejmste/99516>
- Kang, H.J. (2014). A Cross-National Comparative Study of First- and Fourth-Grade Math Textbooks between Korea and the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 16(1), 91-108.
- Kaput, J. J. (1995). A research base supporting long term algebra reform? In D. T. Owens, M. K. Reed, & G. M. Millsaps (Eds.), *Proceedings of the Seventh Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 71-94). ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

- Kaur, B., Kiam, L. H., & Hoon, S. L. (2006). Mathematics teaching in two singapore classrooms: the role of the textbook and homework. In D. Clarke, C. Keitel & Y. Shimizu (Eds.), *Mathematics Classrooms in Twelve Countries*, 99–115. https://doi.org/10.1163/9789087901622_008
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it? *The Mathematics Educator* (Singapore), 8(1), 139–151.
- Kieran, C. (2018). Algebra teaching and learning. In S. Lerman (Eds), *Encyclopedia of mathematics education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_6-5
- Ku, K. Y. L., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251–267. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>
- Laisney, P., & M. Chatoney (2018). Instrumented activity and theory of instrument of Pierre Rabardel.” *Philosophy of Technology for Technology Education*. Sense Brill. <https://amu.hal.science/hal-01903109v1>
- Larson, R. & Boswell, L. (2019). Big ideas math: Modeling real life. Big Ideas Learning. https://bim.easypassmaterials.com/index.php?location_user=cc19
- Martin, M. O., von Davier, M., & Mullis, I. V. (2020). *Methods and procedures: TIMSS 2019 technical report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Eds.), *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 65–86). Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1732-3_5
- MoNE (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) [Middle school mathematics curriculum (5, 6, 7 and 8th grades)]. Ministry of National Education. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Namlı, S., & Özçakır, B. (2024). Analysing the tasks in middle school mathematics textbooks according to the levels of cognitive demand. *TAY Journal*, 8(3), 477–502. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2024.1056.04>
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.
- National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. U.S. Department of Education.
- NCES (2021). *TIMSS 2019 U.S. Highlights web report U.S. Department of Education (NCES 2021-021)*. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/timss/results19/index.asp>
- Park, K. & Leung, K. S. F. (2006). A comparative study of the mathematics textbooks of China, England, Japan, Korea, and the United States. In F. K. S. Leung, K-D. Graf, & F. J. Lopez-Real (Eds.), *Mathematics education in different cultural traditions: A comparative study of East Asia and the West*, pp. 227-238. Springer.
- Paul, R. & Elder, L. (2001). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Polat, S., & Dede, Y. (2023). Trends in cognitive demands levels of mathematical tasks in Turkish middle school mathematics textbooks: Algebra learning domain. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 24(1), 40-61. <https://doi.org/10.4256/ijmtl.v24i1.476>
- Polikoff, M. S. (2015). How well aligned are textbooks to the common core standards in mathematics?. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1185-1211. <https://doi.org/10.3102/0002831215584435>
- Polikoff, M. S., & Porter, A. C. (2014). Instructional alignment as a measure of teaching

- quality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 399–416.
<https://doi.org/10.3102/0162373714531851>
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x031007003>
- Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Common core standards: The new US intended curriculum. *Educational Researcher*, 40(3), 103-116.
<https://doi.org/10.3102/0013189x11405038>
- Ren, X., Tong, Y., Peng, P., & Wang, T. (2020). Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children. *Intelligence*, 82, 101487. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101487>
- Rezat, S. (2013). The textbook-in-use: students' utilization schemes of mathematics textbooks related to self-regulated practicing. *ZDM*, 45(5), 659–670.
<https://doi.org/10.1007/s11858-013-0529-z>
- Rezat, S., Fan, L., & Pepin, B. (2021). Mathematics textbooks and curriculum resources as instruments for change. *ZDM–Mathematics Education*, 53, 1189-1206.
<https://doi.org/10.1007/s11858-021-01309-3>
- Romberg, T. A. (1997). The influence of programs from other countries on the school mathematics reform curricula in the United States. *American Journal of Education*, 106(1), 127-147. <https://doi.org/10.1086/444178>
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality. *Educational Researcher*, 44(7), 371–386.
<https://doi.org/10.3102/0013189x15603982>
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., & Raizen, S. A. (1997). *Splintered vision: An investigation of US mathematics and science education*. Norwel, MA: Kluwer.
- Silver, E. A., & Stein, M. K. (1996). The QUASAR project: The “revolution of the possible” in mathematics instructional reform in urban middle schools. *Urban Education*, 30(4), 476-521.
- Spiller, J., Clayton, S., Cragg, L., Johnson, S., Simms, V., & Gilmore, C. (2023). Higher level domain specific skills in mathematics; The relationship between algebra, geometry, executive function skills and mathematics achievement. *PloS one*, 18(11), e0291796.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291796>
- Stacey, K., & Chick, H. (2004). Solving the problem with algebra. K. Stacey, H. Chick & M. Kendal (Eds.), *The future of the teaching and learning of algebra the 12th ICMI study*, 1-20. Kluwer Academic Publishers Boston
- Star, J. R., Foegen, A., Larson, M. R., McCallum, W. G., Porath, J., Zbiek, R. M., Caronongan, P., Furgeson, J., Keating, B., & Lyskawa, J. (2015). Teaching strategies for improving algebra knowledge in middle and high school students. Educator's practice guide. What Works Clearinghouse.™ NCEE 2015-4010. *What Works Clearinghouse*.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A. & Silver, E. A. (2000). Implementing standards-based mathematics instructions: A casebook for professional development. New York: Teachers College.
- Susac, A., Bubic, A., Vrbanc, A., & Planinic, M. (2014). Development of abstract mathematical reasoning: the case of algebra. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 679. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00679>
- Tyson, H. & Woodward, A. (1989). Why students aren't learning very much from textbooks. *Educational Leadership*, 47(3), 14-17.
- Ubuz, B. & Sarpkaya, G. (2020). The investigation of algebraic tasks in sixth grades in terms of cognitive demands: mathematics texbook and classroom implementations. *Elementary Education Online*, 13(2), 594-594.

- Umland, K. & Sriraman, B. (2020). Argumentation in mathematics. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*, pp. 61-63. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_35
- Üredi, L. & Kösece, P. (2020). Investigating the relationship between critical thinking skills and mathematical problem solving achievements of secondary education students. *European Journal of Educational Sciences*, 7(2), 186-202. <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no2a11>
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Kluwer Academic Publisher.
- Vincent, J., & Stacey, K. (2008). Do mathematics textbooks cultivate shallow teaching? Applying the TIMSS video study criteria to Australian eighth-grade mathematics textbooks. *Mathematics Education Research Journal*, 20(1), 82-107. <https://doi.org/10.1007/bf03217470>
- von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80, 121-140. <https://doi.org/10.1007/bf00869951>
- Wakhata, R., Mutarutinya, V., & Balimuttajjo, S. (2023). Exploring the impact of Stein et al.'s levels of cognitive demand in supporting students' mathematics heuristic problem-solving abilities. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.949988>
- Wang, J., & Lu, X. (2018). Selection of content in high school mathematics textbooks: An international comparison. *ZDM*, 50, 813-826. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0977-6>
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, S., Banilower, E. R., & Heck, D. J. (2003). *Looking inside the classroom: A study of K-12 mathematics and science education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Wille, R. (2009). Human being and mathematics logical and mathematical thinking. In S. Rudolph, F. Dau, S.O. Kuznetsov (Eds.), *Conceptual structures: leveraging semantic technologies. ICCS 2009*, pp. 66–85. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03079-6_6
- Xin, Y. P. (2007). Word problem solving tasks in textbooks and their relation to student performance. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 347–360. <https://doi.org/10.3200/joer.100.6.347-360>
- Zhang, D. & Qi, C. (2019). Reasoning and proof in eighth-grade mathematics textbooks in China. *International Journal of Educational Research*, 98, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.015>

Şamotlu Kil Kullanarak Kuş Çeşmesi Yapımı Üzerine Bir Uygulama

A Practice on Making a Bird Fountain Using Chamotte Clay

Mutlu KÖPÜKLÜ¹

Öz

'Kuş çeşmesi' veya diğer adıyla 'kuş sebilleri' Osmanlı'da özellikle kuşların diğer hayvanlara nazaran daha özel bir yere konmaları sebebiyle bu hayvanlara özel inşa edilen kuş evleri ve kuş sarayları yanında öne çıkan bir diğer yapı türüdürler. Kuşlara yönelik yapılan eserleri günümüze ulaşan birçok tarihi binanın uygun noktalarında görebilmek mümkündür. Özellikle 'vakıf' kurum ve yapılanmasının Osmanlı'da oldukça yaygın olması, başta kuşlar olmak üzere tüm sokak hayvanlarının korunması ve bakımıyla ilgili birçok adımın atılmasına olanak sağlamıştır. Bununla birlikte bugün de birçok hayırsever vatandaş tarafından yaptırılan benzer nitelikli eserlere rastlamak mümkündür. Kuş çeşmeleri, kuş evleri kadar sıklıkla karşımıza çıkmasa da günümüze dek ulaşan örneklerine rastlayabildiğimiz nadide eserlerdir. Özellikle taş, mermer, beton gibi malzemelerden inşa edilen bu yapılar, kuşların kurak yaz aylarında susuzluklarını giderip banyo yapabilmelerine imkân sağlayarak serinlemelerini sağlayan yapılardır. Kuş çeşmeleri kendilerine has karakteristik yapılarıyla kent havuzlarından veya süs çeşmelerinden ayrılırlar. Bu çalışmada bir ecdad mirası olan kuş çeşmesi üzerine tamamen seramik kullanılarak özgün bir uygulama tatbik edilmesi amaçlanmış, çalışma sırasında karşılaşılan zorluklar ve öneriler ele alınarak uygulama aşamaları sistematik olarak aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kuş, Çeşme, Seramik, Şamot, Dekor.

Abstract

“Bird fountains”, or “birdbaths”, as they are also known, represent another prominent type of structure in the Ottoman Empire, alongside birdhouses and bird palaces built specifically for birds, who were granted a more privileged place than other animals. Works of art made for birds can still be seen appropriate locations with in many historical buildings that have survived to the present day. The widespread presence of foundation in the Ottoman Empire enabled significant steps to be taken regarding the protection and care of all stray animals, especially birds. Even today, similar works possible to come across similar works of art commissioned by many charitable citizens. Although bird fountains are less common than birdhouses, they are rare artistic structures that have endured to the present day. These structures, constructed from materials such as stone, marble, and concrete, allow birds to cool off by drinking and bathing during the dry summer months. Bird fountains differ from city decorative pools or ornamental fountains through their unique structural characteristics. In this study, an original application using entirely ceramics material was implemented on a bird fountain, regarded as ancestral heritage. The challenges encountered and proposed solutions were discussed, and the application stages were presented systematically.

Keywords: Bird, Fountain, Ceramic, Chamotte, Décor.

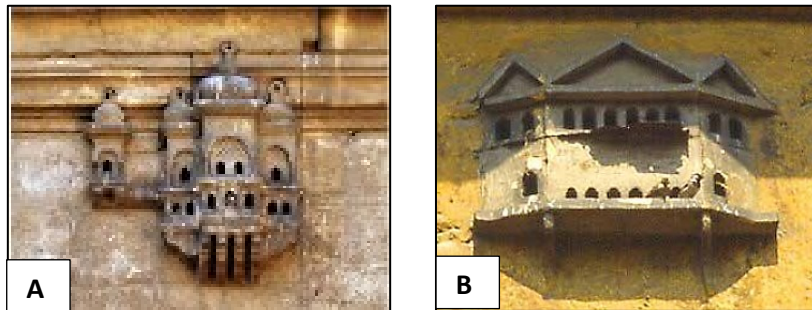
¹ Dr. Öğretim Üyesi, Hitit Üniversitesi TBMYO El Sanatları Bölümü, mutlukopuklu@hitit.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6184-677X>, <https://ror.org/01x8m3269>

Giriş

İnsan yaşamını kolaylaştıran ve günlük temel ihtiyacını karşılaması açısından önemli bir rol oynayan yapıların başında çeşmelerin geldiğini söylemek yerinde olacaktır. Çeşmeler; günlük hayatımızda hemen her yerde rastlayabileceğimiz, günlük hayatımızın ayrılmaz birer parçasıdır. Bu yapılar genellikle doğal taş, (mermer, granit, volkanik taşlar, vb.) kullanılarak yapılırlar. Bununla birlikte kültür döküm veya suni taş da denilen çimento bazlı beton karışımlarıyla da inşa edilebilirler. Çeşme yapım kültürü çoğu toplumda olduğu gibi Türk Kültüründe' de önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle Osmanlı'dan günümüze kalan çok sayıda çeşme örnekleri ecdadımızın bu konuda ne denli hassas olduğunun birer göstergesidir.

Hayrat yaptırma geleneği bakımından da başı çeken bu yapılar özellikle Osmanlı döneminde çok sayıda vakıf ve şahıs tarafından yaptırılan hayrat çeşmeler ile doruk noktasına ulaşmıştır. Bugün de aynı şekilde çok sayıda hayırsever vatandaş tarafından çeşme hayratları yaptırılmaya devam etmektedir. Çeşme veya diğer adıyla "su sebili" sadece insanların su ihtiyacını karşılamak amacı ile değil aynı zamanda hayvanların da su ihtiyacını karşılamak amacı ile inşa edilen yapılardır. Hayvanlara özel yapımlar içinde özellikle kuşlara özel yapılan kuş çeşmeleri hem görünüm hem de kullanım şekliyle diğerlerinden ayrılırlar. "Kuş çeşmesi" veya "kuş sebili" de denilen bu yapılar, kuşların yazın sıcak ve kurak havalarda serinlemeleri, su içip yıkanmaları amacıyla inşa edilen yapımlardır. Bünyesinde en az 1 adet havuz (su haznesi) bulundurlar ve kuşların rahatça konup su içebilmeleri ve sokak hayvanları tarafından saldırıya uğramamaları için genellikle yüksek yapıda inşa edilen yapımlardır.

Osmanlı'da 'kuş çeşmeleri' tıpkı 'kuş evleri' gibi kuşların istifade etmeleri için yapılan önemli örneklerdendir. "Kuşların insanlarda taşıdığı anlam, farklı zaman ve toplumlarda bilimsel ve sanatsal çalışmalara yansımış ve daima insan yaşamı için önemli olmuştur" (Erman: 2009, 1). Kuşların özellikle diğer hayvanlara nazaran daha kutsal ve manevi açıdan daha değerli addedilmeleri onların önemini artırmış, bu nedenle de kuşlara yönelik inşa edilen yapıların öne çıkmasına neden olmuştur. Aksel (1968), Osmanlı'da kuşlara atfedilen kutsiyete ilişkin; güvercinlerin ve diğer kuşların cami ve şadırvanlarda 'hu hu' diye dem vurarak baş eğmelerinin, halk arasında Allah'ı zikretmeleri dolayısıyla olduğuna inanıldığını ve bu sebeple kuşlara zarar verilmesinin günah sayıldığına değinmiştir. Bu gibi nedenlerle Osmanlı'da birçok yapının uygun noktalarına kuş evleri, kuş sarayları veya kuş köşkleri de eklenmiştir. Kuş evi, kuş sarayı veya kuş köşkü tabiri kuş barınağının büyüklüğüne, görünümüne göre verilen isimlerdir. Sıradan bir ev görünümünden ziyade saray veya köşk biçiminde yapılan barınaklar kuş sarayı veya kuş köşkü olarak nitelendirirler.

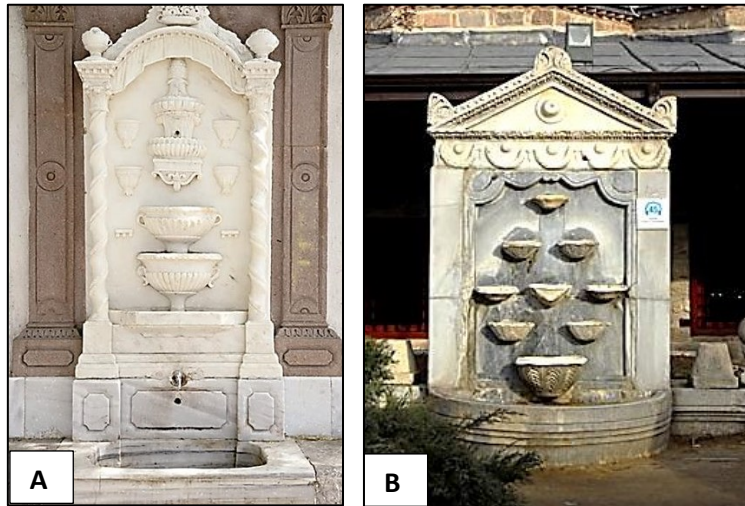


Şekil 1. A: Topkapı Sarayı Darphane Binasında bulunan kuş sarayı. (Şölenay & Çelikoğlu 2012, 43) **B:** Ayazma Cami – Üsküdar – 18. Yy, Barok Mimari özellikleri taşıyan kuş evi. (Kuruçay H.N & Kuruçay E: 2021, 319)

Kuş evlerine nazaran daha az sayıda olmakla beraber özellikle dini yapılar içerisinde (cami, imaret, külliye vb.) bulunan kuş evleri ile birlikte '*kuş çeşmeleri*' de inşa edilmiştir. Kuş çeşmesi veya 'kuş sebili' basit tanımıyla, genellikle en yakın şebekeye bağlı su beslemesi yapan, kuşların özellikle kurak yaz aylarında su içmeleri, yıkanmaları ve serinlemeleri amacıyla inşa edilen, bünyelerinde farklı boyutlarda su hazneleri barındıran yapılardır. "Kuş banyosu" da denilebilen bu yapılar farklı boyutta ve özelliklerde olabilirler. Karakteristik ve geleneksel biçimleri silindirik formda ve dar yapıdadırlar. İnsanlara yönelik inşa edilen geleneksel çeşmelere göre daha yüksek boyda inşa edilirler (Bkz. Şekil 2 A-B). Bununla birlikte insanlar için yapılan geleneksel çeşmeleri andıran şekilde panolu² (Bkz. Şekil 3 A-B) ve daha alçak boylarda inşa edilmiş örnekleri de mevcuttur.



Şekil 2. A: İstanbul/Fatih Sümbül efendi camii bahçesinde bulunan kuş sebili. Fotoğraf: Mustafa Yılmaz. (Göncüoğlu: 2017, 245) **B:** Çorum Ulu Camii bahçesinde bulunan kuş çeşmesi. (Kişisel arşiv)



Şekil 3. A: İşlemeli, kuş sebilli, panolu çeşme. Saruhan/Manisa. Fotoğraf: Mustafa Yılmaz. (Göncüoğlu: 2017, 245) **B:** Konya Mevlana Dergâhı avlusunun batısındaki derviş hücreleri önünde yer alan selsebil. Fotoğraf: Mustafa Cambaz. (mustafacambaz.com Erişim. 15.09.2023)

² Pano: Çeşmenin sırt kısmıdır.

Şehir merkezlerinde veya şahsi mülklerin bahçelerinde bulunan kent havuzları, süs havuzları gibi yapılar da aynı şekilde kuşların su içmesine ve yıkanmalarına olanak tanıyan yapılardır. Ancak kent havuzları ve süs havuzları türünde inşa edilen yapılar daha çok şehir estetiğini artırmak veya belirli bir alanda peyzaj düzenlemesi yapmak amacıyla inşa edilirler. Kuş çeşmeleri ise kuşların rahatlıkla konabilecekleri ve kedi, köpek gibi diğer hayvanların saldırılarından korunaklı bir şekilde su ve serinleme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik inşa edilen yapılar oldukları için bu anlamda diğerlerinden ayrılırlar.

Kuş çeşmeleri teknik olarak su haznelerindeki suyun devamını sağlamak amacıyla belirli bir besleme sistemine (su takviyesi) ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle en yakın yerel su şebekesine uygun tesisat sistemi ile bağlanmaları gerekir. Tesisat içermeyen çeşmelerde yapılabilir ancak bu çeşmelerdeki suyun düzenli olarak elle doldurulması gerekeceğinden işlevsellik açısından zorluk çıkaracaktır. Ayrıca su hemen her sıcaklıkta buharlaşma eylemindedir. Sadece kışın buharlaşma çok daha yavaş olacaktır. Bu gibi durumlar çeşmenin bir şebekeye bağlı olmasını zorunlu kılmaktadır.

Çeşmeye bağlanan tesisat geleneksel çeşmelerdeki gibidir. Günümüzde kullanım kolaylığı sağlamaları ve uzun ömürlü olmalarından dolayı çoğunlukla pvc tesisat boruları tercih edilirler. Kuş çeşmeleri yüksek yapılar oldukları için besleme noktası çeşmenin en tepe noktasında yer almalıdır. Besleme noktasına bir musluk takılarak su miktarı buradan ayarlanabilir. Ancak su miktarını buradan ayarlamak çeşmenin başına çıkmayı gerektireceğinden zahmetli olacaktır. Bu nedenle bu işlemler çoğunlukla çeşme aşağısına yerleştirilen bir vana yardımıyla yapılır. Bu vana yardımıyla suyun açılıp kapatılması veya su miktarının ayarlanması çok daha kolay olacaktır. Alt vananın kullanılmasıyla eğer yapıda tepe musluğu varsa musluk sabit kalır. Genellikle suyun az da olsa devamını sağlamak için tepe musluğunun damla damlada olsa sürekli akması tercih edilir. Bu hem haznedeki suyun eksilmemesini hem de soğuk kış aylarında suyun donmamasını sağlar.

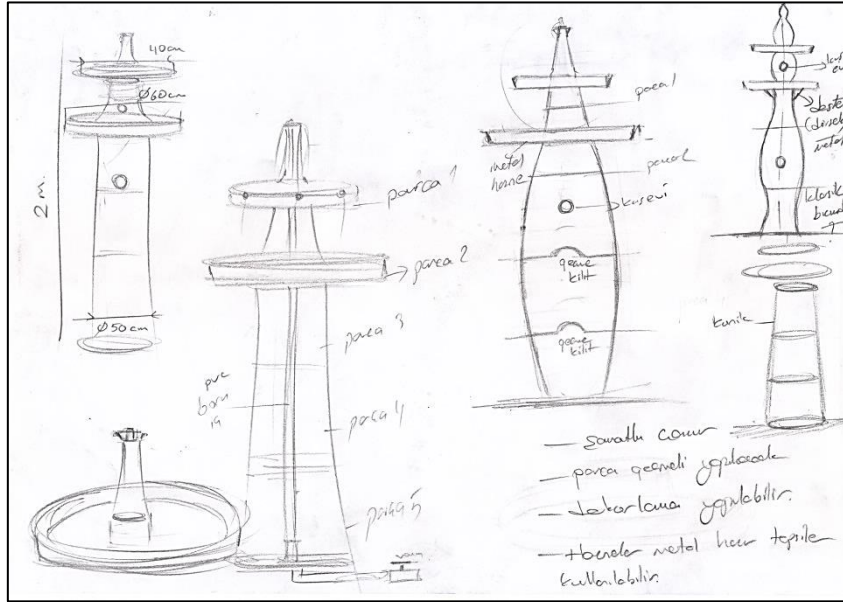
1. Yöntem

Bu araştırma ve uygulama çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın basitçe, sayısal olmayan verilerin toplanması ve analiz edilerek bir konu üzerinde nesnel ve objektif bir anlayış sağlanmasına yönelik izlenen bir yol olduğu söylenebilir. Bu yöntemde amaç ele alınan konu ile ilgili görüşmeler ve gözlemler yapmak suretiyle çalışma kapsamında izlenilecek yolun belirlenmesi ve muhtemel sorunların çözümüne ilişkin deneyimler elde etmektir. (Yıldırım & Şimşek: 2008, 39), nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma şeklinde tanımlamışlardır. Baltacı (2017) ise bu yönteme; doğal olguları belirleme uğraşından hareketle ‘doğal araştırma’, probleme ilişkin araştırmacının öznel görüşlerini barındırması sebebiyle ‘yorumlayıcı araştırma’ ve bir konuyu belirli bir sosyal ortam içinde derinlemesine incelemesinden dolayı ‘alan araştırması’ gibi farklı isimler verildiğine değinmiştir.

Bu bağlamda araştırma yapılacak konuyla ilgili yapılan ön araştırma ve görüşmelerin ardından literatür taraması yapılmış, uygulamada yaşanan veya yaşanabilecek sorunların neler olduğu tespit edilerek kişisel deneyimler ve görüşler kapsamında gerçekleştirilecek planlama ve uygulamanın ayrıntıları tespit edilmiştir. Son olarak elde edilen tüm yazılı ve sözlü veriler ışığında fikir ve planlama, çalışma kapsamında pratiğe dönüştürülmüş kişisel teknik, üslup ve yöntemler uygulanarak tatbik edilmiştir.

2. Uygulama Süreci

Bu çalışmaya da hemen her uygulamada olduğu gibi çalışmaya dair eskiz çizimleri ile başlanmış, eskiz çalışmaları netleştirildikten sonra projenin uygulama aşamaları planlanmış ve uygulamanın nasıl ve hangi teknikle yapılabileceği kararlaştırılmıştır. Planlamaya göre uygulama 6 kısımdan meydana gelecek ve ana yapı (gövde) konik yapıda 4 bloktan meydana gelecektir. Gövdeyi oluşturacak bloklar ortalama 4 cm kalınlığındaki kalın plakaların tornada birbirine eklenmesi ile oluşturulacak, havuz kısımları ise tornada (çömlekçi çarkı) doğrudan çekilerek hazırlanacaktır.



Şekil 4. Yapılan eskizlerden bir örnek.

Büyük ebatlı parçaların çömlekçi çarkında çekilebilmesi için torna turnetine takılıp sökülebilen 60 cm çapında tabla hazırlanacaktır. Silindirik yapıda formların oluşturulmasında en uygun ve pratik teknik çömlekçi çarkıdır. Geleneksel anlamda ve basit kullanımı ile çömlekçi çarkı, binlerce yıldır neredeyse hiç değişmeden günümüze dek gelen temel bir seramik şekillendirme yöntemidir. Dönen bir çarkın üzerinde tazyik uygulanarak plastik haldeki kilin şekillendirme işleminde kullanılan bu araç, çeşitli isimlerle adlandırılmaktadır. Çobanlı ve Canbolat (2014, 157), Türkçe de çömlekçi çarkı, çömlekçi tezgâhı, torna, seramik tornası ve çamur tornası gibi adların da bu aracı tanımlamada kullanıldığını belirtmişlerdir. Bugün çoğunlukla elektrik motorlu modern kil tornaları kullanılmakta ise de halen Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde çömlekçi çarkı ile geleneksel seramik kaplarının üretiminin yapıldığı yerler mevcuttur.³

2.1. Gövde Yapımı

Ana gövdenin yapımı, planlandığı üzere önce torna üzerinde plaka ekleme yöntemi ile ana yapının yekpare oluşturulması, ardından da ana gövde parçalarının fırına sığabilmesi için belirlenen yerlerden kesilerek 4 ayrı parçaya bölünmesi şeklinde uygulanmıştır. Ana gövdenin

³ Bu konuda detaylı bilgi için: GÜNER, G. "Anadolu'da yaşamakta olan ilkel çömlekçilik", Ak Yayınları. İstanbul. (1988)

üzerinde oluşturulabilmesi için 60 cm çapında mdf kestirilmiş ve tornaya yerleştirilmiştir. Kullanılan tornanın turnet çapı 30 cm. dir. Hazırlanan suntanın turnete tam oturabilmesi için 4 adet köşebent kullanılmış ve sunta turnet üzerine merkezlenerek sabitlenmiştir. Gerektiğinde de çıkarılabilmektedir (Bkz. Şekil 5)



Şekil 5. Taban plakasının hazırlanması ve turnet üzerine yerleştirilmesi.

Çalışmada kullanılacak kil türü, önceden hazırlanmış ve vakumlanmış şamotlu plastik kil⁴ dir. Şamot kısaca, pişmiş ve öğütülmüş/kırılmış seramik parçacıkları olarak tanımlanabilir. Tane boyutları farklı ölçülerde üretilebilir. Cooper (1978), şamotun fırınlanmış çamurun kaba bir toz halinde öğütülmesi ile elde edildiğini, çamurun küçülmesini önlemek, kurumasını kolaylaştırmak ve onu düzgünleştirmek için çamura katıldığına değinmiştir.

Çamur içinde kullanılan şamot, sadece toz boyutunda değil, kırıcılardan geçirilerek 01-05 mm arası pişmiş seramik parçacıkları şeklinde de kullanılabilir. Ayrıca Özen (2002), her türlü pişmiş toprak kırıklarının da 'şamot' olarak kullanılabilceğini belirtmiştir. Diğer bir deyişle şamot içine katıldığı bünyeye (çamura) önemli ölçüde mukavemet katan, küçülmesini engelleyen, bu sayede çatlama ve kırılmaları büyük ölçüde azaltan bir malzemedir. Bu nedenle büyük ebatlı seramik çalışmalarında çoğunlukla şamotlu killer tercih edilir. Ana gövde şekillendirilmeye başlamadan önce ahşap bir çerçeveye sıkıştırılarak oluşturulmuş 4 cm kalınlığında geniş bir plaka hazırlanmıştır. Gövde bloklarını oluşturan plakalar her defasında bu levhadan kesilerek elde edilmiştir (Bkz. Şekil 6).



Şekil 6. Gövdeyi oluşturacak 4 cm kalınlığındaki plakaların hazırlanması.

İlk etapta yeterli miktarda künde⁵ tornaya koyularak taban için gerekli olan 50 cm çapında şablon halkası çekilmiştir. Sonrasında uygun ölçülerde kesilen plakalar taban şablonunun üzerine sırasıyla eklenerek yapı yükseltilmiştir. Her ekleme sonrası torna yavaş

⁴ Yerli şamotlu sarımtırak kil. Kalaçlar Tic./Ankara

⁵ Künde: Tornada çekmek için hazırlanmış, yoğrulmuş ve yuvarlatılmış plastik halde çamur yığını. (Çömlek fabrikalarında torna çeken ustaya tezgâhçı, yanında çalışarak ona künde hazırlayan işçiye de kündeçi denmektedir. (Mesleki Terim. Anonim)

devirde döndürülerek yapının simetrisi ve gönyesi ayarlanmıştır. Parçaların birbirine daha iyi yapışabilmesi için parçalar arasına kıvamsız (sulu) balçık sürülmüş, her ekleme sonrası plakalar birbirine içten ve dıştan iyice yedirilerek yapının yekpareleşmesi sağlanmıştır.



Şekil 7. Taban şablonunun tornada çekilmesi.



Şekil 8. Taban şablonu üzerine plakaların yerleştirilmesi ile alt kısmın oluşturulması.

Yapının temel kısmı, yapının tamamına nazaran daha fazla önem taşıyan kısımdır. Yapının tamamını taşıyacağından ve yapının diğer elemanları bu kısmın üzerine inşa edileceğinden dolayı tam açıda ve tam ölçüde oluşturulmalıdır. Gövde konik yapıda oluşturulacağından ötürü alt kısımda yapılacak bir açı farkı yukarı gittikçe artacak ve form bütünlüğü bozulacaktır. Bu nedenle temel kısmın yapımında dikkatli olunması ve ölçülendirmeye mümkün olduğunca özen gösterilmesi gereklilik arz eden bir durumdur.

Bir diğer husus da her kısmı teşkil eden parçaların birbirine iyice yedirilmesidir. Her parçanın oturacağı yüzeye sıkıca oturduğundan ve parçalar arasında boşluk kalmadığından emin olunması yapı bütünlüğü açısından önemlidir. Bundan dolayı her parçayı yerleştirdikten sonra içten ve dıştan el yardımıyla çamuru birbirine iyice yedirerek yapının yekpareleşmesini sağlamak yerinde bir müdahale olacaktır. Her plakanın bir diğeri üstüne eklenmesinin ardından, gövde yüksekliği boyunca sert bir sistre yardımıyla yüzey düzeltmeleri yapılmış, göze çarpan göçük veya yumrular varsa düzeltilmiştir. Sonrasında bir master yardımıyla yapı yüzeyinin tamamı her noktada tesviye edilerek yapının gönyeye alınması sağlanmıştır (Bkz. Şekil 8-9).



Şekil 9. Oluşturulan kısmın dış düzeltmelerinin yapılması ve gönyeye alınması.

Ana gövde istenilen yüksekliğe ulaştığında son rötuşlar yapılmış ve kesim yerleri belirlenmiştir. Mevcut fırın iç yüksekliğinin en fazla 60 cm uzunluğundaki parçalara olanak sağlamasından dolayı, parçaların kesim yüksekliği, fırına rahat sığabilmeleri için azami yaklaşık 50 cm ile sınırlandırılmıştır (Bkz. Şekil 10).



Şekil 10. Ana gövdenin istenilen yüksekliğe getirilmesi ve kesim yerlerinin belirlenmesi.

Ana gövde parçalara ayrıldıktan sonra her parçanın birbiri üzerine oturduğu kısımlarda el tutamakları açılmış, sonrasında yapı tornadan yere alınarak her parçanın ayrı ayrı terazisi kontrol edilmiştir. Terazisinde sapma olan parçalar tekrar tornaya alınarak teraziye getirilmiş böylece ana gövdenin yapımı tamamlanmıştır (Bkz. Şekil 11).



Şekil 11. Şekillendirilmesi tamamlanmış 4 bloktan oluşan ana gövde.

2.2. Alt Havuz Yapımı

Tasarıma uygun şekilde yapının alt havuz kısmı, 60 cm çapında, 4 cm kalınlığında turnet tablası üzerinde çekilmiş ve ana gövdenin en üst kısmına tam oturacak şekilde ayarlanmıştır. Sonrasında ilave çamur eklenerek havuzun merkez cidarı oluşturulmuştur. Son olarak da havuz dış çeperine 2 kat kalın sucuk çekilip, bünyeye yedirilerek dış halka oluşturulmuş ve son rötuşları yapılarak alt havuz kısmı tamamlanmıştır (Bkz. Şekil 12).



Şekil 12. Alt havuz kısmının tornada oluşturulması.

2.3. Üst Havuz Yapımı

Üst havuz kısmı projenin en tepe kısmını teşkil eden bölümdür ve iki parçadan oluşmaktadır. Öncelikle tasarıma uygun şekilde 30 cm çapında, 4 cm kalınlığında iki adet gövde birimi çekilmiş ve turnette birleştirilerek tek parça haline getirilmiştir. Ardından üst havuzun tepe parçası olan boğumlu fiskiye kısmı çekilmiştir. Parçaların hepsi aynı tornada aynı turnet üzerinde çekilmiştir. Bu anlamda turnet üzerine takılıp çıkarılabilen tabla, aynı tornada birden fazla işi yapabilmek açısından pratik bir yöntemdir (Bkz. Şekil 13).



Şekil 13. Üst havuz kısmının gövde yapısının oluşturulması.

Fiskiye parçasının üst havuz gövdesine eklenmesinin ardından, fiskiye alt noktasından plaka sararak havuz kısmı oluşturulmuş ve dış cidarı da eklenerek 50 cm çapında havuz bölümü tamamlanmıştır (Bkz. Şekil 14). Son olarak kısım, belirlenen yerden kesilerek iki parçaya bölünmüştür. Bu işlem taşıma ve fırına yerleştirmede kolaylık sağlaması için tercih edilmiştir. Parçaların üst üste tam oturduğu noktada ön cepheden işaret (küçük bir oyuk veya çizik) konularak kılavuz çizgisi hazırlanmıştır. Kılavuz çizgisi birden fazla parçanın aynı hizada yerleştirilmesinde kolaylık sağlayan basit bir yöntemdir.



Şekil 14. Üst havuz kısmında havuzun oluşturulması ve kısmın iki parçaya ayrılması.

2.4. Dekorlama

Yapıyı oluşturan tüm parçaların şekillendirme işleminin tamamlanmasının ardından dekorlama işlemine geçilmiştir. Dekorlama, süsleme ve tezyinat adıyla da adlandırılabilir. Seramik, ahşap, taş gibi son şekillendirilmesi tamamlanmış ürünlerin, estetik değerini arttırmak ve onlara farklı anlatımlar kazandırmak amacıyla, ürün yüzeyine yapılan her türlü motif/desen işleme tekniklerinin tümünü kapsar.

Çalışmada '*oyma dekorlama*' tercih edilmiştir. Sevim (2003, s.71), Oyma dekorlarını; deri sertliğindeki ilk şekillendirmesi yapılmış olan seramik formlarda, dekorlanacak olan kısımların, tasarlanan desenin kurgusuna göre derin bir şekilde oyulmasıdır şeklinde tanımlanmıştır. Kazıma (sigrafitto) tekniğinde sadece desenin dış konturları kazınırken, oyma tekniğinde desene ait hem konturlar hem de desen alanları (desen iç kısımları) oyulabilir. Tasarım planına göre önceden kararlaştırılan bitkisel motifler, form yapısına uyum sağlayacak ölçülerde ve yüzeye uygun yayılma alanlarına göre sivri uçlu bir aparat yardımıyla çizilmiş, ardından çeşitli oyma araçları ile desenler oyularak (ortalama 3-5 mm derinliğinde) netleştirilmiştir (Bkz. Şekil.15). Desenlerin oyma işlemlerinin ardından, desen oyuklarının iç kısımları sodyum silikat (cam suyu) + seramik boya (pigment) + beyaz kil karışımları ile boyanmıştır. "Karışıma bir miktar kil katılması boyanın bisküvi üzerinde daha iyi tutunmasını sağlamak içindir" (Arcasoy 1983, s.243).

Seramik boyalar, astar veya sırı renklendirilebilmek için kullanılabilmesinin yanı sıra, bu uygulamada olduğu gibi cam suyu ile karıştırılarak doğrudan da kullanılabilirler. Çobanlı (1996, s.47), bu konuda; seramik boyaların doğal oksitlere nazaran daha geniş bir renk paleti sunabildiklerine ve seramik boyalarla çok çeşitli ve farklı renkler elde edebilmenin mümkün olduğuna değinmiştir. Cam suyu⁶ ise, ergime noktası altındaki sıcaklıklarda, birlikte kullanıldığı boya veya oksit bileşiğine göre, karışıma belirli oranda pekişme (zinterleşme) sağlamaktadır. Renklendirilmiş alanlarda fazla camlaşmış veya fazla mat olmayan bir yüzey istendiği için, çalışmada bu yöntem tercih edilmiştir.



Şekil 15. Bütün yapı üzerine desenlerin oyularak oluşturulması.

⁶ **Sodyum Silikat (Cam suyu) Na_2SiO_3** - Su içinde yoğun bir çözelti oluşturan, çamur karışımında topaklanmayı önleyen, sıvılığı artıran, yapıştırıcı nitelikli bir sodyum silikat bileşiğidir. Renksiz sıvı formdadır. Erime noktası 1088°C'dir. (kalaclar.com Erişim Tarihi: 07.12.2023)



Şekil 16. Oyulmuş desenlerin renklendirilmesi ve pişmiş paçalar.

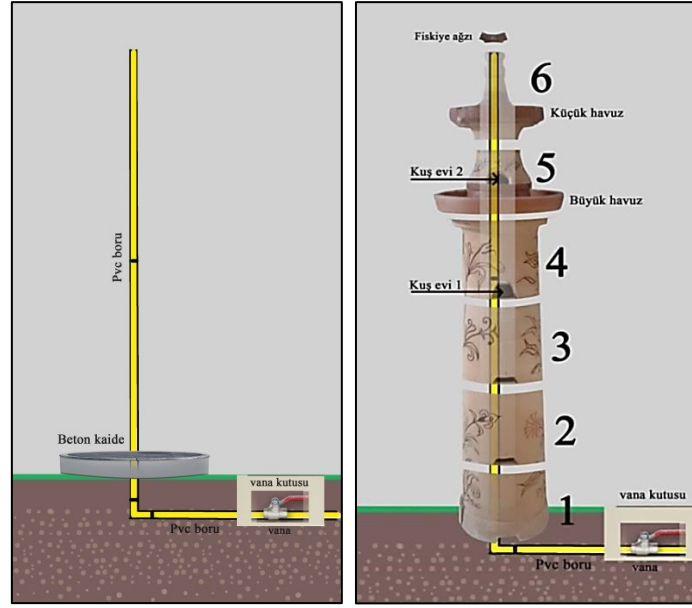
Özellikle alt havuz ve üst havuz parçalarının su içerisinde kalacak kısımları iki kat şeffaf sırla sırlanmıştır. Bu kısımlar su içerisinde kalacağı için tamamen su geçirmez olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte yapı, dış ortamda kalacağı için her türlü hava şartlarına da dayanabilmelidir. Bu amaçla da ana yapının tamamı polyester ile kaplanmıştır.



Şekil 17. Ana yapıyı oluşturan, dekorlaması tamamlanmış ve pişirme işlemi gerçekleştirilmiş 6 adet parçanın montaj öncesi görünümü.

2.5. Montaj Planı

Yapının montaj planı aşağıda sunulmuş görsele uygun olarak uygulanacaktır. 20 cm yüksekliğinde daire planlı beton bir kaidenin dökülmesinin ve boru kanallarının açılmasının ardından dikey olarak pvc borular yerleştirilecektir. Sonrasında kuş çeşmesini oluşturan her parça sırasıyla pvc boru üzerinden geçirilip yapıyı oluşturan tüm parçalar sırasıyla üstü üste konacaktır. Parçaların birbirine yapışması için seramik yapıştırma harcı veya poliüretan (sıvı çivi) yapıştırıcı tercih edilebilir. Vana, vana kutusu içerisinde saklanacak ve damlama miktarı buradan ayarlanacaktır. Son olarak boru hattı en yakın yerel şebekeye bağlanılacak ve montaj işlemi tamamlanacaktır.



Şekil 18. Montaj ve su besleme planı.



Şekil 19. Tamamlanmış kuş çeşmesi.

3. Sonuç ve Değerlendirme

Kuş çeşmesi veya kuş sebili, ecdadımızdan günümüze kadar ulaşmış kültür taşlarından biridir. Bugün her ne kadar çok sayıda kalmamış olsalar da bu yapıların korunmasının ve yeni inşalarının devamının sağlanması bu mirasın yaşatılması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, çeşmelerin yapımında genel olarak kullanılan taş, beton gibi malzemelerin dışında farklı bir malzeme kullanılmasına yönelik bir amaç belirlenmiş ve şamotlu çamur kullanılarak çeşmenin tamamen seramikten inşa edilmesi tatbik edilmiştir. Uygulama neticesinde belirli noktalarda yaşanan zorluklarla birlikte başarılı bir sonuç alınmıştır.

Uygulama süresince karşılaşılan zorlukların başında büyük ölçülerde çalışmanın getirdiği zorluklar belirtilebilir. Çalışmanın ebatlarının büyük olması ve parçaların ağır olmasından dolayı tek kişi tarafından uygulanmasında bazı zorluklar yaşanmıştır. Diğer bir durum ise, çalışmanın tamamen elde şekillendirilmesi nedeniyle fazlaca iş ve emek gerektirmesidir. Bu da çalışmanın nihayete erme süresini uzatmaktadır. Ancak bunlar belirli bir yapıya yönelik yeni bir malzeme deneme sürecinde karşılaşılabilecek olası durumlardır. Kullanılan malzemenin yapısal ve teknik özellikleri, limitleri ve mevcut imkânlar uygulama sürecince karşılaşılabilecek durumları belirleyen temel faktörlerdir.

Uygulama, en temel seramik şekillendirme tekniklerinden biri olan dolama (üst üste sarma) yöntemiyle tatbik edilmiştir. Şamot oranı oldukça yüksek, plastik haldeki çamurdan yaklaşık 4 cm kalınlığında kalın levhalar hazırlanmış ve turnet üzerinde şekillendirme işlemi yapılmıştır. Yapı konik yapıda, 6 ana kısımdan oluşmakta ve bünyesinde 2 adet kuş barınağı ihtiva etmektedir. Taban çapı 50 cm, alt havuz çapı 60 cm, üst havuz çapı 50 cm ve yapının toplam yüksekliği 230 cm dir. Yapının inşasında yaklaşık 200 kg yerli şamotlu çamur kullanılmıştır. Yapının havuz kısımları ilk başta metal sac kullanılarak oluşturulması düşünülmüş ancak yapının tamamen seramikten olması istenmesinden dolayı sonradan bu fikirden vazgeçilmiştir.

Kurutma işleminin yavaş ve kademeli yapılmasından ötürü yapının inşası süresince pişme öncesi veya sonrası bünyede herhangi bir çatlakla karşılaşılmamıştır. Bunda, her bloğun şekillendirilme aşamasında üst üste yerleştirilen kalın plaka şeritlerinin birbirine iyice yedirilmesinin (kaynaştırılmasının) ve yavaş yavaş çalışılmasının da faydası olmuştur.

Yapının dış ortamda kullanılacak olması ise bünye çözümlemesi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Seramik doğal yapısı gereği, olağan sıcaklık farklarından ve dış etkenlerden etkilenebilir bu da bünyede yüksek seviyede strese neden olarak çatlamalara sebebiyet verebilmektedir. Bu nedenle taşlaştırma (pekişme-sinterleşme) işleminin mümkün olduğunda yüksek seviyede olması için pişirim, malzemenin olanaklarının limitinde (1200 C°) yapılmıştır. Çünkü taşlaşma ne kadar fazla olursa bünyenin kırılabilirliğinin artmasına rağmen su geçirmezliği de o derece artacaktır. Buna ek olarak yapı bütününde tam anlamıyla su geçirmezlik sağlanması ve bünyenin genel mukavemetinin artırılması amacıyla tüm yapı polyester ile kaplanmıştır.

Bir ecdad yadigarı olan ve halkımız tarafından inşasının yaptırılması günümüzde de devam etmekte olan böyle bir yapının tamamen seramikten inşa edilmesinin, hem teknik hem dekorlama açısından bir fark yaratarak, özgün nitelikli bir eser ortaya konulması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Temel işlevsel yapısını sağlamasının yanında sanatsal bir nitelik taşıyarak eser niteliğinde olması, çalışmayı diğer kuş çeşmelerinden farklı bir yere koymaktadır. Bununla birlikte bu çalışma üzerinden belirli yapılarda geleneksel olarak kalıplaşmış yapı malzemeleri dışında yeni malzemelerle çalışmanın, farklı fikir ve projelerin

hayata geçirilmesi, yeni teknik ve yöntemlerin kullanılması ve yeni bir bakış açısı kazandırılması açısından artı bir değer sağladığı düşünülmektedir. Beton, taş veya seramik ne tür bir malzemeden yapılırsa yapılsınlar, bir hayır işi ve bir kültür ögesi olan bu tür yapıların inşalarının devamının sağlanması, bizden sonra gelecek nesillere aktarılması açısından da ayrıca önem arz etmektedir. Son olarak da bu çalışmanın benzer çalışmalar yapmak isteyen uygulayıcılara bir kaynak teşkil etmesi umulmaktadır.

Değerlendirme/Evaluation: Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi / *Double Blind Refereeing System*

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / *This study does not require ethical committee approval, as the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references.*

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. / *No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.*

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest: Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır. / *There is no potential conflict of interest in this study.*

Kaynakça

- Arcaşoy, A. (1983). Seramik Teknolojisi. Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Seramik Anasanat Dalı Yayınları. No:2. Marmara Üniversitesi Yayınları. No:457. s.243
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-15.
- Cooper, E. (1978). Seramik ve Çömlekçilik. Remzi Kitabevi Yayınları. (Çeviren: Dr. Ömür Bakırer) İstanbul, s:34
- Çobanlı, Z. (1996). Seramik Astarları. Anadolu Üniversitesi Yayınları. s.47. Eskişehir
- Çobanlı, Z. & Canbolat, A. (2014). Seramik Sanatında Kullanılan Tornalar. Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi. s.157
- Erman, O. D. (2009). Seramik sanatta kuş figürü üzerine kişisel uygulamalar. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göncüoğlu, F.S. (2017) . 'Z' Kültür, Sanat ve Şehir Tematik Dergisi. (2) Su ve Şifa. s.245
- Güner, G. (1988). Anadolu'da yaşamakta olan ilkel çömlekçilik. Ak Yayınları. İstanbul s:9-11
- Kuruçay, H.N. & Kuruçay, E. (2021). Doğa ve İnsan İlişkisinde Kuş Evleri. Sanat ve Tarih Dergisi. Aralık. s. 317 - 333
- Malik, A. (1968). Eski İstanbul'da Kuş Evleri ve Kuşlar. Türk Folkloru Araştırmaları C. XI. s. 225, İstanbul. s.4722
- Özen, T. A. (2002). Seramik Temel Eğitimi II. Anadolu Üniversitesi Yayınları 1345. E.a. II. Dizi. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No.29. TP.818.Ö93. s.97
- Sevim, S. S. (2003). Seramik Dekorları. Anadolu Üniversitesi Yayınları. s.71 Eskişehir.
- Şölenay, E, Çelikoğlu, Ö. (2012). Bir Malzeme Olarak Seramiğin Kuşevlerinde Kullanılması. Sanat ve Tasarım Dergisi, 2 (2) , s.41-51.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kalaçlar Ticaret A.Ş. (<https://www.kalaclar.com/sodyum-silikat-cam-suyu> Erişim Tarihi: 07.12.2023)
- Polyester. (<https://www.alsanalsa.com/blog/icerik/polyester-nedir> Erişim Tarihi: 28.02.2023).
- Cambaz, M. (https://www.mustafacambaz.com/details.php?image_id=35687 Erişim Tarihi: 15.09.2023)

Dijital Çağda Fijital Pazarlama: Tüketici Algısına Yönelik Bir Araştırma

Physical Marketing in The Digital Age: A Research on Consumer Perception

Nazan KORUCUK¹

Öz

Bu çalışmada tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda tüketicilere ait çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyi) ile fijital pazarlamaya yönelik algıları arasındaki fark durumunun ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada nicel yöntemlerden birisi olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Kars ilinde ikamet eden 1056 katılımcı ile yürütülen bu çalışmada örneklem rastgele biçimde seçilen tüketicilerden oluşmuştur. Veri toplama sürecinde Birdane (2023) tarafından geliştirilen “Fijital Pazarlama Algı Ölçeği-FPAÖ” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veriler kontrol edilmiş ve analiz sürecinde parametrik istatistik tekniklerin kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmada tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik genel algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik yüksek yönlü algılarının yanında rahatsız edici olarak değerlendirdikleri de ulaşılan bir diğer sonuçtur. Çalışmada tüketicilerin fijital pazarlama algı düzeylerinin cinsiyete, aylık ortalama gelire, eğitim durumuna, günlük internet kullanım süresine, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığına ve anne-baba eğitim seviyesine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle farklı kesimlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri belirlenerek fijital pazarlama uygulamalarının işe koşulmasında bu farklıların dikkate alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fijital pazarlama, Tüketici algısı, Dijital çağ.

Abstract

This study aimed to determine consumers' perception levels towards phygital marketing. At the same time, it is aimed to reveal the difference between various variables of consumers (gender, age, marital status, education level, monthly income, daily internet usage time, monthly online shopping frequency and parents' education level) and their perceptions towards phygital marketing. The general survey model, one of the quantitative methods, was used in the study. In this study conducted with 1056 participants residing in Kars province, the sample consisted of randomly selected consumers. During the data collection process, the "Phygital Marketing Perception Scale-FMPS" developed by Birdane (2023) and the "Demographic Information Form" developed by the researcher were used. The data was checked and it was deemed appropriate to use parametric statistical techniques in the analysis process. The study concluded that consumers' general perception levels towards phygital marketing are high. However, in addition to consumers' high perceptions of phygital marketing, another result is that they consider it disturbing. In the study, it was determined that consumers' perception levels of phygital marketing differ according to gender, average monthly income, education level, daily internet usage time, monthly online shopping frequency and parents' education level. Based on the results obtained in the study, it can be recommended that the interests, needs and expectations of different segments be determined and these differences be taken into account when implementing phygital marketing applications.

Keywords: Phygital Marketing, Consumer Perception, Digital Age.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Turizm Fakültesi, nazan3634@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2208-0657>, <https://ror.org/04v302n28>

Giriş

Sanayi devrimi ile birlikte pazarlama anlayışında önemli değişim ve gelişmeler yaşanmış, teknolojinin gelişmesiyle birlikte bu değişimler daha da hızlanmıştır. İnternet kullanımının artmasıyla beraber 21.yüzyılda bu oluşum hızlanmıştır. Akıllı telefonların günden güne uygulamalarını geliştirmeleriyle beraber bireyler daha hızlı geniş çevrelerle etkileşime geçmektedirler (Birdane, 2023; Gedik, 2020; Krishen, Dwivedi, Bindu & Kumar, 2021). Pazarlama, iletişimin olduğu andan itibaren var olan bir faaliyettir. Bireyler, kurdukları iletişim ile isteyerek ya da istemeden birçok alanda pazarlama faaliyetinde bulunmuşlardır. Pazarlama, işletmelerin ürettikleri mal veya hizmetleri her yaştaki müşterisi ile buluşturan, hedefledikleri satış düzeyi ve en temelde müşteri memnuniyetini amaçlayan eylemlerdir (Aydın, 2022; Malhotra, Nunan & Birks, 2020). Hızla değişen dünyada müşterilerin istek ve ihtiyaçları ile birlikte tutum ve davranışları da değişmektedir. Müşteri profilinin değişmesiyle beraber, pazarlama stratejileri de değişmektedir. Bu değişimler sonucunda müşterilerin davranışlarının gözlemlemek oldukça zor bir hal almıştır. Bu değişimlerle beraber başarıya ulaşabilmek için, müşterilerin tutum ve davranışlarını gözlemleyerek tercihlerini göz önünde tutacak pazarlama faaliyetleri uygulanmalıdır (Akpürçek & Başkol, 2022; Mikheev, vd., 2021).

Dünyada dijitalleşmenin ve pazarlama kavramının önem kazanmasıyla beraber dijital pazarlama gün geçtikçe gelişen bir kavram haline gelmiştir. Yeni dijital pazarlama kanallarının oluşumuyla dijital pazarlama daha da güçlü hale gelmiştir (Koçak Alan, vd., 2018). Dijital pazarlama, dünyadaki teknolojik gelişmeler ve değişimler sebebiyle yoğun talep görmektedir. Dijital pazarlama ile artırılmış ve sanal gerçeklik alanında ortaya çıkan yenilikler günden güne gelişmektedir. Bu gelişim tüketicilerin merakını ve heyecanını artırmıştır. Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR), “Bir ürünü satın almadan önce müşteri deneyimini, müşteri desteğini ve karar vermeyi geliştirme konusunda yüksek potansiyele sahiptir”. Şirketler yeni bir pazarlama kanalı olarak sanal gerçeklik ve artırılmış gerçekliği kullanarak satışlarında daha etkili ve verimli bir yöntem kullanacakları görülmektedir (Camilleri, 2024; Nalbant & Aydın, 2023; Sonar, 2024; Zaki, vd., 2023;).

Geleneksel pazarlama uygulamaları dijital pazarlama uygulamalarıyla sunulduğu için dijital dönüşüm ile tüketici ve işletmeler arasında ki iletişim daha etkili bir biçimde yürütülmektedir. Çevrimiçi ve çevrimdışı uygulamalar arasındaki sınır kalktığı için tüketici deneyimi önem kazanmaya başlamıştır. Bu gelişmeler fijital pazarlamanın gelişimine neden olmuştur (Moravcikova & Kliestikova, 2017). Fijital pazarlama; “Çevrimiçi ve çevrimdışı deneyimlerin en iyi yönlerinden yararlanarak, kusursuz ve kalıcı tüketici memnuniyeti sağlanmaktadır”. Fijital (phygital) kavram bakımından “fiziksel” ve “dijital” kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Çelik, 2021; Gaggioli, 2017). Günümüzde tüketiciler çevrimiçi yapılan tüm işlem, alışveriş vs. durumlarına şüphe ile yaklaşmaktadır. Satın aldıkları ürünleri önce hissedip dokunup, daha sonra tercih etmek isterler. Bununla beraber tüketiciler, çevrimiçi alışverişin rahatlığı yanında çevrimdışı alışverişinde somutluğunu deneyimlemeyi arzu ederler. Fijital pazarlama ile hem fiziksel pazarlamayı hem de dijital pazarlamayı bir araya getirerek tüketicilerin taleplerine cevap vermektedir (Çakın & Yaman, 2020; Çakirkaya & Koçyiğit, 2024; Johnson & Barlow, 2021; Maggu, 2021). Fijital pazarlama, fiziksel ve dijital ortamların entegrasyonunu vurgulayan bir pazarlama yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, müşteri deneyimini geliştirmek, markaların etkileşimlerini optimize etmek ve pazarlama stratejilerini modern teknolojilere uyumlu hale getirmek için fiziksel ve dijital kanalların birleşimini içerir (Kumar & Shah, 2004). Diğer bir tanıma göre fijital pazarlama, dijital araçlar ve teknolojilerin fiziksel mağazalarla entegrasyonunu içermektedir. Bu strateji, fiziksel mağaza deneyimlerini zenginleştirmek ve dijital etkileşimlerle birleştirmek için kullanılmaktadır (Brynjolfsson, Hu & Rahman, 2013). Fijital pazarlamanın önemini belirleyen birkaç önemli faktör bulunmaktadır. İlk olarak *Müşteri Deneyiminin İyileştirilmesi*; fiziksel ve dijital kanallar arasında sorunsuz bir

geçiş sağlayarak, müşteri deneyimini geliştirir. Müşteriler, alışveriş sürecinde fiziksel mağaza ile dijital platformlar arasında rahatlıkla geçiş yapabilirler (Johnson & Barlow, 2021). Diğer bir faktör *Rekabet Üstünlüğü Sağlama*; fijiital pazarlama, markaların rekabet avantajı elde etmelerini sağlar. Örneğin, bir mağaza artırılmış gerçeklik (AR) uygulamaları kullanarak müşterilere yenilikçi bir alışveriş deneyimi sunabilir. *Kişiselleştirme ve Hedefleme*; Dijital teknolojiler, kişiselleştirilmiş pazarlama stratejileri geliştirmeye olanak tanır. Tüketici verilerinin analizi, hedeflenmiş kampanyalar oluşturmayı mümkün kılar (Lemon & Verhoef, 2016). Son olarak *Omnichannel Stratejiler*; fijiital pazarlama, omnichannel stratejilerin uygulanmasını destekler. Müşterilere, fiziksel ve dijital kanallar arasında tutarlı bir deneyim sunar (Verhoef, Kannan & Inman, 2017). Fijital pazarlamanın daha uygulanabilir olması için bazı stratejiler ve birçok farklı uygulama alanına sahiptir (Batat, 2024). Bu alanlar; *Artırılmış Gerçeklik (AR) ve Sanal Gerçeklik (VR)*; fiziksel mağazalarda AR ve VR teknolojilerinin kullanımı, alışveriş deneyimini zenginleştirir (Huang, Yang, Hsieh, Wang & Hung, 2018). Örneğin, IKEA'nın AR uygulaması müşterilere mobilyalarını evlerinde nasıl görüneceğini gösterir. *Dijital Kuponlar ve Sadakat Programları*; fiziksel mağazalarda kullanılabilen dijital kuponlar ve sadakat programları, müşteri bağlılığını artırır ve alışveriş sürecini kişiselleştirir (Panjaitan, 2021). *Mobil Uygulamalar*; müşterilere hem fiziksel mağazalar hem de çevrimiçi alışveriş platformları aracılığıyla erişim sağlamaktadır. Bu uygulamalar, alışveriş deneyimini kişiselleştirmek ve kolaylaştırmak için kullanılır. *Veri Analitiği*; tüketici verilerinin analizi, fiziksel ve dijital etkileşimlerin izlenmesini ve optimize edilmesini sağlar. Veriler, pazarlama stratejilerinin etkinliğini artırmak için kullanılır (Brynjolfsson, Hu & Rahman, 2013). Fijital pazarlama, fiziksel ve dijital dünyaları birleştirerek markalara rekabet avantajı sağlayarak müşteri deneyimini de geliştirir. Gelecekte, fijiital pazarlamanın daha da gelişmesi ve yeni teknolojilerin entegrasyonu ile daha yenilikçi uygulama alanlarının ortaya çıkabileceği de öngörülmektedir.

Son yıllarda fijiital pazarlama daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Literatürde fijiital pazarlama ile ilgili yapılmış çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan güncel ve araştırma ile yakından ilgili olanları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. İlgili Araştırmalar

Yazar	Yıl	Sonuç
Johnson, M. & Barlow, R.	2023	Araştırma sonucunda fijiital pazarlama deneyimlerine ilişkin değerli yeni bir bakış açısı sağladığı görülmektedir. Özellikle, fijiital alan içindeki ilk kişisel deneyimleri inceleme yaklaşımının, bu perspektifin benimsenmesiyle önemli ölçüde iyileştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Yılmaz, E.	2023	Araştırmada fijiital pazarlama uygulamalarının başarılı sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Jacob, F., Pez, V. & Volle, P.	2023	Tasarım bilimi araştırma metodolojisini pazarlama alanında ilk kullananlardan biri olan bu araştırma, aynı zamanda pazarlama alanında pazarlamanın yenilenmesine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Çelik, Z., Özdemir, O., Sağlam, M. & Aypar, U.	2023	Araştırma sonucunda niyet, tutum ve memnuniyet konuların üzerinde daha fazla çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Mameli, E. & Stangl, B.	2023	Bu çalışmada fijiital girişimleri kullanma deneyiminin yalnızca güven oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda insanları destinasyonları ziyaret etmeye teşvik ederek dinamik bir deneyime yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.
Arabelen, G.	2023	Araştırmada endüstri normları, beklentileri ve hedef kitle tercihleri nedeniyle konteyner taşımacılığı yapan şirketler tarafından bazı marka kişiliği boyutlarının diğerlerinden daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Aydın, Ö.	2022	Araştırmada fijiital pazarlama algılarının Y ve Z kuşağı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Tablo 1. (Devam)

Aydoğdu, V.	2021	Araştırmada sanal gerçeklik oyunlarının üretici firmalara ve uygulayıcılara önemli bilgiler sunacağı sonucuna ulaşılmıştır.
Johnson, M. & Barlow, R.	2021	Makale hem akademisyenleri hem de uygulayıcıları fiziksel ticaretin pratik boyutlarına ilişkin daha iyi ve daha bilimsel bir anlayışla donatıyor. Gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Şeker, A.	2021	Araştırma Bref’le Hijyene Yolculuk Projesi örnek olay incelemesinde fijital pazarlama uygulamalarının oldukça başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Çakın, Ö. & Yaman, D	2020	Araştırma sonucunda “amazon go” fijital pazarlama unsurlarını taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Köse, N. & Yengin, D.	2018	Araştırma sonucunda Fijital pazarlama kapsamında artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik tabanlı uygulamalara bireylerin yüksek düzeyde uyum gösterdiği ve bu uygulamaların tüketim eğilimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde fijital pazarlamaya ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Literatür taramalarında, fijital pazarlama kavramına yönelik 2020 öncesinde doğrudan ve kapsamlı akademik çalışmalar oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde; fijital pazarlama deneyimlerine ilişkin değerli yeni bir bakış açısı sağladığı, fijital pazarlama uygulamalarının başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir. Farklı bir çalışmaya göre (Mameli & Stangl, 2023); fijital girişimleri kullanma deneyiminin yalnızca güven oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda insanları destinasyonları ziyaret etmeye teşvik ederek dinamik bir deneyime yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda fijital pazarlamaya ağırlık verilmeye başlanmıştır. Teknolojinin günden güne gelişmesi ve tüketicinin artmasıyla birlikte fijital pazarlama önemle üzerinde durulan bir konu haline geldiği görülmektedir. İlgili alanyazın değerlendirildiğinde; fijital pazarlamanın tüketici algısına yönelik bakış açıları kapsamlı ve güncel bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Değişmekte ve gelişmekte olan pazarlama teknolojisinde, tüketicilerin fijital pazarlamaya karşı algılarının bilinmesi bu çalışmanın gerekçesini daha anlaşılır hale getirebilir. Fijital pazarlama ile ilgili yapılan çalışmalar kapsamında tüketicilerin algısına yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın pazarlama alanyazınına ve pazarlama profesyonellerine fijital pazarlama konusunda katkı sağlaması umulmaktadır. Böylelikle hem fiziksel hem de dijital dünyayı kapsayan pazarlama stratejileri geliştirmede rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.. Araştırma Amacı ve Soruları

Teknolojinin gelişmesiyle beraber dijitalleşme de hayatımızın her alanında etkili olmaya başlamıştır. İnternet ve e-ticaret kavramları tüketicilerin hayatında oldukça önemli bir yer edinmiştir. Fiziksel ve dijital pazarlama kavramlarını birleştiren yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. “Fijital” kavramı pazarlama sahasına yeni soluk getirmiştir. Fijital pazarlama tüketicilere fiziksel ve dijital dünyanın olanaklarının birleşimi ve yeniden yorumlanması ile yeni deneyimler sunmaktadır. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, QR kod vb. uygulamalar tüketicilere dijital dünyada daha gerçekçi deneyimler sunarken fiziksel dünyada ise daha pratik deneyimler sunmaktadır. Değişmekte ve gelişmekte olan pazarlama teknolojisinde tüketicilerin bu yeniliklere karşı algılarının bilinmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile tüketicilerin fijital pazarlama kapsamında algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu nedenle yapılan bu çalışma fijital pazarlama uygulamalarının tüketiciler tarafından değerlendirilmesi imkânı sunduğundan

ve böylelikle fijital pazarlama uygulamalarına yön verebilecek öneriler sunması açısından önemlidir.

Bu çalışmada tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda tüketicilere ait çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyi) ile fijital pazarlamaya yönelik algıları arasındaki fark durumunun ortaya konması amaçlanmıştır. Böylelikle bu çalışma ile hem fijital pazarlama alanındaki uygulayıcılara hem de bu konuda çalışma yürütecek olan araştırmacılara katkı sağlayabilir. Bunun yanında çalışmanın ilgili alanyazındaki eksikliği doldurması, sektöre ve pazarlama bilim alanına katkıda bulunabilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için belirlenen araştırma soruları şunlardır:

1. Tüketicilerin fijital pazarlama algıları ne düzeydedir?
2. Tüketicilerin fijital pazarlama algı düzeyleri:
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Medeni Durum,
 - Eğitim düzeyi,
 - Aylık gelir,
 - Günlük internet kullanım süresi,
 - Aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı,
 - Anne eğitim düzeyi ve
 - Baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algılarının ve bu algının çeşitli değişkenlere göre farklılık yaratma durumlarının incelenmesi amacıyla nicel yöntemlerden sıklıkla tercih edilen genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelinde araştırmacı geçerlik/güvenirlik kontrolleri yapılarak standart hale getirilen bir ölçme aracıyla evreni temsil etme niteliğine sahip bir örneklemden veri elde ederek araştırma problem(lerini) yanıtlar ya da hipotez(leri) sınar (Akarsu & Akarsu, 2019; Büyüköztürk, 2014; Karasar, 2023). Diğer bir ifadeyle genele tarama modeli araştırmacıya geniş kitlelerden standart hale getirilen (geçerlik-güvenirlik kontrolleri yapılmış) ölçme araçları ile veri elde edebilme imkânı sunar. Bu çalışmada da araştırma amacı doğrultusunda geçerliği-güvenirliği sınanmış bir veri toplama aracı (Fijital Pazarlama Algı Ölçeği-FPAÖ) ile 1121 katılımcıdan veri elde edildiğinden dolayı araştırma yöntemi olarak genel tarama modelinden yararlanılması uygun görülmüştür. Araştırmada ele alınan bağımlı ve bağımsız değişkenler ile çalışmanın soruları ekseninde tasarlanan araştırma modeline Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırma modelinde bağımsız değişken olarak ele alınan ögeler tüketicilere ait olan cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyi gibi özelliklerdir. Bağımlı değişken olarak ele alınan öge ise fijital pazarlamaya yönelik algı düzeyleridir. Bu çalışmada araştırma modeli, tüketicilerin fijital pazarlama algı düzeylerinin ilgili değişkenlere göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi odağında temellenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'nin doğusunda yer alan Kars ilinde ikamet eden tüm tüketiciler oluşturmaktadır. Kars ilinin seçilmesinin temel nedeni sahip olduğu genç nüfus oranının yüksek olması (www.tuik.gov.tr) ve dolayısıyla genç nüfusun fijital pazarlamaya yönelik daha açık ve net değerlendirmelerde bulunabilecek olmasındandır (örneklem %82.3'ü 39 yaş ve altında bireylerden oluşmaktadır). Bunun yanında Kars ilinde tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri kapsamlı bir alışveriş merkezi yoktur ve yüz yüze alışveriş yapma imkânı bir büyükşehire oranla oldukça sınırlıdır. Bu durum tüketicileri ihtiyaçlarının karşılanması konusunda sıklıkla e-ticareti tercih etmeye yönlendirmektedir. Bu nedenlerden dolayı çalışma evren ve örneklemine Kars ili olarak belirlenmesi uygun görülmüştür.

Çalışmada evrenin bütününe ulaşılmaması sebebiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Gliner, Morgan ve Leech (2015)'e göre yansız örneklemede evrendeki bireylerin örneklem için seçilme şansları eşit olduğundan dolayı bu çalışmada yansız örnekleme (basit seçkisiz örnekleme) yönteminden yararlanılmıştır. Örneklem belirlenmesinde %95 güvenirlilik ve %5 hata ile Cochran (1977) tarafından geliştirilen ve Işıktaş (2018) tarafından kullanılan aşağıda belirtilen formülden yararlanılmıştır:

$$n = \frac{t^2 pq}{d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.5)^2} = 384$$

Formülde yer alan kısaltma ve sembollere ait açıklamalar şu şekildedir: n: örneklem sayısı, p: meydana geliş sıklığı, q: meydana geliş olasılığı, t: anlamlılık düzeyinin z tablosundaki karşılığı, d: örnekleme hatası. Görüldüğü gibi yapılan hesaplamalarda bu çalışma için en az ulaşılması hedeflenen örneklem büyüklüğü 384'tür. Çalışmada veri güvenirliliğinin desteklenebilmesi amacıyla daha fazla bireye ulaşılmaya çalışılmış ve 1121 bireyden veri elde edilmiştir. Ancak 65 ölçek eksik-hatalı doldurulduğundan dolayı değerlendirme dışı bırakılarak

nihai aşamada 1056 katılımcı ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma verileri 2024 yılının Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır. Örneklem hakkında daha detaylı bilgi verebilmek için örnekleme oluşturan bireylere ait özelliklere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Ait Özellikler

Bağımsız Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	501	47.4
	Erkek	555	52.6
Yaş	18-29	622	58.9
	30-39	247	23.4
	40-49	129	12.2
	50+	58	5.5
Medeni durum	Bekâr	631	59.8
	Evli	425	40.2
Aylık Ortalama Gelir Miktarı	₺ 0-10.000	424	40.2
	₺ 10.001-20.000	193	18.3
	₺ 20.001-30.000	194	18.4
	₺ 30.001-40.000	139	13.2
	₺ 40.001 +	106	10.0
Eğitim Durumu	Okuryazar	67	6.3
	İlköğretim	125	11.8
	Lise	216	20.5
	Üniversite	648	61.4
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1 saatten az	107	10.1
	1-3 Saat	381	36.1
	3-5 Saat	354	33.5
	5 Saat+	214	20.3
Aylık Çevrimiçi Alışveriş Sıklığı	Hiç	125	14.4
	Ayda 1-2 Defa	282	26.7
	Ayda 3-4 Defa	463	43.8
	Ayda 5’ten fazla	159	15.1
Anne Eğitim Seviyesi	Okuryazar	416	39.4
	İlköğretim	471	44.6
	Lise	116	11.
	Üniversite	53	5.0
Baba Eğitim Seviyesi	Okuryazar	295	27.9
	İlköğretim	459	43.5
	Lise	219	20.7
	Üniversite	83	7.9

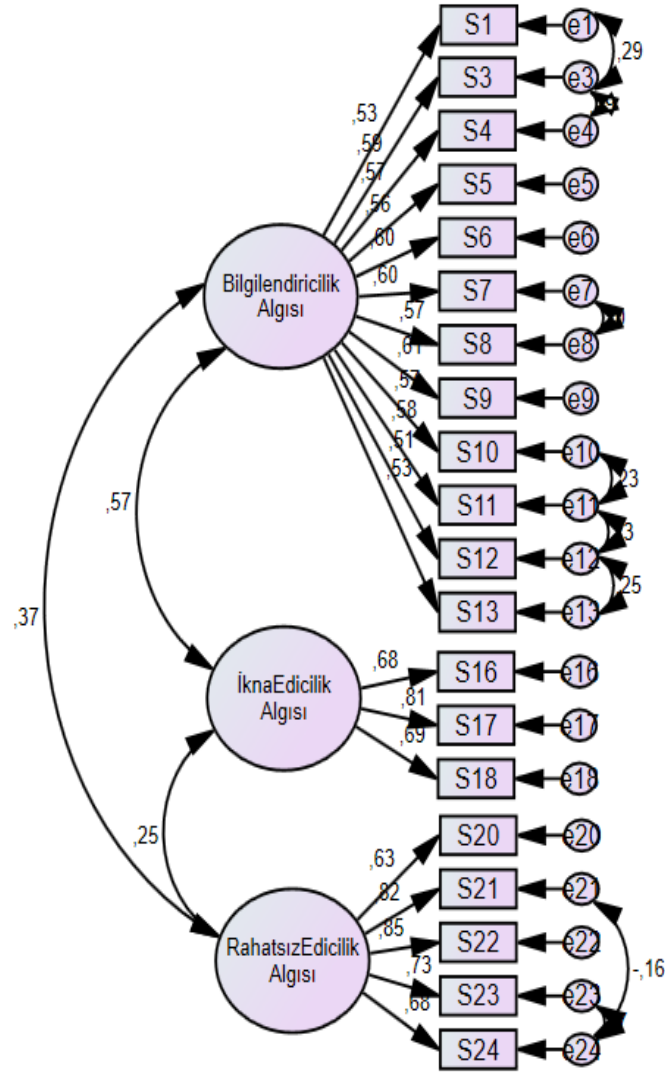
2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla veri toplama sürecinde Birdane (2023) tarafından geliştirilen “Fijital Pazarlama Algı Ölçeği-FPAÖ” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. FPAÖ 5’li likert türünde tasarlanan 3 alt boyut ile 24 maddeden oluşan geçerliği-güvenirliği Birdane (2023) tarafından kontrol edilmiş bir ölçektir. FPAÖ’nün alt boyutları Bilgilendiricilik Algısı (13 madde: 1-13), İkna Edicilik Algısı (6 madde:14-19) ve Rahatsız Edicilik Algısı (5 madde: 20-24) şeklindedir. FPAÖ’nün 20, 21, 22, 23 ve 24 numaralı maddeleri olumsuz anlam içerdiği için analiz sürecinde ters kodlanmıştır. FPAÖ’nden elde edilen verilerin anlamlandırılması sürecinde esas alınan değerler ve değerlerin karşılıkları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. FPAÖ'ye Ait Değerler

FPAÖ'ye Ait Değer (Aralık)	Değerin (Arahğın) Karşılığı
1.00-1.80	Çok Düşük Algı Düzeyi
1.81-2.60	Düşük Algı Düzeyi
2.61-3.40	Orta Algı Düzeyi
3.41-4.20	Yüksek Algı Düzeyi
4.21-5.00	Çok Yüksek Algı Düzeyi

Birdane (2023) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizinde FPAÖ'nün açıkladığı varyans yükü %68.46 iken doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=1.42$, CFI=.98, RMSEA=.071, NFI=.93, SRMR=.066 şeklindedir. Birdane (2023) FPAÖ alt boyutları ile tamamına ilişkin Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayılarını hesaplamış ve Bilgilendiricilik Algısı=.98, İkna Edicilik Algısı=.89, Rahatsız Edicilik Algısı=.81 ve ölçeğin tamamı için .94 olduğunu tespit etmiştir. Birdane (2023) tarafından ulaşılan bu veriler FPAÖ'nün yeterli düzeyde varyans açıklayıcılığına sahip olduğunu, ölçeğin dört boyutlu yapısının doğrulandığını ve elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. FPAÖ'nün geçerlik-güvenirliği Birdane (2023) tarafından kontrol edilmiş olmasına rağmen bu çalışmada ulaşılan sonuçların geçerli ve güvenilir olmasının sağlanabilmesi amacıyla araştırma soruları istatistiksel açıdan yanıtlanmadan önce veri toplama aracının geçerlik-güvenirliği kontrol edilmiştir. Bu amaçla öncelikle veri toplama araçlarına karar verilmeden önce en az doktor unvanına sahip pazarlama ve eğitim bilimleri uzmanları tarafından ölçme araçlarının kontrol edilmesi sağlanmış; böylelikle veri toplama araçlarının çalışma amaçları doğrultusunda kapsam ve görünüş geçerlikleri denetlenmiştir. FPAÖ'nün yapı geçerliğinin sınanması ve doğrulanabilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan DFA diyagramı ile uyum indeks verileri ile Bentler (1990), Browne ve Cudeck (1993), Harrington (2009), Jöreskog ve Sörbom (1984) ile Wheaton vd. (1977) tarafından ortaya atılan ve Çapık (2014), Goretzko, vd. (2024), Green, vd. (1997) ile Hooper, vd. (2008) tarafından çalışmalarında kullanılarak sınanan uyum indekslerine ait referans aralıklara Şekil 2 ile Tablo 4'te yer verilmiştir.



Şekil 2. FPAÖ'ye Ait DFA Diyagramı

Tablo 4. Uyum İndeksleri (Referanslar, Ölçümler ve Sonuçlar)

İndeksler	Kabul	İyi	Ölçüm	Sonuç
CMIN/DF	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	3.475	Kabul
TLI	$.90 < TLI \leq .94$	$.95 < TLI \leq 1$	.94	Kabul
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	.048	İyi Uyum
GFI	$.90 < GFI \leq .94$	$.95 < GFI \leq 1$	.95	İyi Uyum
AGFI	$.90 < AGFI \leq .94$	$.95 < AGFI \leq 1$	.94	Kabul
RMR	$.05 \leq RMR \leq .10$	$0 \leq RMR \leq .05$	.044	İyi Uyum
CFI	$.90 < CFI \leq .94$	$.95 < CFI \leq 1$	.95	İyi Uyum
IFI	$.90 < IFI \leq .94$	$.95 < IFI \leq 1$	.95	İyi Uyum
DF			159	
CMIN			552.561	

Tablo 3 Şekil 2’de sunulan DFA diyagramında FPAÖ’nün 2, 14, 15 ve 19 numaralı maddeleri DFA sonucunda düşük faktör yüklerinden ($<.50$) dolayı ölçekten çıkartılarak analiz sürecine 20 maddelik FPAÖ ile devam edildiği görülmektedir. Bunun yanında uyum indeks değerlerinin daha iyi hale getirilebilmesi amacıyla 1-3, 3-4 7-8, 10-11, 11-12, 12-13 ile 21-24 numaralı maddeler arasında düzenleme (modifikasyon) yapılmıştır. DFA diyagramı ile uyum indeksleri incelendiğinde; FPAÖ’nün 20 maddeden oluşan 3 boyutlu yapısı doğrulanarak kabul

edilmiş ve böylelikle yapı geçerliği sağlanmıştır. FPAÖ'nin güvenilirliğinin denetlenebilmesi amacıyla iki-yarı test uygulanmıştır. İki-yarı test sonucunda alfa değerli 1. Bölüm için .811 iken 2. Bölüm için .824'tür. Bunun yanında FPAÖ alt boyutları ile tamamına ait alfa değerleri de hesaplanmış ve ulaşılan sonuçlar; Bilgilendiricilik Algısı Boyutu (12 madde) =.858, İkna Edicilik Algısı Boyutu (3 madde) =.766, Rahatsız Edicilik Algısı Boyutu (5 madde) =.861 ve FPAÖ Tamamı (20 madde) =.876 şeklindedir. Bu değerler Can (2018), Taber (2018) ile Kennedy (2022)'ye göre FPAÖ'nden elde edilen verilerin güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Veri analiz sürecinde verilerin uygun olduğu analiz tekniklerinin belirlenebilmesi için öncelikle kullanılan ölçek türelerine (sınıflamalı-sıralamalı-eşit aralıklı-eşit oranlı) bakılmıştır. Ardından verilerin normal dağılım varsayımlarını karşılama durumları çarpıklık-basıklık değerleri, Kolmogorov Smirnov(KS)-Shapiro Wilk(SW) normallik testleri, medyan, ortalama, standart sapma ve dağılım grafikleri ile incelenmiştir. Yapılan normallik kontrollerine ait bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Normallik Kontrollerine İlişkin Bulgular

FPAA/ Boyutlar	KS			SW			Medyan	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p					
BA	.096		.00	.981		.00	3.83	3.73	.60	-.402	-.157
İEA	.128	1056	.00	.965	1056	.00	3.33	3.44	.75	-.153	.129
REA	.116		.00	.965		.00	3.80	3.62	.86	-.403	-.355
FPAÖ	.059		.00	.993		.00	3.70	3.66	.54	-.180	-.289

Tablo 5'te görüldüğü gibi normallik testleri olan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarında normal dağılım göstermediği ($p < .05$) görülse de dağılıma ait medyan ve ortalamanın yakın değerlerde olması, standart sapma değerlerinin büyük olmaması (uç değerlerin olmaması/az olması), çarpıklık-basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında yer alması (George & Mallery, 2001; Groeneveld & Meeden, 1984) ile histogram ve boxplot grafiklerinin normal dağılımı işaret etmesinden dolayı verilerin normal dağılım varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Bu süreçte doğru karar verebilmek ve analiz sürecinde doğru istatistik tekniklere karar verebilmek için doktor unvanına sahip sayısal yöntemler ve istatistik uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Nihai aşamada verilerin normal dağılım varsayımlarını karşıladığına karar verilmiş ve dolayısıyla analiz sürecinde parametrik istatistik tekniklerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu nedenle FPAÖ'den elde edilen ortalamaların cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre fark durumlarının belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi; yaş, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre fark durumlarının belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonrasında tespit edilen grup içi farkların tespit edilmesinde varyansların eşit ve örneklemin alt değişkenler arasında farklı boyutlarda olmasından (Kayri, 2009; Scheffe, 1959) dolayı Scheffe ve farkların daha detaylı şekilde tespit edilebilmesi amacıyla daha hassas değerlendirmeler yapan (Williams & Abdi, 2010) LSD testinden (Post-Hoc testi) yararlanılmıştır. Analiz sürecinde anlamlılık düzeyi .05'tir ve veri analizinde istatistik paket programlardan yararlanılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Çalışmanın tasarlanması, veri toplanması, veri analizi, raporlaştırma ve yayımlanması aşamalarında bilimsel etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Bu kapsamda veri toplama aracının kullanılması için gerekli izinler alınmış ve bir devlet üniversitesinin yayın etiği kurulundan

14.03.2024 tarih, 56 sayı ve 7 numaralı kararı ile etik olarak bir ihlal olmadığına ilişkin rapor edinilmiştir.

3. Bulgular

“1. Tüketicilerin *fijital pazarlama algıları ne düzeydedir?*” şeklinde ifade edilen ilk araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Tüketicilerin Fijital Pazarlama Algı Düzeyleri

	Alt Boyut	n	$\bar{X}$	ss	Düzye
Fijital Pazarlama Algı Ölçeği-FPAÖ	Bilg..Alg.		3.73	.60	Yüksek
	İkna Edi. Alg.	1056	3.44	.75	Yüksek
	Rah. Edi. Alg.		3.62	.86	Yüksek
	FPAÖ-Genel		3.66	.54	Yüksek

Tablo 6’da FPAÖ’ye ait maddeler arasındna en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 12. Madde “12. *Fijital pazarlama uygulamalarında online alışveriş öncesi deneyimlilerin yaptığı yorumlar beni bilgilendirir.* ($\bar{x}$ =3.90-Yüksek düzey)”; en düşük ortalamaya sahi polan maddenin ise 19. Madde “19. *Fijital pazarlama uygulamaları manipülatif değildir.* ($\bar{x}$ =3.13-Orta düzey)” olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında Tablo 6’da katılımcıları yanıtlarından ulaşılan Fijital Pazarlama Algı Ölçeği (FPAÖ) alt boyutları ile tamamına ait ortalama ve standart sapma değerleri de sunulmuştur. Katılımcıların FPAÖ Bilgilendiricilik Algısı ($\bar{x}$ =3.73 ve ss=.60), İkna Edicilik Algısı ($\bar{x}$ =3.44 ve ss=.75), Rahatsız Edicilik Algısı ($\bar{x}$ =3.62 ve ss=.86) alt boyutları ile FPAÖ Geneline ($\bar{x}$ =3.66 ve ss=.54) ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu katılımcıların *fijital pazarlamanın bilgilendirici ve ikna edici olduğunu* ancak aynı zamanda *fijital pazarlamanın olumsuz yönlerinin de olduğunu* göstermektedir.

“2. Tüketicilerin *fijital pazarlama algı düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilen ilk araştırma sorusuna ait bulgulara Tablo 7-8-9-10’da yer verilmiştir.

Tablo 7. Fijital Pazarlama Algısı ile Cinsiyet ve Medeni Durum

Değişkenler/FPAÖ/Alt Boyutlar		Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	ss	Sd.	t	p
Cinsiyet	Bilgilendiricilik Algısı	Kadın	501	3.81	.56	1054	4.031	.000*
		Erkek	555	3.66	.62			
	İkna Edicilik Algısı	Kadın	501	3.49	.70		2.007	.045*
		Erkek	555	3.38	.79			
	Rahatsız Edicilik Algısı	Kadın	501	3.70	.84		2.822	.005*
		Erkek	555	3.55	.87			
	FPAÖ-Genel	Kadın	501	3.73	.50		4.275	.000*
		Erkek	555	3.59	.56			
Medeni Durum	Bilgilendiricilik Algısı	Bekâr	631	3.76	.60	1054	1.876	.061
		Evli	425	3.69	.59			
	İkna Edicilik Algısı	Bekâr	631	3.43	.74		-.588	.557
		Evli	425	3.46	.77			
	Rahatsız Edicilik Algısı	Bekâr	631	3.60	.87		-.641	.521
		Evli	425	3.64	.84			
	FPAÖ-Genel	Bekâr	631	3.67	.54		.873	.383
		Evli	425	3.64	.53			

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlılığı ifade eder.

Tablo 7’de katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. FPAÖ tüm alt boyutlarında ve genelinde araştırmaya katılan erkekler ($\bar{X}$ (Bilgilendiricilik Algısı)=3.66, $SS=.62$; $\bar{X}$ (İkna Edicilik Algısı)=3.38, $SS=.79$; $\bar{X}$ (Rahatsız Edicilik Algısı)=3.55, $SS=.87$; $\bar{X}$ (FPAÖ-Genel)=3.59, $S.S.=.56$) ile kadınlar ($\bar{X}$ (Bilgilendiricilik Algısı)=3.81, $SS=.56$; $\bar{X}$ (İkna Edicilik Algısı)=3.49, $SS=.70$; $\bar{X}$ (Rahatsız Edicilik Algısı)=3.70, $SS=.84$; $\bar{X}$ (FPAÖ-Genel)=3.73, $S.S.=.50$) arasında; kadınlar lehine istatistiksel açıdan manidar farklılıklar olduğu belirlenmiştir [$(t_{Bilgilendiricilik\ Algısı(1054)}=4.031, p<.05)$; $(t_{İkna\ Edicilik\ Algısı(1054)}=2.007, p<.05)$; $(t_{Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(1054)}=2.822, p<.05)$; $(t_{FPAÖ-Genel(1054)}=4.275, p<.05)$]. Bu bulgu kadınların sahip olduğu fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında tabloda katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı görülebilir [$(t_{Bilgilendiricilik\ Algısı(1054)}=1.876, p>.05)$; $(t_{İkna\ Edicilik\ Algısı(1054)}=-.588, p>.05)$; $(t_{Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(1054)}=-.641, p>.05)$; $(t_{FPAÖ-Genel(1054)}=.873, p>.05)$].

Tablo 8. Fijital Pazarlama Algısı ile Yaş, Gelir ve Eğitim Durumu

Değişkenler/FPAÖ/Alt Boyutlar			n	$\bar{X}$	ss	sd	K. O.	F	p	Fark				
Yaş	Bilg. Alg.	18-29 (1)	622	3.75	.61	G.	2.363	.070	---					
		30-39 (2)	247	3.69	.61	A.				3	.840			
		40-49 (3)	129	3.80	.50	G. İ.				1052	.356			
		50+ (4)	58	3.59	.61									
	İkna Ed. Alg.	18-29 (1)	622	3.42	.75	G.	1.478	.219	---					
		30-39 (2)	247	3.47	.73	A.				3	.838			
		40-49 (3)	129	3.54	.76	G. İ.				1052	.567			
		50+ (4)	58	3.32	.90									
	Rah. Ed. Alg.	18-29 (1)	622	3.59	.88	G.	1.795	.146	---					
		30-39 (2)	247	3.70	.78	A.				3	1.326			
		40-49 (3)	129	3.66	.89	G. İ.				1052	.739			
		50+ (4)	58	3.47	.92									
	FPAÖ-Genel	18-29 (1)	622	3.66	.54	G.	2.043	.106	---					
		30-39 (2)	247	3.66	.54	A.				3	.583			
		40-49 (3)	129	3.72	.48	G. İ.				1052	.285			
		50+ (4)	58	3.51	.56									
Aylık Ortalama Gelir	Bilg. Alg.	₺0-10.000 (1)	424	3.78	.60	G. A.	4.596	.001*	1>3, 2>3, 4>3, 5>3					
		₺10.001-20.000 (2)	193	3.73	.56					4	1.618			
		₺20.001-30.000 (3)	194	3.57	.61	G. İ.								
		₺30.001-40.000 (4)	139	3.76	.57					1051	.352			
		₺40.001 + (5)	106	3.79	.62									
	İkna Ed. Alg.	₺0-10.000 (1)	424	3.38	.76	G. A.	3.327	.010*	4>1, 4>3					
		₺10.001-20.000 (2)	193	3.49	.78					4	1.872			
		₺20.001-30.000 (3)	194	3.36	.69	G. İ.								
		₺30.001-40.000 (4)	139	3.62	.78					1051	.563			
		₺40.001 + (5)	106	3.47	.74									
	Rah. Ed. Alg.	₺0-10.000 (1)	424	3.60	.89	G. A.	2.249	.062	---					
		₺10.001-20.000 (2)	193	3.67	.89					4	1.657			
		₺20.001-30.000 (3)	194	3.51	.84	G. İ.								
		₺30.001-40.000 (4)	139	3.78	.78					1051	.737			
		₺40.001 + (5)	106	3.58	.79									

Tablo 8. (Devam)

Eğitim Durumu	FPAÖ-Genel	₺0-10.000 (1)	424	3.67	.54	G. A.	4	1.186	4.192	.002*	1>3, 2>3, 4>3, 5>3			
		₺10.001-20.000 (2)	193	3.68	.52									
		₺20.001-30.000 (3)	194	3.52	.51	G. İ.	1051	.283						
		₺30.001-40.000 (4)	139	3.74	.53									
		₺40.001 + (5)	106	3.69	.55									
	Bilg. Alg.	Okuryazar- 1	67	3.37	.64	G. A.	3	4.234	12.241	.000*	2>1, 3>1, 4>1			
		İlköğretim- 2	125	3.65	.60									
		Lise- 3	216	3.69	.56	G. İ.	1052	.346						
		Üniversite- 4	648	3.80	.59									
	İkna Ed. Alg.	Okuryazar- 1	67	3.22	.90	G. A.	3	1.432	2.533	.049*	2>1, 3>1, 4>1			
		İlköğretim- 2	125	3.45	.78									
		Lise- 3	216	3.51	.75	G. İ.	1052	.565						
		Üniversite- 4	648	3.44	.73									
	Rah. Ed. Alg.	Okuryazar- 1	67	3.39	.97	G. A.	3	1.484	2.011	.111	---			
		İlköğretim- 2	125	3.61	.90									
		Lise- 3	216	3.69	.80	G. İ.	1052	.738						
		Üniversite- 4	648	3.62	.85									
	FPAÖ-Genel	Okuryazar- 1	67	3.35	.54	G. A.	3	2.506	8.949	.000*	2>1, 3>1, 4>1			
		İlköğretim- 2	125	3.62	.53									
		Lise- 3	216	3.66	.51	G. İ.	1052	.280						
		Üniversite- 4	648	3.70	.53									

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlılığı ifade eder.

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin aylık gelir ve eğitimseviyesi değişkenlerine göre manidar şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Yaş göre katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir fark yaratacak düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$(F_{Bilgilendiricilik\ Algısı(3-1052)}=2.363, p>.05)$; $(F_{İkna\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=1.478, p>.05)$; $(F_{Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=1.795, p>.05)$; $(F_{FPAÖ-Genel(3-1052)}=2.043, p>.05)$]. Başka bir ifadeyle farklı yaş grubundan katılımcıların fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin istatistiksel açıdan fark yaratmadığı ve fijital pazarlama algı düzeyinin yaş değişkenine açısından birbirine yakın olduğu bulunmuştur.

Aylık ortalama gelire göre katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin Bilgilendiricilik Algısı alt boyutu ve FPAÖ genelinde ₺20.001-30.000 [$(\bar{X}_{(Bilgilendiricilik\ Algısı)}=3.57, ss=.61)$; $(\bar{X}_{(FPAÖ-Genel)}=3.52, ss=.51)$] gelire sahip katılımcılar aleyhine manidar düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir [$(F_{Bilgilendiricilik\ Algısı(4-1051)}=4.596, p<.05)$; $(F_{FPAÖ-Genel(4-1051)}=4.192, p<.05)$]. Diğer bir ifadeyle ₺20.001-30.000 gelire sahip olan katılımcıların fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin diğer gelir grubundaki katılımcılardan manidar biçimde düşük olduğu görülmüştür. İkna Edicilik Algısı alt boyutunda ise ₺0-10.000 ($\bar{X}=3.38, ss=.76$), ₺20.001-30.000 ($\bar{X}=3.36, ss=.69$) ve ₺30.001-40.000 ($\bar{X}=3.62, ss=.78$) gelire sahip katılımcılar arasında ₺30.001-40.000 gelire sahip katılımcılar lehine manidar düzeyde fark olduğu belirlenmiştir [$(F_{İkna\ Edicilik\ Algısı(4-1051)}=3.327, p<.05)$]. Bu bulgudan hareketle ₺30.001-40.000 gelire sahip katılımcıların fijital pazarlamayı diğer gelir grubundaki katılımcılardan daha yüksek düzeyde ikna edici bulduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan Rahatsız Edicilik Algısı alt boyutunda katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin istatistiksel açıdan manidar bir fark yaratacak düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$(F_{Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(4-1051)}=2.249, p>.05)$].

Eğitim durumuna göre katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin Bilgilendiricilik Algısı alt boyutu, İkna Edicilik Algısı alt boyutu ve FPAÖ genelinde eğitim durumu okuryazar [$(\bar{X}_{(Bilgilendiricilik\ Algısı)}=3.37, SS=.64)$; $(\bar{X}_{(İkna\ Edicilik\ Algısı)}=3.22, SS=.90)$; $(\bar{X}_{(FPAÖ-Genel)}=3.35, SS=.54)$] olan katılımcılar aleyhine manidar düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir [$(F_{Bilgilendiricilik\ Algısı(3-1052)}=12.241, p<.05)$; $(F_{İkna\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=2.533, p<.05)$; $(F_{FPAÖ-Genel(3-1052)}=8.949, p<.05)$]. Rahatsız Edicilik Algısı alt boyutunda ise katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir fark yaratacak düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F_{Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=2.011, p>.05$). Bu bulgulardan hareketle eğitim durumu değişkeninde FPAÖ tüm alt boyutları ve ölçeğin tamamında en düşük algı düzeyine sahip katılımcıların eğitim durumu okuryazar olan katılımcılar olduğu ve bu durumun Bilgilendiricilik Algısı, İkna Edicilik Algısı ve FPAÖ genelinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark yarattığı ifade edilebilir.

Tablo 9. Fijital Pazarlama Algısı ile İnternet Kullanım Süresi ve Alışveriş Sıklığı

	©	n	$\bar{X}$	ss	sd	K. O.	F	p	Fark					
Günlük İnternet Kullanım Süresi	Bilg. Alg.	1 saatten az (1)	107	3.50	.55	G. A.	3	2.436	6.939	.000*	2>1, 3>1, 4>1			
		1-3 Saat (2)	381	3.72	.61									
		3-5 Saat (3)	354	3.79	.56	G. İ.	1052	.351						
		5 Saat+ (4)	214	3.76	.61									
	İkna Ed. Alg.	1 saatten az (1)	107	3.25	.79	G. A.	3	1.975	3.503	.015*	2>1, 3>1, 4>1			
		1-3 Saat (2)	381	3.41	.70									
		3-5 Saat (3)	354	3.50	.74	G. İ.	1052	.564						
		5 Saat+ (4)	214	3.47	.81									
	Rah. Ed. Alg.	1 saatten az (1)	107	3.40	1.02	G. A.	3	2.625	3.573	.014*	2>1, 3>1, 4>1			
		1-3 Saat (2)	381	3.67	.80									
		3-5 Saat (3)	354	3.67	.81	G. İ.	1052	.735						
		5 Saat+ (4)	214	3.65	.91									
	FPAÖ-Genel	1 saatten az (1)	107	3.44	.51	G. A.	3	2.204	7.848	.000*	2>1, 3>1, 4>1			
		1-3 Saat (2)	381	3.66	.52									
		3-5 Saat (3)	354	3.72	.50	G. İ.	1052	.281						
		5 Saat+ (4)	214	3.67	.58									
Aylık Çevrimiçi Alışveriş Sıklığı	Bilg. Alg.	Hiç (1)	125	3.79	.65	G. A.	3	2.004	5.689	.001*	1>4, 2>4, 3>4			
		Ayda 1-2 Defa (2)	282	3.82	.56									
		Ayda 3-4 Defa (3)	463	3.71	.60	G. İ.	1052	.352						
		Ayda 5'ten fazla (4)	159	3.58	.58									
	İkna Ed. Alg.	Hiç (1)	125	3.60	.79	G. A.	3	6.384	11.583	.000*	1>3, 1>4, 3>4			
		Ayda 1-2 Defa (2)	282	3.59	.72									
		Ayda 3-4 Defa (3)	463	3.47	.73	G. İ.	1052	.551						
		Ayda 5'ten fazla (4)	159	3.23	.77									
	Rah. Ed. Alg.	Hiç (1)	125	3.60	.96	G. A.	3	4.848	6.655	.000*	1>4, 2>4, 3>4			
		Ayda 1-2 Defa (2)	282	3.74	.80									
		Ayda 3-4 Defa (3)	463	3.63	.82	G. İ.	1052	.729						
		Ayda 5'ten fazla (4)	159	3.37	.92									
	FPAÖ-Genel	Hiç (1)	125	3.71	.57	G. A.	3	2.952	10.593	.000*	1>4, 2>4, 3>4			
		Ayda 1-2 Defa (2)	282	3.76	.49									
		Ayda 3-4 Defa (3)	463	3.64	.53	G. İ.	1052	.279						
		Ayda 5'ten fazla (4)	159	3.48	.53									

* $p<.05$ düzeyinde anlamlılığı ifade eder.

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin aylık günlük internet kullanım süresi ve aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı değişkenlerine göre manidar şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Günlük internet kullanım süresine göre katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin Bilgilendiricilik Algısı alt boyutu, İkna Edicilik Algısı alt boyutu, Rahatsız Edicilik Algısı alt boyutu ile FPAÖ genelinde günlük bir saatten az internet kullanımı yapan katılımcılar [$(\bar{X}_{(Bilgilendiricilik\ Algısı)}=3.50, SS=.55)$; $(\bar{X}_{(İkna\ Edicilik\ Algısı)}=3.25, SS=.79)$; $(\bar{X}_{(Rahatsız\ Edicilik\ Algısı)}=3.35, SS=.54)$] olan katılımcılar aleyhine manidar düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir [$(F_{Bilgilendiricilik\ Algısı(3-1052)}=12.241, p<.05)$; $(F_{İkna\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=2.533, p<.05)$; $(F_{Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=2.011, p>.05)$]. Bu bulgulardan hareketle eğitim durumu değişkeninde FPAÖ tüm alt boyutları ve ölçeğin tamamında en düşük algı düzeyine sahip katılımcıların eğitim durumu okuryazar olan katılımcılar olduğu ve bu durumun Bilgilendiricilik Algısı, İkna Edicilik Algısı ve FPAÖ genelinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark yarattığı ifade edilebilir.

$Edicilik\ Algısı=3.40$, $ss=1.02$); ($\bar{X}_{(FPAÖ-Genel)}=3.44$, $ss=.51$)] aleyhine manidar düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir [$(F_{Bilgilendiricilik\ Algısı(3-1052)}=6.939$, $p<.05$); ($F_{İkna\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=3.503$, $p<.05$); ($F_{Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=3.573$, $p<.05$); ($F_{FPAÖ-Genel(3-1052)}=7.848$, $p<.05$)]. Bu bulgudan hareketle günlük internet kullanım süresi bir saatten az olan katılımcıların fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin diğer katılımcılardan anlamlı seviyede düşük olduğu ifade edilebilir.

Aylık çevrimiçi alışveriş sıklığına göre katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin Bilgilendiricilik Algısı alt boyutu, İkna Edicilik Algısı alt boyutu, Rahatsız Edicilik Algısı alt boyutu ile FPAÖ genelinde ayda 5'ten fazla alışveriş yapan katılımcılar [$(\bar{X}_{(Bilgilendiricilik\ Algısı)}=3.58$, $ss=.58$); ($\bar{X}_{(İkna\ Edicilik\ Algısı)}=3.23$, $ss=.77$); ($\bar{X}_{(Rahatsız\ Edicilik\ Algısı)}=3.37$, $ss=.92$); ($\bar{X}_{(FPAÖ-Genel)}=3.48$, $ss=.53$)] aleyhine manidar düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir [$(F_{Bilgilendiricilik\ Algısı(3-1052)}=5.689$, $p<.05$); ($F_{İkna\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=11.5833$, $p<.05$); ($F_{Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=6.655$, $p<.05$); ($F_{FPAÖ-Genel(3-1052)}=10.593$, $p<.05$)]. Bu bulgular ışığında dikkat çeken nokta ayda 5'ten fazla alışveriş yapan katılımcıların fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin diğer katılımcılardan anlamlı düzeyde daha düşük olmasıdır.

Tablo 10. Fijital Pazarlama Algısı ile İnternet Kullanım Süresi ve Alışveriş Sıklığı

Değişkenler/FPAÖ/Alt Boyutlar			n	$\bar{X}$	ss	sd	K. O.	F	p	Fark	
Anne Eğitim Seviyesi	Bilg. Alg.	Okuryazar- 1	416	3.65	.60	G. A.	3	1.974	5.603	.001*	2>1, 3>1, 4>1
		İlköğretim- 2	471	3.77	.55						
		Lise- 3	116	3.86	.65	G. İ.	1052	.352			
		Üniversite- 4	53	3.79	.71						
	İkna Ed. Alg.	Okuryazar- 1	416	3.38	.76	G. A.	3	1.377	2.435	.063	---
		İlköğretim- 2	471	3.46	.72						
		Lise- 3	116	3.48	.74	G. İ.	1052	.565			
		Üniversite- 4	53	3.65	.86						
	Rah. Ed. Alg.	Okuryazar- 1	416	3.59	.88	G. A.	3	1.197	1.619	.183	---
		İlköğretim- 2	471	3.60	.84						
		Lise- 3	116	3.76	.79	G. İ.	1052	.739			
		Üniversite- 4	53	3.73	.87						
	FPAÖ- Genel	Okuryazar- 1	416	3.59	.55	G. A.	3	1.395	4.927	.002*	2>1, 3>1, 4>1
		İlköğretim- 2	471	3.68	.49						
		Lise- 3	116	3.78	.56	G. İ.	1052	.283			
		Üniversite- 4	53	3.75	.62						
Baba Eğitim Seviyesi	Bilg. Alg.	Okuryazar- 1	295	3.63	.57	G. A.	3	1.530	4.328	.005*	2>1, 3>1, 4>1
		İlköğretim- 2	459	3.78	.56						
		Lise- 3	219	3.76	.63	G. İ.	1052	.354			
		Üniversite- 4	83	3.78	.69						
	İkna Ed. Alg.	Okuryazar- 1	295	3.37	.74	G. A.	3	1.343	2.374	.069	---
		İlköğretim- 2	459	3.50	.77						
		Lise- 3	219	3.39	.72	G. İ.	1052	.566			
		Üniversite- 4	83	3.50	.72						
	Rah. Ed. Alg.	Okuryazar- 1	295	3.57	.86	G. A.	3	1.574	2.133	.094	---
		İlköğretim- 2	459	3.58	.89						
		Lise- 3	219	3.74	.76	G. İ.	1052	.738			
		Üniversite- 4	83	3.66	.86						
	FPAÖ- Genel	Okuryazar- 1	295	3.57	.52	G. A.	3	1.016	3.574	.014*	2>1, 3>1, 4>1
		İlköğretim- 2	459	3.69	.51						
		Lise- 3	219	3.70	.55	G. İ.	1052	.284			
		Üniversite- 4	83	3.71	.61						

* $p<.05$ düzeyinde anlamlılığı ifade eder.

Anne-baba eğitim seviyesine göre katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin Bilgilendiricilik Algısı alt boyutu ile FPAÖ genelinde eğitim durumu okuryazar olan

ebeveynler [$(\bar{X}_{(Anne-Bilgilendiricilik\ Algısı)}=3.65, SS=.60)$; $(\bar{X}_{(Baba-Bilgilendiricilik\ Algısı)}=3.63, SS=.57)$; $(\bar{X}_{(Anne-FPAÖ-Genel)}=3.59, SS=.55)$; $(\bar{X}_{(Baba-FPAÖ-Genel)}=3.57, SS=.52)$] aleyhine manidar düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir [$(F_{Anne-Bilgilendiricilik\ Algısı(3-1052)}=5.603, p<.05)$; $(F_{Baba-Bilgilendiricilik\ Algısı(3-1052)}=4.328, p<.05)$; $(F_{Anne-FPAÖ-Genel(3-1052)}=4.927, p<.05)$; $(F_{Baba-FPAÖ-Genel(3-1052)}=3.574, p<.05)$]. Diğer taraftan anne-baba eğitim seviyesine göre İkna Edicilik Algısı alt boyutu ile Rahatsız Edicilik Algısı alt boyutunda katılımcıların fijital pazarlama algı düzeylerinin istatistiksel açıdan manidar bir fark yaratacak düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$(F_{Anne-İkna\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=2.435, p>.05)$; $(F_{Baba-İkna\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=2.374, p>.05)$; $(F_{Anne-Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=1.619, p>.05)$; $(F_{Baba-Rahatsız\ Edicilik\ Algısı(3-1052)}=2.133, p>.05)$]. Tablo incelendiğinde anne-baba eğitim seviyesi okuryazar olan katılımcıların fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin tüm alt boyutlar ile FPAÖ genelinde diğer eğitim seviyesinde anne-babası olan katılımcılardan düşük olduğu görülebilir. Bu farklılık Bilgilendiricilik Algısı alt boyutu ile FPAÖ genelinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeydedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin belirlenmesinin ve bunun yanında çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyi) ile tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeyleri arasındaki fark durumunun ortaya konmasının amaçlandığı nicel desenlerden genel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada 1056 tüketiciden veri elde edilmiştir. Çalışmada anlaşılabilirliğin desteklenebilmesi amacıyla ulaşılan sonuçlar araştırma soruları odağında sunulmuş ve ardından ilgili alanyazın ile tartışmanın yürütülmesi uygun görülmüştür.

Çalışmada cevap aranan ilk araştırma sorusu olan “1.Tüketicilerin fijital pazarlama algıları ne düzeydedir?”in çözümlenebilmesi için 1056 tüketiciden elde edilen verilere uygulanan analizlerde tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik genel algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında çalışmada tüketicilerin fijital pazarlamayı, bilgilendirici ve ikna edici buldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Ancak tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik yüksek yönlü algılarının yanında rahatsız edici olarak değerlendirdikleri de ulaşılan bir diğer sonuçtur. Başka bir ifadeyle tüketiciler fijital pazarlamaya yönelik yüksek bir algı düzeyine sahipken aynı zamanda tereddüt ettikleri ve rahatsız oldukları yönler olduğu da tespit edilmiştir. Fijital Pazarlama Algı Ölçeği’nin Rahatsız Edicilik Algısı alt boyutuna ait maddeler (21-24) değerlendirildiğinde; bu maddelerin fijital pazarlamanın aldatıcı, sınır bozucu, kafa karıştırıcı ve rahatsız edici olduğuna ilişkin ifadelerden oluştuğu tespit edilmiştir. Açıkça görülebildiği gibi çalışmada tüketicilerin fijital pazarlamayı bilgilendirici-ikna edici bulduğu ve aynı zamanda fijital pazarlamaya ilişkin tereddüt sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada cevap aranan ikinci soru olan “2.Tüketicilerin fijital pazarlama algı düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı ve anne - baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” çözüm üretilebilmesi için uygulanan analizlerde **cinsiyet değişkeninde;** kadınların sahip olduğu fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin erkelerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. **Aylık ortalama gelir değişkeninde;** ₺20.001-30.000 gelire sahip olan tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin genel olarak diğer gelir grubundaki tüketicilerden manidar biçimde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında ₺30.001-40.000 gelire sahip tüketicilerin fijital pazarlamayı diğer gelir grubundaki tüketicilerden daha yüksek düzeyde ikna edici bulduğu da tespit edilmiştir. **Eğitim durumu değişkeninde;** fijital pazarlamaya yönelik en düşük algı düzeyine sahip tüketicilerin eğitim durumu okuryazar olan tüketiciler olduğu ve bu durumun Bilgilendiricilik

Algısı alt boyutu, İkna Edicilik Algısı alt boyutu ve FPAÖ genelinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle düşük eğitim seviyesine sahip olan tüketicilerin fiijital pazarlama algılarının daha düşük olduğu ifade edilebilir. Bu durum düşük eğitim seviyesindeki tüketicilerin bilgiye ulaşma ve fiijital pazarlama uygulamalarını kullanma süreçlerinde diğer eğitim seviyesindeki tüketicilere oranla daha fazla zorluk yaşamalarından kaynaklanabilir. **Günlük internet kullanım süresi değişkeninde;** günlük internet kullanım süresi bir saatten az olan tüketicilerin fiijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin diğer tüketicilerden anlamlı seviyede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet kullanımı az olan tüketicilerin fiijital pazarlamaya yönelik tutumlarının diğer tüketicilerden daha düşük olduğu ifade edilebilir. Bu durumun nedeni gün içerisinde az internet kullanımı gerçekleştiren bireylerin dijital dünyayla aralarına bir mesafe koymaları olabilir. **Aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı değişkeninde;** tüketicilerin fiijital pazarlama algı düzeylerinin ayda beşten fazla alışveriş yapan tüketiciler aleyhine manidar düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle sıklıkla çevrimiçi alışveriş yapan tüketicilerin fiijital pazarlamaya yönelik algı düzeyleri diğer tüketicilerden daha düşüktür. Bu sonuç dikkat çekicidir. Öyle ki; ayda beşten fazla alışveriş yapan tüketicilerin fiijital pazarlamaya yönelik algı düzeyleri diğer tüketicilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür ve bu tüketiciler düşük fiijital pazarlama algı düzeylerine rağmen çevrimiçi olarak sıklıkla alışveriş yapmaktadırlar. **Anne-baba eğitim seviyesi değişkeninde;** anne-baba eğitim seviyesi okuryazar olan tüketicilerin fiijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin anne-babası diğer eğitim seviyesinde olan tüketicilerden düşük olduğu ve bu düşüklüğün Bilgilendiricilik Algısı alt boyutu ile FPAÖ genelinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu ve düşük eğitim seviyesinin dijitalleşmeden ve dolayısıyla fiijital pazarlamadan uzak kalmaya neden olduğu ifade edilebilir. Çalışmada ulaşılan bu sonuçların yanında **yaş ve medeni durum değişkenlerinde;** tüketicilerin fiijital pazarlama algı düzeylerinde bir farka rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle tüketicilerin fiijital pazarlamaya yönelik algılarının yaşlarına ve medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde; Johnson ve Barlow (2023) yapmış oldukları çalışmada fiijital pazarlama deneyimlerine ilişkin değerli yeni bir bakış açısı sağladığı ve fiijital alan içindeki ilk kişisel deneyimleri inceleme yaklaşımının, bu perspektifin benimsenmesiyle önemli ölçüde iyileştirilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2023) yapmış olduğu çalışmada fiijital pazarlama uygulamalarının başarılı sonuçlar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Bekaroğlu-Özatar (2023) yapmış olduğu çalışmada teknoloji kabul modeli alt boyutlarının (algılanan fayda, güven ve teknolojik yenilik) fiijital pazarlama kullanım niyetlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çelik, Özdemir, Sağlam ve Aypar (2023) yapmış oldukları çalışmada ise niyet, tutum ve memnuniyet konuların üzerinde daha fazla çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mameli ve Stangl (2023) yapmış olduğu çalışmada fiijital girişimleri kullanma deneyiminin yalnızca güven oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda insanları destinasyonları ziyaret etmeye teşvik ederek dinamik bir deneyime yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Kanat (2022) yapmış olduğu çalışmada fiijital alanın birleştirdiği bir proje olup, lansman ürününün satışlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Şeker (2021) yapmış olduğu çalışmada Bref'le Hijyene Yolculuk Projesi örnek olay incelemesinde fiijital pazarlama uygulamalarının oldukça başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında fiijital pazarlama ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle fiijital pazarlama uygulamaları, çevrimiçi fiijital uygulamaları, fiijital girişimler, fiijital pazarlamada davranışsal niyet, satın alma davranışı ve fiijital pazarlamaya yönelik tüketici tutumu konularının ele alındığı görülmektedir. Ancak tüketicilerin fiijital pazarlama algısına yönelik yeterli sayıda çalışmaya rastlanmadığı tespit edilmiştir. Bu durum bu çalışmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Pazarlama alanında çalışanlara, uygulayıcılara ve pazarlama bilim alanına katkı sunabilmek umuduyla çalışma sonuçları değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulması uygun görülmüştür:

- Tüketiciler fijital pazarlamaya yönelik yüksek bir algı düzeyine sahipken aynı zamanda fijital pazarlamaya yönelik tereddütleri de bulunmaktadır. Bu nedenle tüketicilerin fijital pazarlamada tereddüt ettikleri noktaların belirlenebilmesi amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- Kadınların sahip olduğu fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olmasının nedenleri araştırılarak erkek tüketicilerin de fijital pazarlama algı düzeylerinin artırılabilmesi amacıyla tanıtım, promosyon, kampanya, reklam gibi etkinlikler yürütülebilir.
- Fijital pazarlama uygulamalarının her gelir grubundan tüketiciye ulaşmayı hedefleyecek biçimde çeşitlendirilmesi önerilebilir.
- İnternet kullanımı az olan tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik tutumlarının diğer tüketicilerden daha düşük olduğu görüldüğünden dolayı az internet kullanan tüketicilere de ulaşılabilmesi amacıyla diğer kitle iletişim araçlarından (televizyon ve radyo gibi) yararlanılarak fijital pazarlama uygulamalarının tanıtım ve pazarlamasının yapılması önerilebilir.
- Sıklıkla çevrimiçi alışveriş yapan tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin diğer tüketicilerden daha düşük olmasının nedenleri araştırılabilir ve böylelikle fijital pazarlama uygulamalarının eksik-zayıf yönleri tespit edilerek fijital pazarlamadan sağlanan verimlilik artırılabilir.
- Anne-baba eğitim seviyesi okuryazar olan tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin anne-babası diğer eğitim seviyesinde olan tüketicilerden düşük olmasından dolayı dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ile bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığının temel eğitim seviyesinde (okulöncesi, ilkokul ve ortaokul) ağırlığının artırılması önerilebilir.
- Düşük eğitim seviyesine sahip olan tüketicilerin fijital pazarlama algılarının daha düşük olmasında dolayı, okuryazar olan tüketiciler de dahil olmak üzere her eğitim kademesinden tüketicinin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin artırılabilmesi amacıyla çalışmalar yürütülebilir. Bu aşamada toplumun eğitim, yaş, gelir ve internet kullanım sıklığı gibi özellikleri doğrultusunda belirlenen farklı kesimlerinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri belirlenerek fijital pazarlama uygulamalarının işe koşulmasında bu farklıların dikkate alınması önerilebilir.
- Bu çalışmada Kars ilinde ikamet eden 1056 tüketicinin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, aylık gelir, günlük internet kullanım süresi, aylık çevrimiçi alışveriş sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Farklı demografik gruplar ve farklı örneklem yönetimleri ile benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Fijital pazarlamaya yönelik algı düzeylerinin, farklı pazarlama stratejileri ile incelenmesi önerilebilir.
- Bu çalışma ile tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik algı düzeyleri incelenmiş olup, farklı çalışmalarda benzer örneklem gruplarıyla tüketicilerin fijital pazarlamaya yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi de önerilebilir.

- Bu çalışma nicel desenlidir. Bundan dolayı bu çalışma tümdengelim felsefesi temeline kurulmuştur. Tümevarım felsefesine dayanan ve derinlemesine analizlerin yürütülebileceği nitel veya karma desenli benzer çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmanın sahip olduğu birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlardan ilki çalışmanın sadece 2024 yılında Kars ilinde ikamet eden tüketicilerden oluşan bir evren ve örnekleme sahip olmasıdır. Bu durum her ne kadar bir sınırlılık olarak değerlendirilse de Kars'ın yüksek oranda genç nüfusa sahip olması ve Kars ilinde tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri kapsamlı bir alışveriş merkezi olmamasında dolayı tüketicilerin sıklıkla e-ticareti tercih etmesi bu çalışma kapsamında bir üstünlük olarak görülebilir. Bunun yanında çalışma sadece nicel desenlerle tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Böylelikle tüketicilerin fijiatal pazarlama algı düzeyleri objektif bir şekilde ortaya konulabilmiştir. Veri toplama aracı olarak FPA  kullanılmıştır ve bu nedenle çalışmada ulaşılan sonuçlar FPA 'nde yer alan maddeler ile sınırlıdır. FPA  ile elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliklerinin yüksek olabilmesi amacıyla hem FPA  geliştirilme sürecinde hem de bu çalışma kapsamında detaylı bir şekilde geçerlik-güvenirlik (uzman görüşüne gidilmesi, AFA – DFA uygulanması, iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması ile iki yarı test yapılması)  alışmaları yürütülmüştür.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi
Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Bu  alışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir.  alışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan t m çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

This study does not require ethical committee approval, as the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zek  Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu  alışmanın hazırlanma sürecinde yapay zek  tabanlı herhangi bir ara  veya uygulama kullanılmamıştır.  alışmanın t m i eriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

 ıkar  atıőması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar  atıőması bulunmamaktadır.
There is no potential conflict of interest in this study.

Kaynakça

- Akarsu, B. & Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. Cinius.
- Akpürçek, K. & Başkol, M. (2022). Geçmişin izleri: Retro pazarlama üzerine kavramsal bir çalışma. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 23-36. <https://10.47129/bartiniibf.1059197>
- Arabelen, Ö. Ü. G. (2023). *Understanding brand awareness in phygital marketing: an empirical analysis in the B2B context*. Sosyal Bilimlerde Toplumsal Sorunlara Bakış: Uygulamalı Çalışmalar. EfeAkademi.
- Aydın, Ö. (2022). *Fijital pazarlamada artırılmış gerçeklik uygulamalarının Y ve Z kuşağı üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma* (Tez No. 766397) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğdu, V. (2021). *Sanal deneyim etkinliği ve fijital pazarlama kapsamında konsol oyunlarının tüketicilerin satın alma niyeti üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 704078). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Batat, W. (2024). Why is the traditional marketing mix dead? Towards the “experiential marketing mix” (7E), a strategic framework for business experience design in the phygital age. *Journal of Strategic Marketing*, 32(2), 101-113. <https://doi.org/10.1080/0965254X.2022.2129745>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>.
- Birdane, M. A. (2023). *Fijital pazarlamada tüketici algıları: pazarlama ve reklamcılık bölümü öğrencileri örneği*. (Tez No. 783813). [Yükseklisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brynjolfsson, E., Hu, Y. J. & Rahman, M. S. (2013). Competing in the age of omnichannel retailing. *MIT Sloan Management Review*, 54(4), 23-29.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem.
- Camilleri, M. A. (Ed.). (2024). *Tourism planning and destination marketing*. Emerald Publishing Limited.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). Wiley.
- Çakın, Ö. & Yaman, D. (2020). Fijital (Phygital) Pazarlama Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme: Amazon Go Örneği. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 5(1), 1-10.
- Çakirkaya, M. & Koçyiğit, M. (2024). Consumer Involvement in Augmented Reality Applications in the Context of Phygital Marketing Communications. *R: CMU Journal of Social Sciences and Humanities* 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.12982/CMUJASR.2024.008>

- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çelik, Z. (2021). *Fijital (phygital) pazarlama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, Z., Özdemir, O., Sağlam, M. & Aypar, U. (2023). Comparative analysis of bibliometric data sources of empirical studies in the context of traditional, digital and phygital marketing. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 45(2), 180-212.
- Gaggioli, A. (2017). Phygital spaces: when atoms meet bits. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(12), 774-774.
- Gedik, Y. (2020). Pazarlamada yeni bir pencere: Dijital pazarlama. *Journal of Business in the Digital Age*, 3(1), 63-75. <https://10.46238/jobda.726408>
- George, D. & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update*. Allyn and Bacon.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel.
- Goretzko, D., Siemund, K. & Sterner, P. (2024). Evaluating model fit of measurement models in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 84(1), 123-144. <https://10.1177/00131644231163813>
- Green, S. B., Akey, T. M., Fleming, K. K., Hershberger, S. L. & Marquis, J. G. (1997). Effect of the number of scale points on chi-square fit indices in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 4(2), 108-120. <https://10.1080/10705519709540064>
- Groeneveld, R. A. & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391-399. <https://10.2307/2987742>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2023-53710>. Erişim Tarihi: 21.08.2024
- Huang, T. K., Yang, C. H., Hsieh, Y. H., Wang, J. C. & Hung, C. C. (2018). Augmented reality (AR) and virtual reality (VR) applied in dentistry. *The Kaohsiung journal of medical sciences*, 34(4), 243-248. <https://doi.org/10.1016/j.kjms.2018.01.009>
- Işıktas, S. (2018). *Türkiye’de reklam tarihi gelişimi ve televizyon reklam araştırmaları*. Hiperlink.
- Jacob, F., Pez, V. & Volle, P. (2023). Shifting to phygital experience management with design science: a six-step method to manage customer journeys. *Journal of Strategic Marketing*, 31(5), 961-982. <https://10.1080/0965254X.2021.2016894>
- Johnson, M. & Barlow, R. (2021). Defining the phygital marketing advantage. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 16(6), 2365-2385. <https://10.3390/jtaer16060130>

- Johnson, M. & Barlow, R. (2023). *Phygital marketing through the lens of neuroscience and phenomenology: an interpretivist account*. Qualitative Market Research: An International Journal.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1984). *LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood* (3rd ed.). Mooresville, IN: Scientific Software.
- Kanat, Z. (2022). Dijitalleşme süreci kapsamında fijital uygulama içeren kampanya üzerine nitel bir araştırma: Nike “Unlimited Stadium” örneği. *SDÜ İfade*, 4(1), 59-75.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kennedy, I. (2022). Sample size determination in test-retest and Cronbach alpha reliability estimates. *British Journal of Contemporary Education*, 2(1), 17-29. <https://10.52589/BJCEFY266HK9>
- Koçak Alan, A., Tümer Kabadayı, E. & Erişke, T. (2018). İletişimin yeni yüzü: dijital pazarlama ve sosyal medya pazarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 493-504. doi: 10.17755/esosder.334699
- Köse, N. & Yengin, D. (2018). Dijital pazarlamadan fijital pazarlamaya geçiş örneği olarak artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamalarının pazarlama üzerindeki katkılarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 77-111.
- Krishen, A. S., Dwivedi, Y. K., Bindu, N. & Kumar, K. S. (2021). A broad overview of interactive digital marketing: A bibliometric network analysis. *Journal of Business Research*, 131, 183-195. <https://10.1016/j.jbusres.2021.03.061>
- Kumar, V. & Shah, D. (2004). Building and sustaining profitable customer loyalty for the 21st century. *Journal of Retailing*, 80(4), 317-329. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2004.10.007>
- Lemon, K. N. & Verhoef, P. C. (2016). Understanding customer experience throughout the customer journey. *Journal of Marketing*, 80 (6), 69-96. <http://10.1509/jm.15.0420>
- Maggu, P. (2021). *Solution for online-offline gap in marketing: phygital*. Marketing 5.0: putting up blocks together.
- Malhotra, N. K., Nunan, D. & Birks, D. F. (2020). *Marketing research*. Pearson.
- Mameli, E. & Stangl, B. (2023, July). *Phygital marketing: A new approach to trigger travel intentions*. In Global Marketing Conference.
- Mikheev, A. A., Krasnov, A., Griffith, R. & Draganov, M. (2021). The interaction model within phygital environment as an implementation of the open innovation concept. *Journal of Open Innovation*, 7(2), 1-12. <https://10.3390/joitmc7020114>
- Moravcikova, D. & Klietkova, J. (2017). Brand building with using phygital marketing communication. *Journal of Economics, Business and Management*, 5(3), 148-153.
- Nalbant, K. G. & Aydın, S. (2023). Development and transformation in digital marketing and branding with artificial intelligence and digital technologies dynamics in the Metaverse universe. *Journal of Metaverse*, 3(1), 9-18. <https://10.57019/jmv.1148015>

- Özatar, A. B. (2023). Gıda perakendeciliğinde fijiital pazarlama uygulamaları kullanım isteği üzerine bir araştırma: Amazon Go örneği. *Beykoz Akademi Dergisi*, 11(1), 407-428. <https://10.14514/beykozad.1273006>.
- Panjaitan, R. (2021). The role of digital loyalty program towards customer loyalty through a measure of satisfaction. *The Winners*, 22 (2), 163-171. <https://doi.org/10.21512/tw.v22i2.7082>
- Scheffe, H. (1959). The analysis of variance. John Wiley.
- Sonar, N. (2024). Tüketicilerin satın alma psikolojisini ve dijital pazarlamadaki rolünün analiz edilmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 256-267. <https://10.5281/zenodo.10622630>
- Şeker, A. (2021). Türkiye’de fijiital (phygital) pazarlama uygulamaları üzerine nitel bir araştırma: Bref’le hijyene yolculuk projesi örneği. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(23), 187-206. <https://10.47129/bartiniibf.894061>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296.
- Williams, L. J. & Abdi, H. (2010). Fisher’s least significant difference (LSD) test. *Encyclopedia of Research Design*, 218(4), 840-853.
- Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D. F. & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. In D. R. Heise (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 84–136). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Verhoef, P. C., Kannan, P. K. & Inman, J. J. (2017). From multi-channel retailing to omnichannel retailing: Introduction to the special issue on multi-channel retailing. *Journal of Retailing*, 93 (2), 174-181.
- Yılmaz, E. (2023). *Fijiital pazarlama uygulamaları ve marka unsurları açısından değerlendirilmesi*. (Tez No. 789715) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zaki, H. O., Fernandez, D., Dastane, O., Aman, A. & Sanusi, S. (2023). Virtual reality in digital marketing: research agenda based on bibliometric reflection. *Marketing Intelligence & Planning*, 41(4), 505-524. <https://10.1108/MIP-12-2022-0568>

Yeni Mezun İşletme Öğrencilerinde İstihdam Edilebilirlik Kriterleri: Nitel Bir Araştırma

Employability Criteria for Newly Graduated Business Students: A Qualitative Study

Nil Selenay ERDEN¹
Duygu Toplu YAŞLIOĞLU²

Öz

Bu çalışmanın amacı yeni mezun işletme öğrencilerini hedef alan iş ilanlarında yer alan işe alım kriterlerinin belirlenmesi ve istihdam edilebilirlik kriterlerinin öncelik sıralamasına göre sunulmasıdır. Böylece yeni mezun olacak işletme bölümü öğrencileri, hangi becerilerini geliştirmeleri gerektiğini anlayabilir ve işletme okulları da buna yönelik aksiyonlar alabilir. Kimi iş ilanlarında işletmelerin işletme mezunu olmaya ikame olarak, iktisat, ekonomi, ekonometri, maliye, endüstri mühendisliği, işletme mühendisliği, matematik ve psikoloji gibi bölümlerden de öğrenci kabul ettiği bilinmektedir. Genç ve tecrübesiz işgücü içerisindeki çeşitlilik düşünüldüğünde, işgücü piyasasının taleplerinin arzın altında kaldığı ve yeni mezunlar için günden güne artan işe yerleşme zorluklarının yaşandığı bilinmektedir. Bu çalışma, nitel bir araştırma tasarımı benimsemektedir. Ekim ve Aralık 2023 tarihleri arasında Kariyer.net ve LinkedIn'den iş deneyimi olmayan işletme mezunlarını hedefleyen toplam 100 iş ilanı seçilmiştir. Analiz, en sık aranan niteliklerin İngilizce yeterliliği (60 ilanda), iletişim becerileri (47 ilanda) ve MS Office programlarında yeterlilik (40 ilanda) olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yeni mezunların kariyer yönelimleri hakkında fikir vermekle kalmayıp, öğrencileri işgücü piyasasına daha iyi hazırlamak isteyen işletme okullarına da rehberlik etmektedir.

Anahtar kelimeler: İşletme bölümü, yeni mezun, istihdam

Abstract

This study aims to identify the recruitment criteria stated in job advertisements targeting newly graduated business students and to present the employability attributes based on their frequency and importance. By doing so, prospective graduates can better understand which competencies they need to develop, while business schools may adjust their curricula to align with market expectation. In some job advertisements, graduates from related fields such as economics, econometrics, finance, industrial engineering, business engineering, mathematics, and psychology are accepted as substitutes for business graduates. Given the diversity within the young and inexperienced labour force, it is observed that market demand frequently falls short of labour supply, leading to increasing challenges in the job placement of recent graduates. This study adopts a qualitative research design. A total of 100 job advertisements targeting business graduates with no prior work experience was selected from Kariyer.net and LinkedIn between October and December 2023. The analysis reveals that the most frequently required qualifications were English proficiency (in 60 ads), communication skills (47 ads), and proficiency in MS Office programs (40 ads). These findings not only provide insights into the career orientation of new graduates but also offer guidance to business schools aiming to better prepare students for the labour market.

Keywords: Business administration department, new graduate, employment

¹ Doç.Dr. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Örgütsel Davranış Anabilim Dalı, nilerden@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8422-9109>, <https://ror.org/03a5qrr21>

² Doç.Dr. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Yönetimi ve Organizasyon Anabilim Dalı, duygut@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5637-8999>, <https://ror.org/03a5qrr21>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 18.09.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 19.07.2025

Atıf İçin/For Cite: ERDEN N. S. ve YAŞLIOĞLU D. T., “Yeni Mezun İşletme Öğrencilerinde İstihdam Edilebilirlik Kriterleri: Nitel Bir Araştırma”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3):1359-1382
<https://doi.org/10.17755/esosder.1552499>

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Giriş

İşletme eğitimi, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde artan önemiyle dikkat çekmektedir. İşletme mezunlarına yönelik küresel düzeydeki talep artışı, dünya genelinde işletme okullarının sayısında da belirgin bir artışa neden olmuştur (AACSB, 2023). İşletme okullarından mezun olan öğrencilerin, mezuniyet sonrası kariyer yolları çeşitlenmekte; bir kısmı girişimcilik faaliyetlerine yönelirken, bir kısmı kamu sektöründe istihdam edilme hedefiyle hareket etmekte, önemli bir bölümü ise özel sektörde çalışma arayışına girmektedir.

İşletme eğitimi almak isteyen ve bu sebeple işletme okullarına başvuran öğrencilerin tercih sebeplerinin yüksek kazanç hedefi ile özellikle de muhasebe ve finans konularında çalışmak istemeleri olduğu, bunun haricinde işletme bölümü mezunlarının pazarlama ve satış, insan kaynakları, danışmanlık, operasyon ve lojistik gibi alanlarda çalışmakta oldukları gözlenmektedir. (Temel & Erkanlı, 2017). İşletme mezunlarının istihdam alanları genel olarak dört ana kategoride sınıflandırılabilir: özel sektör, küçük ve orta ölçekli işletmeler (KOBİ'ler), girişimcilik ve kamu sektörü. Mezunların önemli bir kısmı kariyerlerine özel sektörde, özellikle büyük ve çok uluslu işletmelerde başlamaktadır. Bu tür işletmeler genellikle mezunlara geniş kariyer gelişim fırsatları sunmaktadır. Bir diğer istihdam alanı, KOBİ'lerdir. KOBİ'ler işletme mezunlarına daha çeşitli görevler üstlenme ve geniş bir beceri seti geliştirme fırsatı sunabilmektedir. Girişimci bir kariyer yolunu tercih eden mezunlar ise genellikle start-up'larda veya teknoloji odaklı yeni girişimlerde, dinamik ve hızlı tempolu iş ortamlarını tercih etmektedir (OECD, 2022). Bunun yanında kamu sektörü ve sivil toplum kuruluşları da işletme mezunları için önemli bir istihdam alanı oluşturmaktadır (Talbert, 2012). Bu pozisyonlar, topluma katkı sağlama amacı taşıyan rollerde çalışma fırsatı sunarlar.

Türkiye'de işletme bölümleri farklı üniversitelerde İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Fakültesi, Yönetim Bilimleri Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi gibi çeşitli fakülteler içerisinde yer almaktadır. Bu kapsamda söz konusu fakülteler içerisinde yer alan işletme bölümleri verdikleri işletme eğitimi ile özel ve kamu sektörünün ihtiyaç duyduğu çeşitli niteliklere sahip yönetici adaylarını yetiştirme amacı taşımaktadır. İşletme bölümleri mezun sayıları ve iş alanlarının çeşitliliği açısından diğer bölümlere kıyasla farklı bir konumdadır. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde yer alan veriler incelendiğinde 129'u devlet 58'i vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 187 üniversitede işletme eğitimi veren bölümlerin olduğu görülmektedir. Bu bölümlerdeki öğrenci sayıları 7 ile 3600 arasında değişmekte ve üniversitelerin bazılarında birden fazla işletme bölümü olduğu da göze çarpmaktadır. Dolayısıyla 2023 yılı itibariyle yer Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde yer alan birim istatistiklerine göre işletme bölümlerinin sayısının diğer birçok bölüme göre daha fazla olduğu ve kontenjanları itibariyle de oldukça fazla öğrenciye sahip oldukları gözlenmektedir (YÖK İstatistikleri, 2024)

Türkiye'de işletme eğitimi sunan fakültelerin sayısının fazlalığı ve bu fakültelerden mezun olan öğrenci sayısının yüksekliği, mezunların iş gücü piyasasında artan rekabetle karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır. Bu durum, işletme bölümü mezunlarının istihdam edilebilirliklerini artıracak beceri ve niteliklere sahip olmalarının önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Türkiye'de işletme bölümü mezunlarına yönelik iş ilanlarında en çok aranan niteliklerin belirlenmesi ve bu niteliklerin, hem öğrencilere kariyer planlamalarında hem de üniversitelere eğitim programlarını iş gücü taleplerine göre uyarlamada nasıl yol gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma problemi, iş gücü piyasasında işletme mezunlarının istihdam edilebilirliklerini artırmak için hangi bilgi, beceri ve kişilik özelliklerinin ön plana çıktığının net olarak belirlenmemiş olmasıdır. Bu problem, hem mezunların iş bulma süreçlerini zorlaştırmakta hem de üniversitelerin müfredatlarının piyasa beklentilerinden uzak kalmasına

yol açmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın önemi; elde edilen bulguların yeni mezunların kariyer planlarına ve işletme eğitiminin geliştirilmesine katkı sunma potansiyelidir.

1. Teorik Altyapı

Araştırmanın amacı yeni mezun olan işletme bölümü öğrencilerinin, tecrübe gerektirmeyen pozisyonlarda işe alımı için hangi işe alım kriterlerine tabii tutulduklarını belirlemektir. Bu doğrultuda işletme eğitiminin ülkemizdeki tarihsel gelişimine, işletme eğitiminin; mezunların kariyer tercihleri ve istihdam edilebilirliklerindeki rolüne, işletme eğitimi alanların istihdam durumları ve işletme mezunlarında aranan istihdam edilebilirlik kriterlerine yönelik literatür taraması sunulmuştur.

1.1. Ülkemizde İşletme Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Üniversite eğitimi potansiyel kariyer yolları arasında seçim yapmanın yollarından biridir. İdeal olarak, kariyer kararı üniversite eğitime başlamadan önce yapılmalıdır çünkü üniversite diploması almak önemli miktarda zaman, çaba ve mali kaynak gerektirmektedir. Farklı ülkeler üniversite eğitime girişte farklı yöntemler kullanırken, genellikle bir tür giriş sınavı ile öğrenci kabul ederler (Temel & Erkanlı, 2017). Türkiye’de genel bir üniversiteye giriş sınavı yapılmakta ve öğrenciler bu sınavdan aldıkları puana göre gitmek istedikleri okulu ve bölümü seçmektedir. Girdikleri sınav sonrasında işletme eğitimi tercih eden öğrenciler ise aldıkları işletmecilik eğitimiyle birlikte mezun olduktan sonra hangi işleri tercih edeceklerine karar vermektedir.

Türkiye’de işletmecilik ile ilgili akademik çalışmalar 1930-1950 yılları arasında Alman işletme iktisadı disiplininin ülkemize adapte edilmesiyle başlamış, söz konusu yıllar Türkiye’de “işletme bilimi” eğitiminin temellerinin atıldığı dönem olarak nitelenmektedir. 1950’ler sonrasında Kuzey Amerika kaynaklı “yönetimci” yaklaşım hâkim olmaya başlamıştır (Üsdiken, 2003). İstanbul Üniversitesi’nin bu Amerika kaynaklı eğilim ile 1968 yılında İşletme Fakültesi’ni kurması aslında 1954 yılında kurulan İşletme İktisadı Enstitüsü ile başlamış olup, bu oluşumda Ford Vakfı ve Harvard İşletme Okulu’nun önemli katkıları bulunmuştur. Bu iki kurum da Türkiye’de işletme eğitiminde Kuzey Amerika kaynaklı yaklaşımın yerleşmesinde önemli rol üstlenmiştir (Sargut, 2009). 1980’lerden itibaren “satılabileni üretme” anlayışının yaygınlaşmasının eğitimde de bir karşılığı oluşmuş ve bu durum müşteri merkezli ve sektör odaklı eğitimi ortaya çıkarmıştır. Bu bakış açısıyla üniversite eğitimi tamamlayan kişilerin sektörün beklentilerini karşılayan kişiler olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum da eğitim kurumlarının neredeyse tamamını, sektörün ihtiyaçlarına uygun ve istihdam yaratabilecek mezunlar vermeye zorlamaktadır (Ardahan, 2010). 1980’lerde gelişen bu anlayış kar amaçlı olmayan vakıflar aracılığı ile yeni üniversitelerin kurulmasına öncülük etmiştir. Özellikle 1990’lı yıllarda vakıf üniversitelerinin sayısının hızla artmış olduğu ve kurulan yeni üniversitelerin neredeyse tamamı işletmecilik alanında eğitimler vermeye başlamıştır (Sargut, 2009).

İşletme eğitimi, öğrencilere iş dünyasında başarılı olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmayı amaçlayan çok yönlü bir disiplindir. Bu sayede işletmelerin hedefleriyle uyumlu olarak, sektörde ihtiyaç duyulan alanlarda bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu eğitim süreci, bireylerin olaylar ve olgular karşısında karar verebilme, sorgulayabilme ve çözüm üretebilme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. İşletme eğitimi özünde öğrencilere, işletme içerisindeki sorunları tanımlama ve çözme becerilerini geliştirme, takım çalışmasına yatkın olma, iş hayatının temel kavramları hakkında teorik bilgiler sunmanın yanı sıra günün koşullarına yönelik gerçekçi yaklaşımlar, pratik eğitimler ve uygulamalar sunma görevi üstlenmektedir (Yılmaz, 2008; Özkul, 2012).

Aysan (2005) geleneksel işletme yönetimi yöntemlerinin işletme ve çevresi hakkında elde edilen sınırlı bilgilerle karar verilmesini gerektiren ortamlara göre hazırlanmış olduğunu ancak her türlü bilginin kolaylıkla elde edilebildiği günümüzde işletmecilik uygulamalarının daha farklı yetenekler gerektirdiğini vurgulamıştır. Böylece bu gelişmelere uygun bireylerin yetiştirilmesinin işletme eğitiminde gerekli olduğu ve üniversitelerin bu gelişmeye ayak uydurmalarını sağlamak zorunda olduğunu vurgulamıştır (Aysan, 2005). Bu bakış açısıyla yapılan bir çalışmada işletme eğitimi sırasında temel işletmecilik değerlerinin öğretilmesi gerektiği ancak günümüz iş dünyası için işletmecilik alanında bu yönde bir kılavuzun olmadığı, ancak farklı değer setlerinden söz edilebileceğinden bahsedilmiştir (Benligiray & Tez, 2011). Öz-Alp 1998 yılında yayınlanan çalışmasında 21. yüzyılın farklı olacağı, geçmişteki bilgileri kullanarak 20 yıl sonrası için çalışan yetiştirmenin mümkün olmayacağını bu sebeple işletme eğitimi veren programların çeşitli yönleriyle değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

1.2. İşletme Eğitiminin; Mezunların Kariyer Tercihleri ve İstihdam Edilebilirliklerindeki Rolü

Üniversitelerin işletme bölümlerinden mezun olan öğrencilerin, kamu ve özel sektörde genellikle yöneticilik pozisyonlarında istihdam edilmeleri beklenmektedir. Mezunların hangi alanlarda çalışacakları ve iş yaşamındaki tutumları, kişisel ve mesleki değerler tarafından şekillenmektedir. Bu mesleki değerlerin büyük ölçüde eğitim kurumlarında kazanıldığı açıktır. Eğitim sürecinde vurgulanan değerler, öğrencilerin kişisel yönelimlerini ve davranışlarını etkilerken, aynı zamanda mesleki yaklaşımlarını da belirlemektedir (Benligiray & Tez, 2011). Ayrıca Türkiye’de gençlerin beşeri becerileri (iletişim, takım çalışması, problem çözme, liderlik gibi sosyal beceriler) ve mesleki değerler algısına yönelik yapılan 2022 tarihli nicel bir araştırma, bu beceri ve değerlerin mezunların istihdam edilebilirliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, işverenler; gençlerden özgüven, sorumluluk alma, yeniliklere açıklık ve takım çalışmasına yatkınlık gibi becerileri yeterince gelişmiş olmasını beklemektedir. Ancak öğrenciler, bu becerileri edinme ve iş ortamında uygulama konusunda kendilerini yeterli görmemektedir. Bu algı farklılığı, mezunların bireysel değerleri ile iş yaşamındaki performansları arasında bir uyumsuzluk yaratmakta ve kariyer başlangıçlarında dezavantaj yaşamalarına neden olabilmektedir (Atilla-Bal & Okay-Somerville, 2022).

Türkiye'deki üniversitelerin işletme bölümleri, genellikle genel işletmecilik eğitimi sunmakta; örneğin pazarlama ve yönetim gibi bölümlerde alt uzmanlık alanlarına ayırım yapılmamaktadır. Uzmanlaşma, çoğunlukla seçmeli derslerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, hem seçmeli derslerin sayıca yetersiz olduğunu hem de bu uygulamanın yaygın olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle alt uzmanlık alanlarının gelişmediği ve ders içeriklerinin üniversiteler arasında büyük ölçüde benzerlik gösterdiği ifade edilmektedir. Söz konusu benzerlik, Türkiye’de homojen bir işletme eğitiminin varlığına işaret etmektedir (Göksel & Barak, 2007). Özdemir ve Erdem (2021) tarafından yapılan bir çalışma, Türkiye’de işletme eğitiminin büyük ölçüde standartlaştırıldığını, uzmanlaşma imkânlarının sınırlı kaldığını ve ders içeriklerinin üniversiteler arasında benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durumun öğrencilerin farklı alanlarda derinleşmesini engellediği ve işletme eğitiminin çeşitlilik açısından yeterince gelişmediği vurgulanmaktadır.

Bir devlet üniversitesinde yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin lisans eğitimi tercihlerinde üniversite giriş sınavı sıralamaları ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumları belirleyici rol oynamaktadır. Mezuniyet sonrası iş alanı tercihlerinde ise arkadaş çevresi ve sosyal etkileşimler etkili olmaktadır. Buna karşılık, staj deneyimi olan ya da eğitim sürecinde çalışan öğrenciler, kariyer hedeflerini mezuniyetten önce belirleyebilmektedir (Temel & Erkanlı, 2017). Ayrıca Kurt ve Fidan (2021) tarafından Ankara’daki bir devlet üniversitesindeki

79 öğrenci ile yapılan nitel araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin bölüm tercihleri çoğunlukla sınav öncesi son birkaç aylık süreçte karar verdikleri bir döneme sıkışmakta olup, bu kararlar zaman zaman tesadüfi olmaktadır. Öğrenciler, eğitim programlarının teori ağırlıklı olması, staj ve uygulama olanaklarının sınırlı olması nedeniyle beklentilerinin tam anlamıyla karşılanmadığını belirtmişlerdir.

Bu bulgular doğrultusunda, işletme eğitiminin iş hayatına hazırlık açısından kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitimin, mezuniyet öncesinde ya da iş başında alınması, mesleki başarı üzerinde doğrudan etkilidir. İşletme yöneticileri, işletme eğitiminde uygulamalı derslerin ağırlıklı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yeniliklere ve teknolojiye açık olmalarının sağlanması, yeteneklerinin geliştirilmesi, problem çözme becerilerinin artırılması ve staj sürelerinin uzatılması gerektiği belirtilmektedir. Eğitim, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalı; tutum ve davranış gelişimini de içermelidir.

Bu kapsamda yapılan bir çalışmada, işletmelerin işe alım kararlarında dikkate aldığı başlıca kriterler; çalışkanlık, sorumluluk bilinci, özgüven, takım çalışmasına yatkınlık, yeniliklere açıklık, etkili iletişim, kişisel bakım, problem çözme becerisi, yeterli mesleki bilgi, yabancı dil bilgisi ve gerekli sertifikalara sahip olunması olarak sıralanmıştır (Ardahan, 2010).

1.2. İşletme Eğitimi Alanların İstihdam Edilme Durumları

İşletme eğitimi veren okulların amacı, öğrenciye geniş yelpazede bilgi ve yetenekler sunarak, hem iş dünyasına hem de topluma liderlik edebilecek, toplumsal sorumluluklar üstlenebilecek şekilde yetiştirmek olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle, işletme eğitimi veren fakülte ve bölümlerin müfredatının sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere cevap verebilecek nitelikte olması önemlidir (ABD Council, 2014). Türkiye’de işletme bölümü okuyan öğrenci sayısı dikkate değer bir seviyededir (Bkz. Tablo 1). Gerek vakıf gerek devlet üniversitesi olmak üzere, daha önce de bahsedildiği üzere, işletme bölümleri hemen hemen üniversitelerin tamamında bulunmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu’nun Türkiye’deki üniversitelere ilişkin çeşitli istatistikleri yayınlamakta olduğu Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nde bulunan 2023-2024 yükseköğretim istatistiklerine göre (istatistik.yok.gov.tr) Türkiye’de 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 tane de vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bu okullardaki toplam lisans öğrencisi sayısı 3740171’dir. Bu üniversitelerden 129 devlet üniversitesinde ve 58 vakıf üniversitesinde çeşitli fakülteler içerisinde işletme bölümü bulunmaktadır.

Tablo 1. Türkiye’deki Üniversitelerde Yer Alan Çeşitli Fakültelerdeki İşletme Bölümü Öğrenci Sayıları

Fakülte	Sayı	Devlet üniversitelerindeki fakültelerde öğrenci sayısı	Vakıf üniversitelerindeki fakültelerde öğrenci sayısı
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	114	41231	7139
İşletme Fakültesi	29	10944	5050
İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi	20	4751	454
İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	14	249	2111
Siyasal Bilgiler Fakültesi	6	2381	304
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	3	300	152
İktisat Fakültesi	1	1030	0
Toplam	187	60886	15210

Kaynak: Yükseköğretim Kurumu (YÖK) İstatistikleri, (2024, 25 Temmuz). İşletme Bölüm Kontenjanları. <https://istatistik.yok.gov.tr>

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’deki üniversitelerde toplam 187 adet işletme bölümü bulunmaktadır. İşletme bölümleri çok büyük oranda İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri içerisinde yer alıyor olsa da İşletme Fakültesi, İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi gibi birçok fakülte içerisinde işletme bölümlerinin olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrenci sayılarına bakıldığında devlet üniversitelerinde yer alan işletme bölümlerinde vakıf üniversitelerine oranla daha fazla işletme öğrencisi olduğu gözlenmektedir. Tüm üniversitelerdeki toplam işletme bölümü öğrencisi sayısı 76096’dır, bu öğrencilerin 60886’sı devlet üniversitelerinde öğrenim görmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 18 Temmuz 2024 tarihinde yayınlanan Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri 2023 istatistiklerine göre, lisans mezunlarında kayıtlı istihdam oranının 2023 yılında %75,6 olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. En yüksek kayıtlı istihdam oranına sahip bölümler ise %96,2 ile özel eğitim öğretmenliği ve arkasından tıp, dil ve konuşma terapisi, elektrik öğretmenliği ve ebelik bölümleri olmuştur. Lisans mezunlarında ortalama ilk iş bulma süresi 2023 yılında 14,4 ay olarak hesaplanmıştır. İş, yönetim ve hukuk alanı genelinde 2023 yılında iş bulma süresi 19 ay olarak belirtilmiştir. Lisans mezunlarının bölümlere göre iş bulma süresi istatistiklerine göre işletme bölümü mezunlarının 2022 yılında iş bulma süresi 19,8 ay iken 2023 yılında 18,5 ay olarak tespit edilmiştir. Alanlara göre yapılan sınıflama içerisinde işletme bölümlerinin dahil olduğu alan olan iş, yönetim ve hukuk alanındaki lisans mezunlarının kayıtlı istihdam oranı 2023 yılında erkeklerde %82,2 ve kadınlarda %67,2 olmak üzere ortalama %74,8 olarak belirtilmektedir. Lisans mezunlarının bölümlere göre kayıtlı istihdam oranı verilerine göre işletme bölümü mezunlarının istihdam oranı 2022 yılında %74,4 iken 2023 yılında da %74 olmuştur. Bunlarla birlikte lisans mezunlarının eğitim ve öğretim alanları ile uyumlu bir meslek grubunda çalışma oranı

istatistiklerine göre iş, yönetim ve hukuk alanındaki erkek mezunların %73'ü, kadın mezunların ise %85,8'i ortalamada tüm mezunların %79,3 ünün kendi alanları ile uyumlu bir meslek grubunda çalıştıkları tespit edilmiştir (TÜİK, 2024).

İşletme okulları genelde iki misyona sahiptir. Uygulamada çalışacak olan iş insanlarını iş dünyası için eğitmek ve araştırma yaparak işletme alanındaki bilgi altyapısını geliştirmek. Bu açıdan işletme okulu mezunlarında da bu iki misyondan birinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği önem taşımaktadır. Ancak işletmelerin yönetici adaylarını ararlarken, işletme mezunu olması şartı değil, öncelikle deneyim sahibi olup olmaması ve daha sonra da işin alanı ile ilgili mühendislik ve benzeri eğitim veren fakülte olma şartı aradıkları gözlenmektedir. Ayrıca uzmanlık alanı ne olursa olsun işe alınan kişi birçok eğitimden geçmektedir (Düzakın & Yılmaz, 2009). Böylece işletme mezunlarının işletme sahip ya da yöneticileri tarafından yeterli bulunmadığı düşüncesi de oluşabilmekte, bu durum da işletme mezunlarının işletmeler tarafından istihdamının olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir.

1.3. Yeni Mezunların İstihdam Edilebilirlik Kriterleri

Kelime anlamı olarak istihdam edilebilirlik, iş gücü piyasasında iş bulabilme ve işte devamlılık sağlayabilmeye işaret etmektedir. Dolayısıyla bazı nitelikler adayları daha tercih edilebilir hale getirmekte, işe yerleşme ihtimallerini arttırmakta ve yerleştikleri işte tatmin bulma, başarılı olma ile sürdürülebilir bir kariyer sahibi olmalarını desteklemektedir (Bhola & Dhanawade, 2013). Kişi-iş uyumunun sağlanması işletme ve çalışan açısından kazan-kazan temelli dinamikleri getirecektir dolayısıyla istihdam edilebilir olma çalışan açısından tatmin, işletme açısından verimli iş gücü demektir.

Yaklaşık 150 istihdam edilebilirlik çalışmasını inceleyerek işverenler tarafından belirtilen en önemli istihdam edilebilirlik kriterlerini listeleyen Sarfraz vd. (2018) tarafından ortaya konan bulgulara göre dört kategori beceri mevcuttur. İşbirliğine yönelik beceriler kategorisinde iletişim (sözlü iletişim, yazılı iletişim, sunu, dinleme, okuma), ilişki yönetimi becerilerinde takım çalışması, esneklik, adapte olma, takip edebilme, bilişsel beceri kategorisinde problem çözme, analitik düşünme, karar verme, öz yönetimde zaman yönetimi, organize etme, planlama, disiplin gibi unsurlar dikkat çekmektedir. İstihdam edilebilirlik modellerinde de benzer becerilerden bahsedilmektedir.

Bu doğrultuda farklı ölçekte yapılan araştırmaların bulguları da işveren beklentilerinde benzer eğilimlerin ortaya çıktığını göstermektedir. 142000 iş ilanının içerik analizini yapan Rios vd. (2020), yazılı ve sözlü iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerinin işverenler tarafından en çok önem verilen üç kriter olduğundan bahsetmiştir. Ancak bu ilanlar sadece işletme mezunları özelinde değil, üniversite diploması gerektiren işler olarak seçilmiştir. Ayrıca 2017 yılı özelinde yapılan literatür taramasında da istihdam edilebilirlik kriterleri olarak şunları tespit edilmiştir; işbirliği, problem çözme, iletişim, kritik düşünme, etik ve kültürel hassasiyet.

Birleşik Devletler Eğitim Departmanı (US Department of Education) tarafından ortaya konan istihdam edilebilirlik kriterleri modeline göre, kişisel beceriler kategorisinde dürüstlük, inisiyatif alma, güvenilirlik, adaptasyon, profesyonellik, sosyal beceriler kategorisinde takım çalışması, iletişim saygı, bilgiyi uygulama kategorisinde okuma, yazma, bilim, teknoloji, kritik düşünme, iş yeri becerileri kategorisinde planlama, organize etme, karar verme, teknolojiyle çalışma ve müşteri odaklılık yer almaktadır (Necessey Skills Now Web, 2024).

İstihdam edilebilirlik kriterleri üzerine çalışmalar yapan çeşitli uluslararası kuruluşlar bulunmaktadır (bkz. International Labour Organization [ILO], The National Association of Colleges and Employers [NACE], American Society of Training and Development [ASTD]). Akademik çevrede konuya olan ilginin göstergesi olarak, "employability criteria" anahtar kelimesiyle Google Scholar'da 2000-2025 yıllarını kapsayan dönemde yapılan aramalarda

yaklaşık 496 kaynağa ulaşılması, ilgili literatürün genişliğine dair genel bir fikir vermektedir. Ancak bu sayı, Google Scholar’ın otomatik indeksleme yöntemlerinden kaynaklı olarak kesin bir bilimsel veri ya da tam kapsamlı bir bibliyometrik analiz olarak değerlendirilmemelidir.

Türkiye’de 2020-2025 yılları arasında yeni mezunların istihdam edilebilirlik kriterlerine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, iş ilanlarını analiz birimi olarak kabul eden ve sadece işletme mezunlarına odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dergipark veritabanlarında “istihdam edilebilirlik kriterleri” ve “istihdam kriterleri” anahtar kelimeleri ile yapılan arama 2 sonuç vermiş ve bu çalışmaların işletme mezunlarını konu almadığı görülmüştür (Bkz. Arslankaya & Demir, 2023; Karadağ & Karadağ, 2024) Bununla birlikte, işverenlerle gerçekleştirilen ve “üniversite mezunları” genelini kapsayan güncel bir çalışma mevcuttur. Antalya’da 46 işverenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Yılmaz ve Urhan (2024), üniversite öğrencilerinin istihdam edilebilirliğinde sosyal becerilerin %74 oranında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu beceriler arasında etkili iletişim, duygusal zeka, liderlik, yaratıcılık, takım çalışması ve eleştirel düşünme yer almakta olup, iş dünyasında teknik bilgi kadar önemli kabul edilmektedir. Ancak bu bulgu iş ilanları incelemesi ile değil, yarı yapılandırılmış işveren görüşmeleri ile elde edilmiştir.

2. Yöntem

Araştırmanın ana sorusu “*işverenlerin işletme fakültesi mezunlarında aradıkları nitelikler nelerdir*” şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın analiz birimini iş ilanları oluşturmaktadır. İş ilanları evreni Kariyer.net, LinkedIn, eleman.net, yenibiris.com, secretecv.com ve İŞKUR’dur. Bu evrenden yapılan anakütle seçimine eleman.net ve İŞKUR mavi yaka ilanları yayınladıkları için dahil edilmemiştir. Yenibiris.com gazete kökenli bir platform olduğu ve secretecv.com da kullanımı azaldığı için dahil edilmemiştir. Araştırmanın anakütlesini oluşturan LinkedIn ve Kariyer.net platformları beyaz yaka pozisyon ilanlarına yer verdiği için tercih edilmiştir. Buradan hareketle iş ilanlarının tarandığı kaynaklar LinkedIn ve Kariyer.net olarak sınırlandırılmıştır. Böylece araştırmanın anakütlesini Türkiye’de iş ilanları açısından yaygın olarak kullanılan platformlar olan LinkedIn ve Kariyer.net üzerinde yer alan ilanlar, araştırmanın örneklemini tecrübesiz yeni işletme mezunlarına yönelik olan ilanlar oluşturmuştur. Uluslararası Çalışma Örgütü’ne (ILO) göre yeni mezunlar, “*eğitimlerini tamamladıktan sonra iş gücü piyasasına ilk kez adım atan, sınırlı ya da hiç iş tecrübesi olmayan bireyler*” olarak tanımlanmaktadır. Yeni mezunlar mezuniyet sonrası ilk beş yıl içinde iş arayan bireyler olarak ifade edilir (ILO, 2013). İlan aramasında kullanılan anahtar kelimeler yeni mezun, uzman, tecrübesiz işletme mezunu, stajyer işletme öğrencisi olmuştur. Bu çalışma herhangi bir nitel ya da nicel yöntem ile insan deneklerden veri toplanılmasını gerektirmediği için etik kurul onayı gerektirmemiştir. Araştırmada toplanılan veriler açık kaynaklı iki internet sitesinden alınan, ikincil veri kapsamında konumlandırılacak iş ilanlarıdır. İş ilan taraması 2023 Kasım-Aralık aylarında yapılmış ve 100 ilan MS Excel üzerinde aşağıda gösterilen başlıklarda listelenmiştir. İlk adım iş ilanlarının incelenerek, tecrübe gerektirmeyen pozisyonlar için olduklarının teyit edilmesi, ikinci adım söz konusu ilana işletme mezunlarının başvurabilecek olmasının teyit edilmesidir. Üçüncü adımda ilan metni word dosyasına kopyalanmıştır. 2023 yılının kasım ve aralık aylarında veritabanlarından çekilen 100 ilan matris şeklinde bir tablo haline getirilmesinin, verileri içerik analizine uygun hale getireceğinin düşünülmesiyle Tablo 2’deki sınıflama oluşturulmuştur. Tablo 2’de birimden kasıt iş ilanında aranan bilgi, beceri, yetkinlik, özelliklerdir. Tablo 2 aracılığıyla ilan metinlerinde yer alan birimler, öncelik sıralamasına dönüştürülmüştür ve araştırma sorusunda yer alan “en çok aranan nitelikler” noktası için derleme yapılması mümkün olmuştur. Tablo 2’deki matris 100 ilan için hazırlanmıştır. Nasıl bir matris görüntüsü oluştuğunun somutlaştırılması adına, bir iş ilanı için yapılan sınıflama sunulmuştur.

Tablo 2: İş ilanlarının tablolaştırılmasında izlenen sınıflama

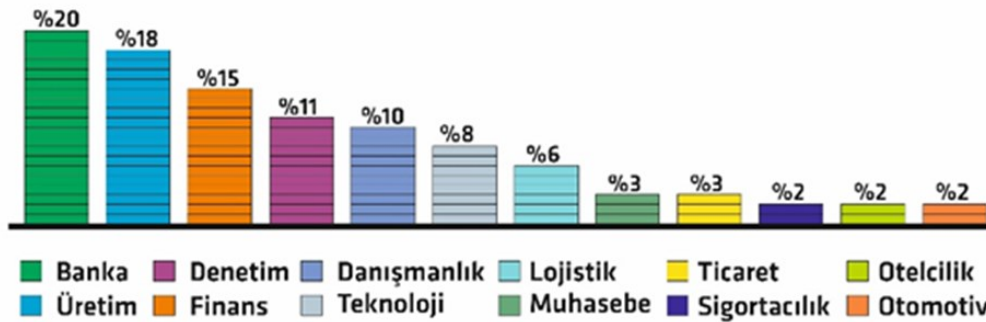
Pozisyon/ Şirket	İlanda yazılan ilk birim	İlanda yazılan ikinci birim	İlanda yazılan üçüncü birim	İlanda yazılan dördüncü birim	İlanda yazılan beşinci birim	İnternet Sitesi Linki
İlan 1	Güçlü iletişim becerisi	İngilizce bilgisi	Öğrenmeye açıklık	Esnek çalışabilme	Özdisiplini yüksek	

Kodlama sürecinin detayları Tablo 2 üzerinde gösterilen örnek matriste yer almıştır. Güvenilirlik açısından kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanması için her araştırmacı 50 ilanı kodlamış, sonra birbirlerinin kodladıkları ilan kümelerini kontrol etmiş ve mutabakat her bir analiz birimi olan iş ilanı için sağlandıktan sonra içerik analizine geçilmiştir. Tablo 2’de temsili olarak gösterilen ve 100 iş ilanı için hazırlanan matris son halini aldıktan sonra, içerik analizi yöntemini kullanarak hangi birimin kaç kez tekrar edildiğine yönelik bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Bu tabloda, en yüksek frekanstan en düşük frekansa uzanan kriterler yer almıştır. Araştırma sorusundaki ana tema yeni mezun işletme öğrencilerinde aranan nitelikler, beş kategori altında, bilgi, beceri, özellik olarak kodlanmış ve araştırmacılar metinlerden süzdükleri özet tablo ile veri setindeki gömülü ve açık anlamlar üzerinde durmuşlardır (Kleinheksel vd., 2020) Sadece ilk beş en çok tekrarlanan birim değil, ilan metinlerinde belirtilen diğer bilgi birimleri de dikkate alınarak ikinci bir kayıt sistemi oluşturulmuş ve tekrar sayıları bulunmuştur.

3. Bulgular

Kariyer.net üzerinde yer alan 12, LinkedIn üzerinde yer alan 88 iş ilanının seçildiği firmaların faaliyet alanları aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır. Görüldüğü üzere, yoğunluk bankacılık (%20), üretim (%18), finans (%15), denetim (%11) ve danışmanlık (%10) (insan kaynakları, pazarlama, araştırma) alanlarından gelen ilanlardan oluşmaktadır.

Sektör ve Yüzdelik Dilim

**Şekil 1** İş İlanı Örnekleme Sektörel Dağılım

İçerik analizi ile iş ilanlarında tekrarlanan niteliklere ait bilgiler tablo 3’de, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru sıralanarak sunulmuştur.

Tablo 3: Yeni İşletme Mezunlarında İstihdam Edilebilirlik Kriterleri

	NİTELİK	FREKANS
1	İngilizce Bilgisi	60
2	Etkin/İyi İletişim Becerisi	47
3	MS Office programlarına hakimlik	40
4	Takım çalışmasına uygun / iyi bir ekip arkadaşı	40
5	Analitik düşünme becerisi	28
6	Erkek adaylar için askerlik görevini yapmış olmak	17
7	Problem çözme yeteneği	14
8	Çok ileride seviye excel bilgisi	12
9	Seyahat engeli olmayan	11
10	Planlama becerisi	9
11	Sürücü belgesi olan	9
12	Çözüm odaklı olan	9
13	Sorumluluk sahibi	8
14	Öz disiplin sahibi olan	8
15	Esnek çalışma koşullarına uyum sağlayabilecek	8

100 iş ilanına ait çalışma örnekleminde, yeni işletme mezunlarında aranan niteliklerden en çok tekrarlananı (Bkz. Tablo 3, frekans 60) “İngilizce bilmek” tir. İngilizce bilmenin alt kırılımlarında çok iyi düzeyde (kimi ilanlarda düzey yerine derece kelimesi de geçmektedir), iyi düzeyde ve orta düzeyde olmak üzere üç farklı ifade olduğu görülmektedir. Ancak “*iyi düzeyde İngilizce bilgisi*” 48 sıklıkla en çok tekrarlanan ifadedir. Örneğin bir ilanda ihracat uzman yardımcısı arayan firma “*İyi düzeyde İngilizce bilen*” ibaresine yer vermiştir (İhracat Uzman Yardımcısı LinkedIn İş İlanları, 2024). Yapı Kredi Portföy, satış ve pazarlama stajyeri pozisyonu için yayınladığı ilanda “*Neler bekliyoruz: çok iyi derecede İngilizce biliyor olmanı*” şeklinde bir ibare kullanmıştır (Satış ve Pazarlama Stajyeri LinkedIn İş İlanları, 2024). Ayrıca “*Fluent English*” (Finance Agent LinkedIn İş İlanları, 2024) ibaresi ile akıcı İngilizce, veya “*Tercihen İngilizce bilgisi olan*” (İnsan Kaynakları ve İdari İşler Uzmanı, LinkedIn İş İlanları, 2024) ifadelerine de rastlanmıştır. Firmalar yabancı dil için daha spesifik gereklilikler de belirtebilmektedir. Örneğin Aselsan IELTS için 6.0’dan fazla, YDS sınavı için 70’den fazla puan alma kriterlerini koymuştur (Aselsan Yabancı Dil Kriterleri, 2024).

100 iş ilanı örnekleminde ikinci en çok tekrarlanan nitelik “iletişim becerileridir” (Bkz. Tablo 3, frekans 47). İyi düzeyde İngilizce bilgisi ve iyi iletişim becerileri tekrar sayılarının (sırasıyla 48 ve 47) birbirine denk olduğu görülebilir. Hem yabancı dilde hem anadilde ifade yeteneğine firmalar tarafından oldukça önem verildiği düşünülebilir. İletişim becerilerine yönelik ilanlarda yer alan ibarelere örnek olarak “*etkin iletişim becerilerine sahip*” (Mali Tahlil

Uzman Yardımcısı LinkedIn İş İlanları, 2024), “*sözlü ve yazılı etkin iletişim becerilerine sahip*” (Denetçi Yardımcısı LinkedIn İş İlanları, 2024), “*communication and presentation skills-iletişim ve sunum becerileri*” (Finance Assistant Specialist LinkedIn İş İlanları, 2024) verilebilir. Firmaların, iletişimin türleri olan yazılı iletişim, sözlü iletişim, sunum yapma gibi ayrıntılara atıf yaptığı veya daha genel ibareler kullandıklarına rastlanmıştır.

İngilizce ve Türkçe dillerinde iletişim becerilerinden sonra en sık tekrarlanan (Bkz. Tablo 3, frekans 40) husus “MS Office Program Bilgisi” olmuştur. Sosyal beceri kapsamında ele alınan iletişim becerisinden sonra, bilgisayar program bilgisi ile teknik becerilere geçiş yapıldığı düşünülebilir. MS Office programları içerisinde Word, Excel ve Powerpoint en genel anlamda tercih edilen ve firmaların süreçlerini yürütmeye gerek rapor yazma gerek tablo oluşturma gerek sunum hazırlamada en çok tercih ettikleri programların başında gelmektedir. İlanlardan anlaşıldığı üzere, firmalar stajyer veya uzman yardımcısı olarak başlayacak lisans öğrenci veya mezunlarında bu becerinin kullanılabilir şekilde gelişmiş olmasını beklemektedir. İlanlarda geçen ibarelere örnek olarak “*Advanced knowledge of MS Office Applications-ileri düzeyde MS Office programları uygulama bilgisi*” (Strategy, Financial Planning and Control Specialist LinkedIn İş İlanları, 2024), “*MS Office programlarını etkin bir şekilde kullanabilen*” (İnsan Kaynakları Uygulamaları Sorumlusu, LinkedIn İş İlanları 2024), “*MS Office programlarını kullanabilen*” (İnsan Kaynakları ve İdari İşler Uzmanı, LinkedIn İş İlanları, 2024) verilebilir. Tablo 3’de yer alan ve 12 tekrarla “*çok ileri seviye excel bilgisi*” kriteri de MS Office program bilgisi kapsamına alınabilir.

MS Office programlarını bilme ve uygulayabilmenin yanı sıra, ilanlarda bir o kadar sıklıkla rastlanan “ekip arkadaşı, takım çalışmasına uygunluk” ifadesi (Bkz. Tablo 3, frekans 40) dikkat çekmektedir. Öncelikle iş ilanı metinlerinde ilk açıklamalarda rastlanan “..... çalışabilecek ekip arkadaşı arıyoruz” benzeri ifadeler dikkat çekmekte ancak buna ek olarak da takım oyuncusu olmaya yatkın bireyler arandığı belirtilmektedir “*disiplinli, dikkatli, sorumluluk bilinci gelişmiş ve çözüm odaklı takım arkadaşları arıyoruz*” (İnka Organizasyon Indeed İş İlanları, 2024). İlanlardan birebir alınan ibare örnekleri şu şekildedir “*team player-takım oyuncusu*” (Finance Agent LinkedIn İş İlanları, 2024), “*collaborative team player- iş birlikçi takım arkadaşı*” (Management Trainee İş İlanları, 2024), “*ability to work in a team environment, while also delivering independent results- takım ortamında çalışma becerisi ve ayrıca bağımsız sonuçlar üretebilme*” (Carrier Representative LinkedIn İş İlanları, 2024, “*ekip çalışmasına yatkın*” (Muhasebe Uzman Yardımcısı LinkedIn İş İlanları, 2024).

Analitik düşünme becerisi örneklem kapsamında rastlanılan ve 28 tekrar oranına sahip olan bir bilişsel beceridir. Analitik düşünme üst seviye düşünme becerilerinden biridir. Var olan gerçekler ve fikirlerin kendi arasındaki farkları, her bir olgunun zayıf ve güçlü taraflarını görerek, bilgiyi kullanırken mantık yürütebilme yetisine işaret eder (Amer, 2005). Analitik düşünme veri toplayarak çözüme ulaşma, çözüme ulaşırken veriler arası bağlantıları kurarak çözülmek istenen sorunun sebebini ve hangi çözüm yolu izlenirse daha etkin bir çözüme ulaşılabileceğini görebilmeyi içerir. Analitik düşünebilen kişi bilgiyi ve elindeki zaman, iş gücü, hammadde gibi kaynakları etkin şekilde kullanarak çözümlere ulaşabilir. Bu bağlamda, ilanlarda tekrarlanan problem çözme yeteneği (Bkz. Tablo 3, frekans 14) ve çözüm odaklı olma (Bkz. Tablo 3 frekans 9) yetileri de analitik düşünme kapsamında ele alınabilir. İletişim becerisi ve takım oyuncusu olma sosyal beceri, İngilizce bilgisi ve MS Office program bilgisi teknik beceri kapsamında ele alınabilirken, analitik düşünme, problem çözme ve çözüm odaklı olma daha çok kavramsal beceri kapsamına dâhil edilebilir. Kavramsal beceri tanım itibarıyla fikirlere ve kavramlara odaklanarak soyut düşünebilme, bir organizasyonu ve/veya çoklu parçalardan meydana gelen yapıyı bir bütün olarak sistematik bir şekilde görebilme, düşünebilme yetisine işaret eder (Abdoliyavad vd., 2021). Sosyal beceri insanlara, teknik beceri bilgiye (bir bilgisayar programı, bir makine, bir dil vb.) odaklanırken, kavramsal beceri bütüne

odaklanarak soyut kavramlar veya olaylar arası bağlantıları görebilmeyi içerir. İş ilanlarında analitik düşünme, problem çözme ve çözüm odaklı olma ile ilgili örnek ibareler: “*analitik düşünebilen*” (Finans Stajyeri LinkedIn İş İlanları, 2024), “*dinamik, sonuç ve çözüm odaklı çalışmaya yatkın*” (Satış Temsilcisi LinkedIn İş İlanları, 2024), “*problem çözme ve analitik düşünme yeteneğine sahip*” (Satın Alma Uzman Yardımcısı LinkedIn İş İlanları, 2024).

Ülkemizde askerlik görevi mecburidir ve işe alımlarda da dikkat edilen hususlardan biridir. Firmalar yetiştirdikleri ve bünyelerine kattıkları çalışanların askerlik gibi bir mecburi hizmet sebebiyle ayrılmasını veya işe ara vermesini istememekte, başvuru yapan yeni mezunların bu mecburi vatandaşlık görevini yerine getirmiş olarak veya tecil şartıyla iş başvurusunda bulunmalarını istemektedirler. “Erkek adaylar için askerlik hizmetini yapmış olmak” benzeri şarta 17 tekrarla rastlanılmıştır. Seyahat engeli bulunmaması ve sürücü belgesi olması da yapılan işe göre aranan niteliklerdir. Kimi işler şehirler arası yer değiştirerek çalışmayı, kimi pozisyonlar şehir içerisinde araçla hareket halinde olmayı gerektirdiğinden 100 ilan içerisinde sırasıyla 11 ve 9 gibi az tekrarlar karşımıza çıkmıştır. Denizbank KOBİ Bankacılığı Portföy Yöneticisi pozisyonu için verdiği ilanda “.... aşağıdaki niteliklere de sahibim diyorsan: B sınıfı sürücü ehliyetine sahibim ve aktif araç kullanabilirim” (Kobi Bankacılığı Portföy Yöneticisi LinkedIn İş İlanları, 2024) metnine yer vermiştir. Türkiye Finans Gezici Gişe Yetkili yardımcısı pozisyonu için “seyahat engeli olmayan”, “erkek adaylar için askerlik hizmetini tamamlamış ya da en az 2 yıl tecilli”metnine yer vermiştir (Gezici Gişe Yetkili Yardımcısı LinkedIn İş İlanları, 2024).

Planlama becerisi, sorumluluk sahibi ve özdisiplin sırasıyla 100 ilan içerisinde 9, 8 ve 8 kere tekrarlanarak diğer niteliklere göre düşük frekanslara sahip olmuştur. Öncelikle özdisiplin bir kişilik özelliği olarak Büyük Beş Kişilik Özellikleri kapsamında ele alınan (McCrae & Costa, 1997), iş performansı ile bağlantısı doğrudan kurulabilen en güçlü kişilik özelliğidir çünkü çaba gösterme, sebat etme, motive olma, disiplin sahibi olma, güdülenme, düzenli ve planlı olma ile ilişkilendirilir (Robbins & Judge, 2012). Özdisiplin, vicdanlılık veya sorumluluk olarak da dilimize çevrilmiştir. Özdisiplin boyutunda yüksek puan alan çalışanlar sorumluluk sahibi olan ve planlama yapan kişiler olduklarından bu üç kriter- planlama becerisi, sorumluluk sahibi ve özdisiplin aynı bağlamda ele alınabilirler. İş ilanlarında yer alan ifadeler örnek olarak: “*planlı çalışma disiplinine sahip*” (Müşteri Temsilcisi LinkedIn İş İlanları, 2024), “*sonuç odaklı, analitik düşünebilen, sorumluluk alabilen*” (Ön Muhasebe LinkedIn İş İlanları, 2024), “*planlama ve organizasyon becerisine sahip*” (Gelir Gider Kontrol Uzman Yardımcısı LinkedIn İş İlanları, 2024) verilebilir.

Son kriter olan esnek çalışma koşullarına uyum sağlama 100 ilanda 8 kere yer almıştır. Esnek çalışmadan kasıt, ülkemiz koşullarında istenildiğinde mesai saatleri dışında çalışmaya işaret edebildiği gibi, literatürde esnek çalışma insan kaynaklarını motive etmede kullanılan, iş saatlerinin günün tümüne ve haftanın tüm günlerine yayılmadığı ancak bunun yerine çalışanların kimi günler veya günün belli bölümlerinde kendilerine zaman ayırmasına olanak veren saat düzenlemeleridir (Robbins & Judge, 2012). Örnek ibareler şu şekildedir “*ofis dışındaki saha satışında, yoğun tempoda çalışabilecek, esnek çalışma saatlerine uyum sağlayabilecek*” (Şubesiz Satış Kariyer.net İş İlanları, 2024), “*vardiyalı çalışabilen ve esnek/veya değişen çalışma saatlerine uyum sağlayabilen*” (Muhasebe Memuru Kariyer.net İş İlanları, 2024).

İlanlarda en sık tekrarlanan hususları sosyal, teknik, kavramsal beceri ve kişilik özelliği olarak sınıflandırırsak sosyal becerilerin (iletişim-“İngilizce bilgisi de dahil edildiğinde” ve takım odaklılık) en ön plana çıktığını, sosyal beceriyi teknik becerinin takip ettiğini (İngilizce bilgisi ve MS Office program kullanma bilgisi), analitik düşünme, çözüm odaklı olma ve problem çözme kriterleriyle kavramsal beceriye işaret eden bilişsel yetkinliğin üçüncü sıraya

yerleştiğini, dördüncü sırada planlama yapma, sorumluluk alma ve disiplin sahibi olma kriterleriyle özdisiplin kişilik özelliğinin geldiği görülebilir. Askerlik görevini yapmış veya tecil ettirmiş olma, seyahat engeli olmama, sürücü belgesine sahip olma ve esnek çalışma ise işin gereklilikleri kapsamında ayrıca aranan diğer nitelikler olarak belirlemiştir. Bulguların değerlendirilmesi bölümünde, yeni mezunlarda aranan bu niteliklerin literatür temel alınarak yapılan açıklamalarına yer verilecektir.

4. Bulguların Değerlendirilmesi

Bulgulardan elde edilen temalar, ortak özellikleri göz önüne alınarak tekrar gruplandığında kategoriler elde edilmiştir. Kategoriler de kendi içlerinde gruplandığında kodlara ulaşılmıştır. İş ilanlarında yer alan nitelikler önem sırasına göre dizildiğinde (önem sırasından kasıt frekans miktarıdır), bir diğer deyişle frekansları hesaplandığında, işletme mezunlarında aranan niteliklerin temaları oluşturduğu, bu temaların beceri, özellik ve diğer nitelikler olarak kodlanarak, daha ayrıntılı kategori gruplarına yön verdiği düşünülerek oluşturulan özet tablo, araştırmanın ana çıktısı olmuştur. Özetle Tablo 4 araştırma sorusunu cevaplamaktadır. Bu bölümde kod, kategori ve temaların literatür temelinde açıklamaları yapılacak ve işverenler tarafından aranan niteliklerin işletme fakültelerinde verilen derslerde nasıl geliştirilebileceğine yönelik öneriler maddeler halinde sunulacaktır.

Tablo 4: Yeniden Düzenlenmiş Özet Bulgular

Kod	Kategori	Tema
Beceri	Sosyal Beceri	İletişim Becerisi Takım Odaklılık
	Teknik Beceri	İngilizce Bilgisi MS Office Programları Bilgisi İleri seviye Excel Bilgisi
	Kavramsal Beceri	Analitik Düşünme Problem Çözme (Çözüm Odaklılık)
Özellik	Kişilik Özelliği	Özdisiplin (Sorumluluk alma ve Planlama)
Diğer Nitelikler	Sahada Çalışma	Sürücü Belgesi Seyahat Engeli Olmaması
	Askerlik	Tamamlanmış Tecilli
	Esnek çalışmaya uygunluk	Yoğun çalışmaya uyumlu

4.1. Beceri

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre beceri elden iş gelme durumu, maharet, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir (Türk Dil Kurumu, 2024). Bireyin doğuştan getirdiği yatkınlık beceri gelişiminde rol oynar ancak sadece yatkınlık ile değil, öğrenme ile de beceriler gelişebilir. Becerilerde sadece yatkınlık söz konusu olsaydı, davranış modifikasyonu mümkün olmaz, bir diğer deyişle öğrenmeden söz edilemezdi. Becerilerin çok çeşitli sınıflamalara tabii tutulduğu bilinmektedir. Örneğin motor beceriler kas gruplarını belli bir amaca yönelik hareket ettirmekle ilgilidir. Algısal beceriler duyu organları aracılığıyla dış dünya verisini doğru yorumlama olan duyusal algılama, verileri organize ederek problem çözme kapsayan bilişsel algılama ve duyguları fark etmeyi, tanımayı içeren duygusal algılamayı kapsar (Cesur & Köksal-Akyol, 2021). Yönetmel beceriler olarak yapılan bir beceri sınıflaması, iş hayatında

kullanılan becerileri daha geniş bir perspektifte kapsamakta, her ne kadar yönetsel kademeleri işaret etse de iş ilanlarında da rastlandığı için çalışmamıza bir kod kategorisi olarak dâhil olmaktadır. Bu sınıflamaya göre teknik, sosyal ve kavramsal olarak adlandırılan üç tür beceriden bahsedilebilir. Teknik beceri bir sürecin yürütülmesinde ve/veya bir tekniğin uygulanmasında bireyin sahip olduğu bilgileri uygulamaya dökebilme becerisidir. Operasyonel olarak kişinin işini icra edebilmesini sağlar. Teknik becerilerini kullanarak çalışan kişi, bir bilgisayar programı, makine veya alet kullanıyor olabilir. Sosyal beceri, başka kişilerle çalışırken devreye giren iletişim kurma (geribildirim verme, koçluk yapma vb.), takım oyuncusu olma, empati kurma, destek olma gibi bireylerarası ilişkilere yönelik becerileri kapsar. Yönetsel seviyede önemli olduğu kadar, eşitler arasında sağlıklı ilişki kurmada da sosyal beceriler rol oynar. Teknik beceri merkezine somut, maddi şeyleri alırken, sosyal beceri merkezine kişinin başkalarıyla kurduğu diyalog ve ilişkileri almaktadır. Kavramsal beceri ise daha çok düşünmeye yöneliktir dolayısıyla merkezine soyut fikirleri alır, ancak bu düşünme model kurarak, yapı içerisindeki parçaların birbiriyle ilişkisini ve bu ilişkilerin sonuçlarını öngörerek, detaylarda boğulmadan büyük resmi görebilmeye işaret eder (Nestrom, 2017).

4.1.1. İletişim Becerisi

İletişim iki birey arasındaki anlam aktarımıdır, etkin iletişimden bahsedilmek için kaynak tarafından alıcıya gönderilen mesajın anlamının, kaynak ve alıcı tarafından paylaşılması şarttır. Bir diğer deyişle kaynağın aktardığı mesajın kodunu açan alıcının anladığı ile kaynağın anlatmak istediği tıpa tıp aynı olmalıdır. Paylaşılan anlam ne kadar ortaksa iletişim o kadar etkindir. İletişimi sözel, sözel olmayan ve yazılı olmak üzere üç boyuta ayırabiliriz. Sözel iletişimde konuşulan kelimeler, sözel olmayan iletişimde kelimeler dışında kalan beden dili, mimikler, ses tonu ve vurgular, yazılı iletişimde ise yazılı kanaldan aktarılan yazılı mesajlar vardır. İş yerinde profesyonel görünümü sağlayan dinleme, ifade etme, beden dilini etkin kullanma ve yazma becerileridir. Guffey ve Lowey (2019) American Express ve Millennial Branding tarafından yapılan araştırmalarda yer verilen işveren görüşlerinden bahsetmiş ve işverenlere göre genç mezunlar iletişim, kişilerarası ilişkiler kurma, zaman yönetimi ve takım olarak çalışma alanlarında etkin bulunmamışlar. Ayrıca Graduate Workforce Readiness araştırmasında yazılı iletişim, liderlik, yaratıcılık ve profesyonellik alanlarında da yeni mezunların etkin olmadıklarına yönelik işveren görüşleri olduğuna değinmişlerdir. İletişim bireyin dış dünyaya açılan kanalıdır, iletişim kurmayan bireyler öğrenemez, uyum sağlayamaz ve çalıştıkları kurumun parçası olamazlar. Dolayısıyla hem anadilinde hem ikinci bir dilde sözlü ve yazılı olarak ifade yeteneğinin gelişmiş olması iş ilanlarında en çok tekrarlanan beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.1.2. Takım Odaklılık

Takım üyesi olmaya yatkınlık, bir bireyin bir takım üyesi olarak çalışmaya eğilimi, işlerin başarılması için takım halinde hareket etmeyi bireysel hareket etmeye kıyasla daha fazla tercih etmesi, takım ortamında kendisini rahat hissetmesi, diğerlerinden öğrenmeye ve takım olarak üretken olmaya istekli olmasıdır (Mohammed & Angel, 2004). Takımlar ile gruplar arasındaki farklara baktığımızda en önemli farkın grupta sosyal kaytarma olurken takımda sinerji olması, grupta üyelerin birbirinden bağımsız işler yaparken, takımda üyelerin yaptıkları işlerin bir bütünün parçası olurken birbirini tamamlaması göze çarpmaktadır. Takımda üyeler birbirlerini kollar ve birbirlerine destek olurlar (Robbins & Judge, 2012). Çalışma gruplarında ise grup düşünme, sosyal kaytarma, rizikolu kararlar alma gibi, sorumluluğun dağılmasından doğan ve verimsiz sonuçlara yol açan sağlıksız fenomenlerin gözlenmesi daha olasıdır. Futbol takımlarından esinlenen işletmeler, takım halinde çalışmaya yönelik yapılar kurmuş, özellikle birbirinden farklı uzmanlık alanlarından gelen becerileri karıştırarak mal ve hizmet gelişimine duyulan ihtiyaç arttıkça iş hayatında takımlar hem sanal hem klasik anlamda var olmaya

başlamışlardır. Takım bazlı çalışma da takım halinde çalışmaya uyumlu olan bireyleri çekmeyi gerektirmiştir. Takım halinde çalışmanın ilk şartı takım üyesi olmaya istekli olmaktır, eğer bireyde bu istek yoksa sonradan teşvik edilmeye çalışılması işletme açısından zaman ve kaynak kaybına yol açacaktır. Çünkü bu ekstra nezaret etmeyi, eğitim vermeyi ve motive etmeyi gerektiren bir süreçtir. Bireysel çalışmayı tercih eden üyelerden kurulan bir takım, gerçek bir takım olamaz. Bunu bilen işverenler de takım halinde çalışmaya uyumlu olabilecek yeni mezunları tercih etmektedir. İş birliği (collaboration) becerisine benzer olan takım odaklılık, Rios vd. (2020) tarafından ortaya konan sonuçlara da paraleldir.

4.1.3. MS Office Program Bilgisi

Belge oluşturma, elektronik tablo düzenleme ve analiz etme, sunum oluşturma, veritabanı ve e-mail yönetme, takvim ve kişi organize etme gibi pek çok amaca hizmet eden MS Office programlarına olan hakimiyet iş ilanlarında en çok aranan niteliklerden biri olarak bu çalışmada listelenmişti. Her ne kadar işletme fakültelerinde sayısal yöntemler kürsüleri derslerinde yoğunlukla excel fonksiyonlarına ilişkin dersler verilse de, bilhassa denetim, bankacılık, yatırım, finans, muhasebe gibi alanlarda elektronik tablo oluşturma ve analiz konuları önem kazanmaktadır. Öte yandan belge oluşturma ve sunum hazırlama hemen hemen bilgisayar kullanımı gerektiren tüm beyaz yakalı pozisyonlar için değişen önem seviyelerinde gerekli hale gelmiştir. İstihdam edilebilirlik modellerinde “teknoloji kullanımı” olarak ele alınan beceriye paralel bir sonuçtur (Mahajan vd., 2022).

4.1.4. Analitik Düşünme ve Problem Çözme

Robbins ve Judge (2022) istihdam edilebilirlik kriterleri başlığı altında kritik düşünme, iletişim, iş birliği, bilgiyi uygulama ve analiz etme, sosyal sorumluluktan bahsetmiştir. Analitik düşünme problem çözmenin bir öncül adımıdır. Problem çözmek sorunları çözüme ulaştırmayı ve mevcut durumdan arzulanan duruma ulaşmak için yapılması gerekenleri belirleyerek akılcı uygun kararlar vermeyi içerir. Unesco Bangkok tarafından 2012 yılında yeni mezunlar için istihdam edilebilirlik kriterleri üzerine yapılan bir çalışmada da iletişim becerileri, mantık, analitik düşünme, problem çözme, kendine güven, dürüstlük, esneklik, inovasyon, yaratıcılık ve takım ruhu unsurlarından bahsedilmektedir (Suarta vd., 2018). Analitik düşünme kritik düşünmenin bir türü olarak bilgiyi, gerçekleri ve verileri değerlendirip problemlerin çözümüne yönelik yöntemler geliştirmeyi içerdiğinden (Rios vd., 2020), farklı sektör ve pozisyonlarda analitik becerilere sahip olmak iş performansını olumlu yönde etkilemektedir.

4.2. Özellik

TDK (2024) tanımına göre özellik *“Bir şeyin benzerlerinden veya başka şeylerden ayrılmasını sağlayan nitelik; hususiyet, hasiyet, hassa, mahsusluk, spesiyalite”* olarak tanımlanmaktadır. İşe başvuran adayları, rakiplerinden ayıran bazı kişilik özellikleri vardır. Kişilik özelliği de bireyi başkalarından ayıran son derece tutarlı ve kalıcı hale gelmiş olan, kişiye has unsurlara işaret eder. Özellik artık oturmuştur, beceri gibi öğrenme ile dramatik şekilde değişme payı kalmamıştır. Kişilik gelişiminde genetik ve yetişilen ortamdaki öğrenme yaşantısı rol oynar, genetik yatkınlığın öğrenmeyi de etkilediği düşünüldüğünde kişilik yapısının nasıl tutarlı bir yapı olduğu anlaşılabilir (McKenna, 2020). Beceri de bir değişim payı vardır ancak kişilik özelliği için bu gri alanı bırakma konusu tartışmalıdır.

4.2.1. Özdisiplin

İlan taramasında özdisiplin olarak adlandırılan kişilik özelliğine işaret eden disiplinli, sorumluluk sahibi, planlama yapabilen gibi ifadelerle rastlanmıştır. Özdisiplin, sorumluluk veya vicdanlılık olarak dilimize çevirilen “conscientiousness” özelliğini yüksek seviyede taşıyan birey başarılı olmaya meyleder, teknik beceri geliştirmeye ve liderlik etmeye adapte olur (Costa & McCrae, 1999). Özdisiplini zayıf bireyler tembelliğe yatkın olup, dağınık, plansız ve

düzensiz olmaya da yatkın olarak, motivasyonlarının zayıf olmasıyla sebat etmemeleri sonucu daha düşük seviyelerde iş performansı sergilerler (Burger, 2021). Hem liderlik potansiyeli hem iş performansı açısından pozisyon fark etmeksizin firmalar tarafından işe başvuru yapan adaylarda mutlaka aranması gereken bu özellik, diğer kategorisine dâhil ettiğimiz “yoğun çalışmaya uyumlu” olma niteliğini de yordayıcı olabilir. Çünkü yüksek özdisiplin sıkı çalışma ve başarı odaklılığı getirir (Robbins & Judge, 2012).

4.3. Diğer Nitelikler

Beceri ve özellik sınıflaması dışında kalan ancak iş ilanlarında son sıralarda da olsa tercih edilen niteliklerdir. Literatür taraması sırasında rastlanmamış olmaları, ülkemizin kültürel bağlamına özgü olabileceğini düşündürmektedir.

4.3.1. Sahada Çalışma

Bazı işler evden çalışmayı mümkün kılarken, bazı işler sahada olmayı gerektirmektedir. Bilgisayarı aracılığı ile çalıştığı şirketin sistemine bağlanarak raporlamalarını yapan ve toplantılarını çevrim içi gerçekleştiren bireylerin sayısı COVID pandemisi sonrası artmış olsa da, hala işletme ve müşteri ziyareti yapılmasını gerektiren, şehir içinde, şehirler veya ülkeler arasında mobil olmayı gerektiren işler mevcuttur. Dolayısıyla kişinin kendi özel hayat koşullarının getirdiği bir seyahat engelinin olmaması ve sürücü belgesine sahip olması pozisyonun gerekliliğine dönüşebilmektedir.

4.3.2. Askerlik

Ülkemizde erkek vatandaşlar için zorunlu olan askerlik görevini tecil ettirmek için çalışıyor olmak bir gerekçe değildir. Askerliğini yapmak için işten ayrılan çalışana, iş kanunu gereği kıdem tazminatı ödenmesi gerektirdiğinden veya askerliğini bitirdikten sonra tekrar işe alınmayacaksa yine tazminat ödenmesi gerekliliğinden, işverenler tazminat bedeline katlanmamak adına askerlik görevini tamamlamış olan adayları daha fazla tercih edebilirler (İş Kanunu, 2024). Kimi ilanlarda tecil gerekliliği de göze çarpmıştır. Ancak aynı beceri ve özelliklere sahip, birbirine denk iki kişiden askerliğini yapmış olanın tercih edilmesi çok daha olasıdır. Böylece işletme tazminata katlanmayacak ve iş gücü kaybından doğan maliyetleri de bertaraf edebilecektir.

4.3.3. Esnek Çalışmaya Uygunluk

İş ilanlarında kastedilen yoğun çalışma temposuna ayak uydurabilecek olmaktır. Bu tarz işler de çalışanların mesai saatlerinin dışına işlerinin taşması, mesai saatlerinin sektör ortalamasından daha uzun olması, işletme tarafından ek fayda sağlamadan çalışanlardan ek çalışma talep edilebilmesi söz konusu olabilir. Bu olasılıklar akla örgütsel vatandaşlık davranışı, prososyal davranış gibi isimlerle anılan, aslında rol ötesi davranışlar olarak daha geniş bir perspektifte sınıflandırılabilir davranışların, işletme tarafından bekleniyor olmasını akla getirmektedir. Rol içi davranışlar iş tanımı içerisinde kalır, işin teknik olarak minimum gerekliliklerinin icra edilmesini içerir. Rol ötesi davranışlar ise iş tanımı dışında kalır, iş arkadaşlarına yardım etme, gönüllü olarak fazladan görevler üstlenme gibi davranışları da içerirler (Borman & Motowidlo, 1997; Brief & Motowidlo, 1986). Her ne kadar literatürde rol içi ve rol ötesi olarak, iş performansı ve bağlamsal performans iki ayrı performans bileşeni olarak ele alınsa da, yoğun tempoya esneklikle uyum sağlamanın gerekli olduğu işlerde, literatürce bağlamsal olarak tanımlanan rol ötesi performans davranışlarının (toplantılara gönüllü katılım, örgüt malını israf etmeme, gönüllü olarak fazladan çalışma, iş arkadaşlarına destek olma) işletmece beklenen rol-içi iş performansına dahil edilmiş olması makul gözükmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de işletme bölümü mezunlarına yönelik iş ilanlarında işverenler tarafından en çok aranan nitelikler belirlenmiş ve içerik analizi yöntemiyle sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, yeni mezun işletme öğrencilerinde en fazla talep gören becerilerin İngilizce bilgisi, iletişim becerisi ve MS Office programlarına hakimiyet olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, takım çalışmasına yatkınlık, analitik düşünme, problem çözme, planlama, sorumluluk alma ve esnek çalışma gibi sosyal, teknik ve kavramsal becerilerin de önemli olduğu görülmüştür.

Çalışmanın temel amacı olan “işverenlerin işletme mezunlarında aradığı niteliklerin ortaya konulması” doğrultusunda elde edilen bulgular, araştırma sorusunu açık şekilde yanıtlamaktadır. Bulgular, uluslararası literatürde vurgulanan istihdam edilebilirlik kriterleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle iletişim, takım çalışması, analitik düşünme ve dijital yetkinlikler gibi beceriler hem uluslararası çalışmalarla hem de Türkiye iş gücü piyasasının beklentileriyle paralellik göstermektedir.

İşletme mezunları özelinde derlenen istihdam edilebilirlik kriterlerinin, dört yıllık lisans eğitimi sırasında alınan derslerde geliştirilmesi için neler yapılabilir? Bu soru, araştırma sonuçlarının uygulamaya dökülmesi için yeni bir araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen gözlemlere dayanarak, araştırma sonuçları özelinde aşağıdaki öneriler işletme fakülteleri özelinde düşünülmelidir.

1. Derslerin uygulanması aşamasında beceri geliştirmeye katkısı olacak egzersizlere yer verilmesi
2. Sosyal derslerde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik rapor hazırlama, sözlü tartışmalarda fikrini savunma, sunum yapma gibi aktivitelerin teşvik edilmesi
3. Grup halinde yapılacak ödevlerin sosyal kaytarma içeren olumsuz grup ikliminden, sinerji yaratılan takım iklimine dönüşmesi için dersteki notlama sisteminin hem bireysel hem takım çabasını ölçmeye yönelik düzenlenmesi
4. MS Office programlarının kullanılmasını teşvik etmek için ödevlerin Word formatında, sunumların Powerpoint programında hazırlanması ve sayısal içerikli derslerde excel tablo işlevlerinin kullanımını arttıran pratiklere yer verilmesi
5. Hem sosyal hem sayısal derslerde analitik düşünmenin gelişmesine olanak sağlayan vaka ve problem çözümlerine yer verilerek bu noktada süreci açık uçlu ve spontane bırakmak yerine öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmasını sağlayacak tartışma ve yazılı egzersizlerin düzenlenmesi
6. Özdisiplin özelliğinin pekiştirilmesi için adil bir sınıf içi değerlendirme sistemi kurularak sorumluluk almayan ve planlama yapmayan öğrencilerin performansının, sorumlu ve planlı öğrenciden ayırt edilmesi ve öğrencilerin davranışları ile sonuçları arasında bağ kurabilmesi için profesyonel bir tonda geribildirim verilmesi
7. İş kanununda yer alan tazminat, askerlik gibi konularda öğrencilerin bilgilendirilmesi
8. Üniversite ortamının gerektirdiği sorumluluk ve yoğunluk ile, iş hayatında karşılaşılabilecek durumlar arasında farkların olabileceğine yönelik öğrencilerin gerçekçi bir bakış açısı edinmelerinin sağlanması için şirketlerle etkileşimin artırılması; bu bağlamda gerçek vaka örnekleri verilebilir, konuk konuşmacılar derslerde yer alabilir, öğretim üyeleri öğrencileri staj yapmaya teşvik ederek üniversite ve iş hayatı farklarına ilişkin öğrencilerin gerçekçi ve ölçülü bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sunabilir.
9. Özetle işletme mezunlarının sahip olması beklenen sosyal, teknik ve kavramsal becerilerin, eğitim programlarında yer alan ders içerikleri ile tutarlı şekilde yapılandırılması, işletme bölümlerinin temel sorumluluk alanlarından biridir. Bu becerilerin geliştirilmesi, yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalı; ders

sürecine entegre edilen uygulamalar ve öğrencilere verilen nitelikli ödevlerle desteklenmelidir. Bu bağlamda, eğitim sürecinin niteliğini artırma sorumluluğu büyük ölçüde öğretim elemanlarına düşmektedir.

Bu çalışmanın en önemli katkısı, Türkiye’de yeni mezun işletme öğrencilerinin istihdam edilebilirliklerine ilişkin güncel bir tablo sunması ve işletme fakültelerine eğitim programlarını iş gücü taleplerine uygun şekilde yenileme konusunda yol göstermesidir. Elde edilen sonuçlar hem üniversitelerin müfredatlarını gözden geçirmeleri hem de öğrencilerin kendi kariyer gelişimlerini planlamaları açısından değerli bir kaynak niteliğindedir. Bu araştırma 2023 yılı, kasım-aralık aylarında LinkedIn ve Kariyer.net üzerinde yayınlanan tecrübesiz işletme mezunlarına yönelik 100 iş ilanından derlenen nitelikleri araştırmacıların kendi iç görüşü temelinde derlenmesiyle oluştuğundan, hem örneklem boyutunun ve zaman aralığının darlığı, hem araştırmacıların içerik analiz yaparken sübjektif bakış açılarının oynadığı rol dolayısıyla zayıflıklara sahiptir. Gelecek araştırmalar, daha geniş bir zaman dilimine yayılmış, daha yüksek sayıdaki iş ilanını, nitel araştırma analizi yapan programlardan yararlanarak analiz edebilir. Ayrıca sektörel bazda işe alım kriterlerinin nasıl farklılaştığı ve her sektörde ortak öneme sahip olan kriterlerin incelenmesi de, daha geniş iş ilanı örneklemeleri ile mümkün olacaktır. Ülkemiz genelinde yapılan iş ilanı taramalarının sonuçları, işletme fakültelerine yönelik önerileri daha spesifik hale getirerek beceri geliştirmeyi temel alan çok adımlı programlar tasarlanmasını mümkün kılabilir.

Teşekkür

İkincil verilerin toplanması ve listelenmesinde büyük emeği geçen İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İng. İşletme Bölümü Öğrencisi Abdulkadir Şanlı'ya teşekkür ederiz.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi

Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

This study does not require ethical committee approval, as the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı/ Declaration of the contribution rate of the researchers:

Birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

The first author contributed 60%, the second author 40%

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

There is no potential conflict of interest in this study.

Kaynakça

- Abdoljavad, K., Soudabeh, V., Reza, M. M., Ahmad, B., Ali, A. & Ali, H. (2012). Conceptual skill in physicians: An overlooked basic competency. *HealthMED*, 6(10), 3359-3365.
- Amer, A. (2005). *Analytical thinking*. Cairo University, Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences.
- Ardahan, F. (2010). Sektör Odaklı Mesleki Eğitim, Sektörün İşletmecilik Eğitiminden Beklentileri ve Antalya Örnek Uygulaması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 55-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/289108>
- Arslankaya, S. & Demir, A. (2023). Bir gıda firması için swara ve waspas yöntemleriyle ara depo yeri seçimi. *Endüstri Mühendisliği*, 34(1), 70-85.
- Atilla-Bal, F. & Okay-Somerville, B. (2022). Employability, values and soft skills: A quantitative study on Turkish university students and graduate employers. *Journal of Education and Work*, 35(6-7), 567-582. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2131677>
- Aysan, M. A. (2005). İşletme Yönetimi Eğitimindeki Son Gelişmeler. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 26(1), 51-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/425872>
- Benligiray, S. & Tez, H. Ö. (2011). Üniversitelerin işletme eğitimi veren bölümleri öğrencilerine genel işletmecilik değerlerini kazandırmayı amaçlıyorlar mı? *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13 (2), 49-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/18915>
- Bhola, S. S. & Dhanawade, S. (2013). Higher education and employability-A review. *Pravara Centre for Management Research & Development (PCMRD)*, 11(1), 45-52. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2290103
- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. In N. Schmitt, W. C. Borman (Eds). *Personnel selection in organizations*. (pp. 71-98). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brief, A. P. & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725. <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/AMR.1986.4283909>
- Burger, J. M. (2021). *Kişilik* (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarioğlu). Kaknüs Yayınları.
- Cesur, E. & Köksal-Akyol, A. (2021). Algısal beceriler ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 458-486. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/59484/870725>
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1999). *A five-factor theory of personality*. In O.P. John, R. W. Robins, L.A. Pervin (Eds.) *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159-181). Routhledge.
- Düzakin, E. & Yılmaz, Ö. (2009). İşletme mezunlarının iş hayatındaki yeri ve işletme eğitimi: 1000 büyük sanayi kuruluşunun işletme mezunlarından beklentileri üzerine araştırma. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 18(1), 149-169. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4381/60101>
- Göksel, A. & Barak, O. (2007). ABD ve türk üniversitelerindeki işletme eğitim yapılarının karşılaştırılması ve işletme eğitiminde yeni yönelimlerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 147-180. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziuiibfd/issue/28330/301080>

- Guffey, M. E. & Loewy, D. (2019). *Essentials of business communication*. Cengage Learning.
- Karadağ, C. & Karadağ, N. (2024). Özel Özel Eğitim Kurumu ve Rehabilitasyon Merkezlerinin Akademik İnsan Kaynağı Yönetimi Politikalarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 130-156.
- Kleinheksel, A. J. & Rockich-Winston, N., Tawfik, H. & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 127-137. <https://doi.org/10.5688/ajpe7113>
- Kurt, T. & Fidan, T. (2021). Kariyer Oluşumunda Üniversite: Beklentiler ve Gerçekler. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2 Pt 2), 421–437.
- Mahajan, R., Gupta, P. & Misra, R. (2022). Employability skills framework: a tripartite approach. *Education+ Training*, 64(3), 360-379. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2020-0367>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist*, 52(5), 509-516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- McKenna, E. (2020). *Business Psychology and Organizational Behavior*. Routhledge. 6th edition.
- Mohammed, S. & Angell, L. C. (2004). Surface-and deep-level diversity in workgroups: Examining the moderating effects of team orientation and team process on relationship conflict. *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(8), 1015-1039. <https://doi.org/10.1002/job.293>
- Nestrom, J. W. (2017). *Organizational Behavior: Human Behavior at work*. Mc-Graw Hill. 14th edition.
- Öz-Alp, Ş. (1998). *Türkiye'de İşletmecilik Eğitimi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayını. No:12..
- Özdemir, İ. & Erdem, A. (2021). Türkiye’de işletme eğitiminin yapısal analizi: Uzmanlaşma ve ders içeriklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 123-138. <https://doi.org/10.12345/egitimogretim.2021.10309>.
- Özkul, A. S. (2012). 19. yüzyıl Türk yüksek öğretiminde işletme eğitimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 223-241. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/23175/247542>
- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D.M. & Bacall, A.N. (2020). Identifying critical 21st century for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, 49 (1), 80-89. <https://doi.org/10.3102/0013189X198906>
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior*. Prentice Hall.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2022). *Essentials of Organizational Behavior*. Pearson Education.
- Sargut, A. S. (2009). Türkiye’de işletme yönetimi eğitiminin kurumsal çerçevesi: çeşitlilikten eşbiçimliliğe. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 51-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oguiibf/issue/56499/785685>
- Sarfraz, I., Rajendran, D., Hewege, C. & Mohan, M. D. (2018). An exploration of global employability skills: a systematic research review. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 9(1), 63-88. <https://doi.org/10.1504/IJWOE.2018.091339>

- Suarta, I. M., Suwintana, I. K., Sudhana, I. F. P. & Hariyanti, N. K. D. (2018). Employability skills for entry level workers: a content analysis of job advertisements. *Indonesia. Journal of Technical Education and Training*, 10(2). 49-61. <https://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/2582>
- Temel, E. K. & Erkanlı, H. (2017). Career choices of business administration students: A Turkish case. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 1-15. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=688578>
- Üsdiken, B. (2003). Türkiye'de iş yapmanın ve işletmenin akademikleştirilmesi, 1930-1950. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(01), 119-147. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36193>
- Yılmaz, B. & Urhan, B. (2024). The Importance of Soft Skills in Employability: A Two-Way Perspective. *Alanya Academic Review*, 8(3), 941-955. doi:10.29023/alanyaakademik.1508405
- Yılmaz, Ö. (2008). İşletme mezunlarının iş hayatındaki yeri ve işletme eğitimi arasındaki ilişkinin analizi: 1000 Büyük sanayi kuruluşunun işletme mezunlarından beklentileri üzerine araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

İnternet Kaynakları

- ABD Council, (2014). The future of management education report. Australian Government, <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=5d503adf570cc0f0d0b5f2d09c6604a386fdfaf1> (Erişim tarihi: 17 Ağustos 2024).
- AACSB, (2023). Business School Data Guide 2023. Association to Advance Collegiate Schools of Business. <https://www.aacsb.edu/insights/publications/data-reports/business-school-data-guide>. (Erişim tarihi: 19 Temmuz 2024).
- Allianz, LinkedIn İş İlanları (2024). Strategy, Financial Planning and Control Specialist. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3755241939>. (Erişim tarihi, 14 Ağustos: 2024).
- Aselsan (2024). İşe alım kriterlerimiz (Yabancı dil kriterleri). <https://www.aselsan.com/tr/kariyer/ise-alim-surecimiz>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- B.Braun Group, LinkedIn İş İlanları (2024). Satış Temsilcisi. https://www.linkedin.com/jobs/view/3778206138?original_referer. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- Birleşik Ekol Bağımsız Denetim, LinkedIn İş İlanları (2024). Denetçi Yardımcısı. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3790122259>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- Carrier Representative, LinkedIn İş İlanları (2024). C. H. Robinson. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3698033756>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- Denizbank, LinkedIn İş İlanları (2024). Kobi Bankacılığı Portföy Yöneticisi. https://www.linkedin.com/jobs/view/3782765709?original_referer. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- DHL Freight, LinkedIn İş İlanları (2024). Finance Agent. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3784510918>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).

- Eczacıbaşı Tüketim Ürünleri, İş İlanları (2024). İnsan Kaynakları Uygulamaları Sorumlusu LinkedIn. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3767608602>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- Employability Skills, Necessary Skills Now (2024). Employability Skills Framework. <https://necessaryskillsnow.org>. (Erişim tarihi: 16 Ağustos, 2024).
- Errahome, LinkedIn İş İlanları (2024). Muhasebe Uzman Yardımcısı. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3789288907>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- Fiba Yenilenebilir Enerji, LinkedIn İş İlanları (2024). Finance Assistant Specialist. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3780379896>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- Hülya Keser, LinkedIn İş İlanları (2024). Ön Muhasebe Elemanı. <https://www.kariyer.net/is-ilani/hulya-keser-on-muhasebe-eleman-3693974>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- Ica Ic İçtaş Altyapı İşletme ve Bakım, Kariyer.net İş İlanları (2024). Muhasebe Memuru. <https://www.kariyer.net/is-ilani/ica-ic-ictas-altyapi-isletme-ve-bakim-a-s-muhasebe-memuru-3703824>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos, 2024).
- International Labour Organization (ILO), (2013). Global Employment Trends for Youth 2013: A generation at risk. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40dcom/documents/publication/wcms_212423.pdf. (Erişim tarihi: 9 Temmuz 2024).
- İnka Organizasyon, Indeed İş İlanları (2024). Depo Paketleme Elemanı Part time https://tr.indeed.com/jobs?q=Tak%C4%B1m+Arkada%C5%9Flar%C4%B1+Ar%C4%B1yoruz&from=mobRdr&utm_source=%2Fm%2F&utm_medium=redir&utm_campaign=dt&vjk=354a97bb8cbe4465. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- İntegral Yatırım Menkul Değerler, LinkedIn İş İlanları (2024). FX Müşteri Temsilcisi. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3769253895>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- İş Kanunu (2024). Askerlikten doğan işe başlatmama tazminatı. <https://iskanunu.com/genel/askerlikten-dogan-ise-baslatmama-tazminat/>. (Erişim tarihi: 15 Ağustos 2024).
- Kuveyt Türk, LinkedIn İş İlanları (2024). Mali Tahlil Uzman Yardımcısı. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3767982501>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- Mars Logistics, LinkedIn İş İlanları (2024). Gelir Gider Kontrol Uzman Yardımcısı/Yurtiçi Dağıtım Kanalları <https://www.linkedin.com/jobs/view/377248484>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- Mars Logistics, LinkedIn İş İlanları (2024). Satın Alma Uzman Yardımcısı. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3777992046>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- Martur Fompak International, LinkedIn İş İlanları (2024). Management Trainee Program. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3772491657>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- Michael Page. LinkedIn İş İlanları (2024). İnsan Kaynakları ve İdari İşler Uzmanı. https://www.linkedin.com/jobs/view/3787696693?original_referer=. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- PWC Türkiye, LinkedIn İş İlanları (2024). Finans Stajyeri. <https://www.linkedin.com/jobs/view/3788111697>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).

- OECD. (2022). Employment Outlook 2022. Organization for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2022_1bb305a6-en.htm. (Erişim tarihi: 19 Temmuz 2025).
- Yapı Kredi Portföy Yatırım, LinkedIn İş İlanları (2024). Satış ve Pazarlama Stajyeri. https://www.linkedin.com/jobs/view/3777049140?original_referer=rtföy. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- Türk Ekonomi Bankası, Kariyer.net İş İlanları (2024). Şubesiz Satış Mobil Temsilcisi. <https://www.kariyer.net/is-ilani/turk-ekonomi-bankasi-a-s-subesiz-satis-mobil-temsilcisi-3538400>. (Erişim tarihi: 14 Ağustos 2024).
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK) (2024). Beceri. <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim tarihi: 15 Ağustos 2024).
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK) (2024). Özellik. <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim tarihi: 15 Ağustos 2024).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2024). Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2023-53466>. (Erişim tarihi: 7 Temmuz 2024).
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK) İstatistikleri, (2024). İşletme Bölüm Kontenjanları. <https://istatistik.yok.gov.tr>. (Erişim tarihi: 25 Temmuz 2024).

Hikâye-i Kedi ile Fâre: Viyana Nüshası'nın Metin Neşri ve Söz Varlığına Dair Bazı Tespitler

The Story of The Cat and The Mouse: Text Edition and Lexical Analysis of The Vienna Copy

Abdulkadir KORKMAZ¹

Öz

Bu çalışma, Türk edebiyatının mesnevi türünde kaleme alınmış bir eseri olan *Hikâye-i Kedi ile Fâre*'nin Viyana Ulusal Kütüphanesinde bulunan matbu nüshasının söz varlığını incelemeyi ve eserin leksikal zenginliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ubeyd-i Zâkânî tarafından 14. yy'da Farsça olarak kaleme alınan hikâye, kedi ve fare toplulukları arasındaki çatışmayı alegorik bir anlatımla sunarak dönemin toplumsal ve siyasal yapısına dair ipuçları taşımaktadır. Eser, 1885 yılında Osmanlı Türkçesiyle basılmıştır. Araştırmada nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelemede, eserin söz varlığı ortaya konularak tematik olarak sınıflandırılmıştır. Her sözcük, geçtiği beyit numarasıyla birlikte verilmiştir. Bulgular; eserde özellikle hayvan adları, savaş terminolojisi, toplumsal ünvanlar ve dinî kavramlara ait kelimelerin yoğunlukla kullanıldığını göstermektedir. Bu söz varlığı, metnin hem derin yapısını hem de didaktik yönünü pekiştirmektedir. Ayrıca; eserdeki kelime seçimi, dönemin sosyal hayatına ve halkın algısına dair önemli ipuçları sunmaktadır. *Hikâye-i Kedi ile Fâre*, Türk edebiyatında fabl türünün alegorik biçimde işlendiği örneklerden biri olarak değerlendirilmekte ve bu yönüyle hem edebî hem de dil bilimsel açıdan dikkate değer bir kaynak niteliği taşımaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, metnin farklı yazma nüshaları üzerinden karşılaştırmalı biçimde incelenmesiyle metnin aktarımı ve dil evrimi açısından daha geniş bir perspektif sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Fabl, Zâkânî, Kedi ile Fâre, Edisyon Kritik.

Abstract

This study aims to analyse the vocabulary of the printed copy of *The Story of The Cat and The Mouse*, a work of classical Turkish literature written in the mathnawi genre, and housed in the National Library of Vienna, in order to reveal the lexical richness of the text in context. The story, written in Persian in the 14th century by Ubeyd-i Zâkânî, presents an allegorical narrative depicting the conflict between cat and mouse communities and offers clues about the social and political structure of the period. The work was published in Ottoman Turkish in 1885. The study employs a qualitative content analysis method and adopts a descriptive linguistic approach to determine the vocabulary. The analysis was supported by the contextual evidence drawn from the entire text; each word was evaluated within the couplet and textual context in which it occurs. The findings show that animal names, war-related terminology, social titles and religious vocabulary are used extensively in the work. This vocabulary reinforces both the deep structure and the didactic aspect of the text. In addition, the author's word choices provide significant clues about the social life of the period and the perception of the people. *The Story of The Cat and The Mouse* is considered to be one of the examples of allegorical treatment of the fable genre in Turkish literature, and in this respect, it is a remarkable literary and linguistic source. Future studies will be able to provide a broader perspective in terms of the transmission process and linguistic evolution of the text by comparatively analysing the text through different manuscripts.

Keywords: Fable, Zâkânî, Cat and Mouse, Edition Critical.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Biruni Üniversitesi, abdulkadirk@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6990-3169>, <https://ror.org/01nkhmn89>

Giriş

Tarih boyunca hayvanlar, insan kültürlerinde derin sembolik anlamlar taşımış ve çeşitli anlatıların merkezinde yer almıştır. İnsanlar, tarih öncesi dönemlerden bu yana hayvanları hem işlevsel amaçlarla kullanmış hem de onları sanatsal ve simgesel biçimlerde tasvir etmiştir. Özellikle Göbeklitepe gibi Neolitik Dönem'e ait yapılar, bu ilişkinin en eski örneklerini sunmaktadır. Göbeklitepe'de, T biçimindeki dikili taşlar üzerinde yılan, tilki, yaban domuzu ve kuş gibi hayvan figürleri kabartma tekniğiyle işlenmiştir (Albayrak, 2023, s. 85).

Taş Devri'nden kalma mağara resimleri, insanın hayvanlara duyduğu hayranlığın ve onlarla kurduğu ilişkinin bir yansımasıdır. Fransa'daki Lascaux Mağarası ve İspanya'daki Altamira Mağarası, bu tür tasvirlerin en ünlü örneklerindendir. Lascaux Mağarası'nda bulunan yaklaşık 600 duvar resmi, atlar, geyikler ve bizonlar gibi hayvanları detaylı bir şekilde betimleyerek avcı-toplayıcı toplumların hayvanlara verdiği önemi ve sanatsal ifade biçimlerini ortaya koymaktadır (Groeneveld, 2016). Benzer şekilde, Altamira Mağarası'ndaki canlı renkli büyük hayvan figürleri, özellikle bizon tasvirleri, o dönemin insanların hayvanlarla olan ilişkisini ve sanatsal yeteneklerini göstermektedir (Alonso, 2015).

İnsan ve hayvan arasındaki bu kadim ilişkinin yalnızca görsel sanatlarla sınırlı kalmadığı, zamanla sözlü anlatılar ve edebî metinlerde de temsili bir biçimde yer bulduğu görülmektedir. Tarihin ilk dönemlerinde duvarlara çizilen hayvan figürleri, ilerleyen dönemlerde mitolojik anlatılara, fabllara ve masallara dönüşerek insan zihninde sembolik bir yer edinmiştir. Bu dönüşüm, hayvanın fiziksel temsilden çıkarak metaforik ve alegorik bir düzleme taşındığını, böylece edebî ve kültürel söylemlerin ayrılmaz bir parçası hâline geldiğini göstermektedir.

Hayvan figürlerinin tarih öncesi sanatlardaki temsili, zamanla hem kültürel bellekte hem de edebî gelenekte daha işlevsel bir rol üstlenmeye başlamıştır. Başlangıçta doğaya duyulan hayranlıkla şekillenen bu temsiller, ilerleyen süreçte insan davranışlarının sembolik yansıtıcıları hâline gelerek anlatı edebiyatının temel yapı taşlarından biri olmuştur. Böylelikle hayvanlar, doğanın bir parçası olmaktan çıkıp ahlaki, toplumsal ve dinî mesajların aktarılmasında araçsallaşmıştır. Bu dönüşüm, söz konusu figürlerin kutsal metinlerden halk anlatılarına, evrensel masallardan kültüre özgü fabllara kadar pek çok farklı türde görünürlük kazanmasına zemin hazırlamıştır.

Fabl türünün bilinen en erken örneklerine, MÖ VII. ve VIII. yüzyıllarda Asur-Babil öykülerinde ve Hesiodos'un eserlerinde rastlanmaktadır. Doğu'da fabl türüne ait ilk örnekler eski Hint edebiyatında karşımıza çıkarken "*Pançatantra Masalları*"nın MÖ Keşmir'de derlenmiş önemli bir örnek olduğu ifade edilmektedir. Batı dünyasında ise bu türün ilk yazarı olarak Aisopos ön plana çıkmaktadır (Kara, 2015: 134).

Dinî metinlerde de hayvan hikâyeleri önemli bir yer teşkil etmektedir. *Eski Ahit*'te ve *Kur'an-ı Kerim*'de yer alan Hz. Nuh kıssası, tufan gibi büyük bir afet karşısında bile hayvanların korunması gerektiği yönünde dinî bir mesaj barındırmaktadır (Demirci, 2019, s. 4802). *Kur'an-ı Kerim*'deki *Bakara* (sığır), *Nahl* (bal arısı), *Neml* (karınca), *Ankebut* (örümcek) ve *Fil* gibi bazı surelerin adları hayvan adlarından oluşmaktadır (Turgay, 2011, s. 89-93). Ayrıca *Kehf* suresinde de bir köpeğin bahsi geçmektedir (Bülbül, 2014: s. 17). Süleyman Peygamber'in *Kur'an-ı Kerim*'de kuşlar ve karıncalarla konuştuğu kıssalar da hayvanların dinî metinlerdeki önemine başka bir örnek teşkil etmektedir. Süleyman Peygamber; karıncaların konuşmalarına şahit olmuş, kuşlarla sohbet etmiş ve onların yardımıyla büyük başarılar elde etmiştir (Gökbulut, 2012, s. 106-130) Bunların dışında Budist öğretileri içeren metinlerde de hayvanlarla ilgili çok sayıda anlatı örneğine rastlanılmaktadır. Örneğin; "*Cataka Hikâyeleri*" Buda'nın önceki hayatlarında hayvan olarak reenkarne olduğunu anlatan öyküleri içermektedir (Kökdemir & Şahbaz, 2020, s. 1450).

Hayvanların kültürel ve dinî metinlerde üstlendiği simgesel rol, Türk sanat ve mitolojisinde de zengin bir temsil alanı bulmuştur. İskitlerden başlayarak Hun, Göktürk ve Uygur Dönemleri'nde devam eden bu geleneğin, yerleşik yaşama geçiş ve dinî dönüşümlerle birlikte biçim değiştirdiği, ancak özünü koruyarak İslamiyet sonrasında da yaşamaya devam ettiği görülmektedir.

Türk kültüründe hayvanların önemi, İskitlerden itibaren izlenebilmektedir. İskitler, hayvan figürlerini sanat eserlerinde ve günlük yaşamlarında sıklıkla kullanmış, özellikle atlara duydukları saygıyla tanınmıştır. Batı literatüründe hayvan üslubuna çoğunlukla “İskit Üslubu” denilmektedir (Aksu, 1998: 21). Hunlardan başlayarak Göktürkler ve diğer Türk toplulukları arasında hayvan motifleri sanatta önemli bir yere sahip olmuş, Uygurların devlet kurduğu döneme kadar farklı şekillerde kullanılmıştır. Uygur Dönemi'nde ise geleneksel Türk sanatında görülen hayvan üslubundan bir ayrışma gerçekleşmiştir. Eski geleneklerin izleri bu dönemde hâlâ görülmekle birlikte daha özgün ve yeni tarzda eserler ortaya çıkmıştır. Bu değişim, Uygurların yerleşik hayata geçmesi ve Budizm ile Maniheizm gibi dinleri benimsemesinin bir sonucudur. Hayvan üslubu, İslamiyet'in kabulü sonrasında da varlığını sürdürmüştür; ancak bu süreçte bazı değişimlere uğramıştır. Örneğin, Zümrüdü Anka ve Simurg kuşuyla benzerlikler taşıyan Hüma kuşu, İslamiyet sonrası dönemde de talih ve cennetle ilişkilendirilen bir figür olmayı sürdürmüştür. Bunun yanı sıra geyik, kartal ve ejder gibi hayvanlara dair inançlar kısmen dönüşüm geçirmiş olsa da bu motifler İslamiyet sonrası sanat ve kültürde de kendine yer bulmaya devam etmiştir (Alsan, 2005: 18).

Oğuzların Anadolu'ya yerleşmesiyle birlikte dil ve edebiyat alanında önemli gelişmeler yaşanmaya başlamıştır. Eski Anadolu Türkçesi Dönemi olarak adlandırılan süreçte Oğuzlar, orijinal konulu eserlerin yanı sıra bölgedeki Arapça, Farsça gibi dillere ait edebî eserleri de tercüme ederek dillerine kazandırmışlardır. Özellikle hayvan hikâyeleri, bu tercümeler arasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Örneğin; *Kelile ve Dimne*, *Mantiku't-Tayr* gibi Fars edebiyatına ait hayvan temalı eserler bu dönemde Türkçe olarak yeniden kaleme alınmıştır. Türklerin Fars edebiyatından hayvan temalı eserlere duyduğu ilgiye rağmen, 14. yüzyılın keskin hiciv şairi Ubeyd-i Zâkânî, hak ettiği ilgiyi ilk zamanlar görmemiştir. Ubeyd-i Zâkânî'nin en önemli hiciv eserlerinden biri olarak kabul edilen *Mûş u Gurbe* (Fare ile Kedi), yazılış tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte ilk kez 19. yüzyılın ikinci yarısında Bombay'da basılmıştır. Eser, 1885 yılında İstanbul'da Ebüzziya Tevfik Matbaası tarafından, diğer hezeliyat örnekleriyle birlikte yayımlanarak Osmanlı okuyucusuna sunulmuştur. Farsça bir baskısı ise 1942 yılında Tahran'da yayımlanmıştır (Halman, 2011: 162).

1. Hikâye-i Kedi ile Fâre

1.1. Eser Hakkında

Ubeydullah Zâkânî'nin “*Kedi ile Fare*” hikâyesi, 14. yüzyıl İran edebiyatının önemli eserlerinden biridir. Bu fabl, dönemin toplumsal ve siyasi eleştirilerini hayvan karakterler aracılığıyla dile getirmektedir. Eser, kedinin fareleri avlaması üzerinden zalim yöneticiler ve mazlum halk arasındaki ilişkiyi sembolize etmektedir. Zâkânî'nin bu eserinin Muzafferî ve İncü hanedanları arasındaki çekişmeleri yansıttığı düşünülmektedir. Eserde, kedi ve fareler arasındaki ilişki, güç ve iktidar sahiplerinin zayıflar üzerindeki tahakkümünü temsil etmektedir. Kedinin fareleri avlaması, zalim yöneticilerin halkı ezmesiyle özdeşleştirmiştir. Bu anlatım, dönemin siyasi atmosferine bir eleştiri niteliğindedir. Zâkânî, bu hikâye aracılığıyla toplumun adalet ve eşitlik arayışını dile getirmiştir. Eserin dil ve üslubu, mizah ve hiciv doludur. Ayrıca, eserde kullanılan mecazlar ve semboller, derin anlamlar barındırmaktadır (Çiftçi, 1999, s. 25-33).

1.2. Eserin Müellifi Hakkında: Ubeydullah Zâkânî

Hâce Nizâmüddîn Necmüddîn Ubeydullâh-ı Zâkânî Kazvînî (v. 772/1370 öncesi), 14. yüzyıl Fars edebiyatının önemli şair ve yazarlarından biridir. 727 (1327) yılında kaleme aldığı *Nevâdirül-Emsâl* adlı eseri ve hemşerisi Hamdullah el-Müstevfî'nin *Târîh-i Güzide* adlı eserinde yer alan onun şiirleri ve risâlelerine dair övgüler, Zâkânî'nin VIII. (XIV.) yüzyılın başlarında ya da kısa bir süre önce Kazvin ya da Zâkân köyünde doğduğuna işaret etmektedir. Ailesinin, Arap asıllı Benî Hafâce kabilesine mensup olup âlim ve yöneticiler yetiştirerek tanındığı bilinmektedir. Ubeydullah, ilk eğitimini Kazvin'de tamamlamış ve edebî eserlerinde "Ubeyd" mahlasını kullanmıştır. 727 (1327) yılında yazdığı *Nevâdirül-Emsâl* adlı eserini, İlhanlı Sultanı Ebû Said Bahadır Han'ın veziri Alâeddin Muhammed Feryûmedî'ye ithaf etmiştir. Muhtemelen 746 (1346) veya 1347 yılında Kazvin'den ayrılarak 742'de (1342) Şiraz'ı ele geçiren İncûlar hânedanından Cemâleddin Ebû İshak'ın himayesine girmiştir. Kendisine çeşitli methiyeler yazmış ve 751 (1351) yılında telif ettiği *Uşşâknâme* adlı eserini de yine ona ithaf etmiştir. Bu süreçte Şems-i Fahrî, Hâcû-yi Kirmânî, Hâfız-ı Şîrâzî gibi dönemin önemli isimleriyle aynı edebî çevrede bulunmuştur. Muzafferî hânedanının önde gelen ismi Mübârizüddin Muhammed, Şiraz'da Ebû İshak'ı ortadan kaldırıncı Ubeyd, Kazvin'e ve oradan Bağdat'a gitmiş; Celâyirliler Sultanı Şeyh Üveys'in himayesine girmiştir. Daha sonra Muzafferîlerden Şah Şucâ'ın yanına dönmüş ve onunla birlikte Şiraz ve Kirman gibi şehirlerde bulunmuştur. Bazı şiirlerinden Şah Şucâ' ile birlikte 766-768 (1364-1366) yıllarında Kirman'da bulunduğu anlaşılmaktadır. Ubeydullah Zâkânî'nin muhtemelen 1370 yılından önce İsfahan ya da Bağdat'ta vefat ettiği düşünülmektedir (Çiftçi, 2012: 16-17).

Eserleri: *Dîvân*, *Uşşâk-nâme*, *Nevâdirü'l-emsâl*, *Şerhu'l-Çağmînî*, *Mûş u Gürbe*, *Ahlâku'l-esrâf*, *Risâle-i Dilgüşâ (Letâ'if)*, *Sad Pend (Pend-nâme)*, *Rîş-nâme (Nasîhat-nâme)*, *Risâle-i Ta'rîfât (Deh Fasl)*, *Fâlnâme-i Burûc (Tâli nâme)*, *Fâlnâme-i Vuhûş u Tuyûr* (Çiftçi, 2012: 16-17).

1.4. Hikâyenin Özeti

Eserde, Horasan'dan gelerek Kirmân şehrine yerleşen güçlü ve saldırgan bir kedinin, fare topluluğu ile giriştiği mücadele konu edilir. Kedinin bir gece av amacıyla meyhaneye girmesiyle başlayan olaylar, sarhoş bir fareyi yakalaması ve ardından gösterdiği aşırı özgüven ile gelişir. Kedi, kendisini Rüstem-i Zâl gibi efsanevi kahramanlarla kıyaslayarak fareleri yok etme kararı alır.

İlk zaferin ardından kedi, pişmanlık ve tövbe gösterisinde bulunur; camiye gider, abdest alır, dua eder ve fareleri kandırmak üzere dindar bir kimliğe bürünür. Bu sahte dönüşüm karşısında fareler barış için girişimde bulunur ve hediye sofraları ile kedinin huzuruna çıkar. Ancak bu iyi niyetli yaklaşım fareler için bir tuzak olur. Kedi onları topluca katleder.

Bu olay üzerine fareler, kendi liderleri olan Şah-ı Mûş'a başvurarak yaşadıkları zulmü anlatır. Şah, kediyi uyaran bir ferman gönderse de kedi bu uyarıyı ciddiye almaz hatta elçiyi öldürür. Bunun üzerine fareler, büyük bir ordu kurarak kedilere savaş ilan eder. Kediler de karşılık olarak harekete geçer. Taraflar arasında gerçekleşen ilk savaşta kediler üstün gelir. Ancak fareler bu yenilgiyi stratejik bir çekilme ile karşılar, gece baskını düzenleyerek kediyi esir alır ve darağacına gönderir.

Kedinin esir alınması, diğer kediler arasında infiale yol açar. Horasan'daki kedi ordusu, Kirmân üzerine sefer düzenler ve ikinci savaşta fare ordusunu bozguna uğratar. Savaşın ardından fareler dağıtılır, ganimetler ele geçirilir ve kediler şehri ele geçirir. Metnin sonunda, bu düşmanlığın Nûh Tufanı'na kadar uzanan tarihî bir arka planı olduğu vurgulanarak düşmanlığın derinliği simgesel bir çerçevede sunulur.

1.5. Eserin Bilenen Nüshaları

“**Hikâye-i Mûş u Gurbe:** İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Zakânî Külliyyatı, FY 123.

Hikâye-i Gurbe ve Mûş-ı Ubeyd-i Zakânî: İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Zakânî Külliyyatı, FY 843 (34b-44a).

Kedi ile fâre hikayesi: Türkiye Diyanet Vakfı İsam Arştırmaları Merkezi, GNL. 246241, 398.2.

Kedi ile fâre: Millet Genel Kütüphanesi, Eski Kayıt: 1051. Naşiri: A. Naci.” (Kut ve Toska, 2005: 540).

Hikâye-i kedi ile fâre: Mûş u gurba: Avusturya Ulusal Kütüphanesi, El yazmaları ve eski baskılar koleksiyonu (ALT) Magazin Josefsplatz, 452906-B.

1. 6. Çalışmaya Esas Alman Nüshanın Tavsifi

Çalışmada esas alınan nüsha Avusturya Ulusal Kütüphanesinde (Österreichische Nationalbibliothek, Avuturya/Viyana) “El yazmaları ve eski baskılardan oluşan koleksiyon (ALT)-Magazine Josefsplatz (ALT-MAG)” bölümünde “İmza: 452906-B” şeklinde kayıtlıdır.

Matbu nüsha, “*Erzählung von der Katze und der Maus/ Hikâye-i kedi ile fâre*” şeklinde hakkında bilgi adlandırılmıştır. Eserin naşiri ve neşredildiği tarih bulunmamaktadır. Nüsha 32 varaktan müteşekkildir. Metnin imlası harekeli ve okunaklıdır. Metindeki beyitler, yan yana gelecek şekilde oluşturulmuştur. Her satırda bir beyit bulunmaktadır. Eserde 1, 18, 23, 24, 28 ve 29. sayfalar tamamen resimle kaplıdır. Metin 2. sayfadan başlamaktadır. Metnin sayfaları çoğunlukla 17 satırdan müteşekkildir (3, 5, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 19, 21, 22, 25, 27, 31 ve 32. sayfalar). Fakat 2, 6 ve 7. sayfalar 12; 4 ve 10. sayfalar 10; 12, 16 ve 30. sayfalar 11; 15, 20 ve 26. sayfalar 9; 23. sayfa ise 8 satırdan müteşekkildir. Eserde toplam 379 beyit bulunmaktadır.

1.7. Kedi ile Fare Hikâyesi Hakkında Yapılan Çalışmalar

Herbert Wilhelm Duda bu hikâyeyi 1947 yılında Almancaya, Abbas Âryanpûr Kâşânî 1971’de İngilizceye, Jalal Alavinia ve Thérèse Marini 2005’te Fransızcaya tercüme etmiştir. 2005 yılında Günay Kut ve Zehra Toska tarafından Arap harfli Türkçe bir metnin Latin harflerine aktarımı gerçekleştirilmiştir. Kut ve Toska, A. Naci’nin neşrettiği metin üzerinden hareketle dil içi çeviriyi yapmışlardır. Hikâyenin Farsçadan Türkiye Türkçesine tercümesi ise 2011 yılında Talât Halman tarafından yapılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, 15. yüzyıla tarihlenen *Hikâye-i Kedi ile Fâre* adlı mesnevinin söz varlığını belirlemek amacıyla ortaya konulmuş nitel bir metin çözümleme araştırmasıdır. Araştırma kapsamında, eserin yazma nüshası esas alınarak metnin dil özellikleri ve söz varlığı üzerinden çözümleme yapılmıştır. Bu çözümleme sürecinde doküman analizi, içerik analizi ve karşılaştırmalı metin incelemesi gibi yöntemlerden faydalanılmıştır. Bu yönüyle çalışma, ele aldığı yazılı ürünün söz varlığı açısından bir yorumunu sunmayı hedeflemektedir.

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, tek yazma nüshaya dayalı olarak hazırlanmış ve transkripsiyonu yapılmış *Hikâye-i Kedi ile Fâre* metni oluşturmaktadır. Metnin transkripsiyonu, yazım farklılıklarını ve tarihî biçim özelliklerini koruyacak şekilde gerçekleştirilmiş; böylece dönemin dil özelliklerinin doğal biçimde yansımaları sağlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak metin çözümlemesine dayalı doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Eser, dikkatli bir biçimde taranarak anlam açısından öne çıkan, özgün ya da tipik dil unsurlarını içeren kelimeler belirlenmiştir. Sözcüklerin tespiti, metnin tamamına yayılan sistematik bir tarama ile gerçekleştirilmiş ve analiz süreci boyunca nesnel tutarlılık korunmuştur.

2.4. Veri Analizi

Veri analizi sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, söz varlığının tematik bütünlük içinde sınıflandırılmasına ve kelimelerin hangi bağlamsal rolleri üstlendiklerinin tespitine odaklanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Sözcükler hem dil bilgisel yapıları hem de anlatım içerisindeki anlatımsal değerleri açısından kodlanmış, kategorilere ayrılmıştır (Braun & Clarke, 2006).

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla metin incelemesi sürecinde karşılaştırmalı okuma yöntemi benimsenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın temelini oluşturan yazma nüsha, A. Naci tarafından neşredilen versiyonla sistematik olarak karşılaştırılmıştır. Metin boyunca tespit edilen imla, ses, sözcük ve beyit farklılıkları ilgili yerlerde dipnotlarla açıklanmış ve okuyucunun metinsel varyasyonları doğrudan takip edebilmesi sağlanmıştır. Bu yöntem, metne dair farklı okumaların açık ve belgelenmiş biçimde sunulmasını mümkün kılarak yorumların şeffaflığını ve izlenebilirliğini artırmıştır.

3. Metnin Oluşturulmasında Takip Edilen Yol

Eserin incelenmesinde metnin orijinal imlası esas alınmış, herhangi bir sadeleştirme yahut düzeltmeye gidilmeden çeviri yazıya birebir aktarımı tercih edilmiştir. Bu bağlamda, ilk olarak eserin harekeli ve oldukça okunaklı bir metin olması önemli bir avantaj sağlamıştır. Kısacası metin tamiri yapılmamıştır. Bu yaklaşım, metnin yazıldığı dönemin imla anlayışını, dil içi kullanım biçimlerini ve ses bilgisel özelliklerini olduğu gibi koruyarak dil tarihine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca söz konusu matbu nüsha, A. Naci tarafından yayımlanan örneklerle karşılaştırılmış; iki metin arasında tespit edilen farklılıklar, eksiklikler ya da fazlalıklar dipnotlarla kayıt altına alınmıştır. Böylece metnin aktarımı sürecinde hem metinlerarası kontrol sağlanmış hem de araştırmacılara karşılaştırmalı inceleme imkânı sunulmuştur.

Eser, Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçiş sürecinde kaleme alınmış bir metindir. Bu yönüyle söz konusu geçiş döneminin dil ve imla özelliklerini yansıtmaları bakımından önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Dönemin genel karakteristiği uyarınca Türkçe kelimelerin yazımında henüz kesinleşmiş ve standartlaşmış imla kurallarının bulunmadığı, dolayısıyla yazı dilinde belli ölçüde serbestliğin hüküm sürdüğü görülmektedir.

Metindeki özel adlar ile bu adları niteleyen ya da onların yerine kullanılan sıfatların baş harfleri büyük harfle yazılmıştır. Böylece metinde geçen özel isimlerin bağlam içindeki anlam değeri daha net biçimde ortaya konmuştur: *İskender (308), Nûh Nebî (374)*.

Metinde hem ünlü hem de ünsüz harflerin yazımında günümüz yazım normlarının dışında kalan tercihler göze çarpmaktadır. Bazı ünsüzler için birden fazla harfin kullanıldığı; aynı kelimenin ise farklı beyitlerde ikili yazım biçimleriyle tekrarlandığı görülmektedir: *yedi (73), yidi (94)*.

Metinde, ünlüyle biten bazı sözcüklere getirilen belirtme durumu (akkuzatif) ekinin hemze ile temsil edildiği görülmektedir: *nâme'i (166)*.

Metinde yer alan Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin yazımında zaman zaman imla

hatalarına rastlanmaktadır. Bazı kelimelerin kök biçimlerinin yanlış algılanması ya da seslendirme biçimlerinin yazıya olduğu gibi aktarılması yahut sözcüğün vezne uydurulması bu hataların başlıca nedenleri arasında yer almaktadır. Ayrıca müstensihlerin dil bilgisi yeterliliği ve yazım standardının tam olarak oturmamış olması da bu tür yazım farklılıklarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamış olabilir: *abdest* (53) < F. āb-ı dest, *fetiḥ* (345) < A. feth, *sivāri* (167) < F. suvāri.

Bazı Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin, aruz veznine uyum sağlamak amacıyla ses türemesiyle değişikliğe uğramış biçimleriyle metne yansıtıldığı görülmektedir. *baḥir* (332), *emir* (181).

Eserde, aruz veznine uygunluk sağlamak amacıyla Farsça kökenli sözcüğün hem asıl şekliyle hem de vezin gereği hafifletilmiş biçimiyle birlikte kullanıldığı örnek bulunmaktadır: *ṣāh* (163), *ṣeh* (103).

4. Nüshaya Ait Metnin Söz Varlığına Dair Bazı Tespitler

Hikāye-i Kedi ile Fare adlı eser, barındırdığı zengin söz varlığıyla da dil tarihi açısından dikkate değer bir metindir. Anlatı boyunca kullanılan kelimeler; dönemin kültürel yapısını, toplumsal sınıflandırmalarını, inanç sistemlerini ve gündelik yaşam ilişkilerini yansıtan önemli göstergeler sunmaktadır. Söz konusu metin hem Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçiş sürecinin izlerini taşımakta hem de dönemin zihin dünyasını, sanat anlayışını ve dinî-mitolojik algılarını da söz varlığı aracılığıyla ortaya koymaktadır.

4.1. Yaratıcıya Ait İsim ve Sıfatlar

Allāh (236), *İlāh* (55), *Müfettiḥü'l-ebvāb* (1), *Rabb* (54), *Rezzāk* (77).

4.2. Dinî Terimler

abdest (53), *besmele* (53), *du'ā* (82), *ehl-i zühed* (142), *günāh* (45), *günahkār* (45), *ḥadīṣ-i ṣaḥīḥ* (79), *istiḡfār* (52), *mescid* (53), *miḥrāb* (54), *namāz* (53), *ṣūkr* (117), *tesbīḥ* (86), *tevbe* (54) *zīkr* (52).

4.3. Edebiyatla İlgili Terimler

'ahid-nāme (297), *beyān* (3), *dāsitān* (3), *destān* (375), *eḫsāne* (314), *emir-nāme* (181), *fermān* (309), *fetiḥ-nāme* (272), *ḥat* (173), *ḥikāyet* (3), *ḫiṣṣa* (2), *maẓmūn-nāme* (172), *mektūb* (171), *nāme* (166), *rivāyet* (4).

4.4. Şahıs Kadrosu

Behmen (38), *Cem* (301), *Dahḫān* (328), *Dāra* (315), *İskender* (308), *Nūḥ Nebī* (374), *Rüstem-i Zāl* (21).

4.5. Ülke ve Şehirler

Hindistān (198), *Ḥorasān* (5), *Kirmān* (5), *Fūs* (260).

4.6. Kozmik Unsurlar

āfāk (354), *'ālem* (26), *bedr* (196), *bulut* (334), *ṣarḥ-ı devvār* (185), *felek* (129), *gökyüzi* (187), *güneş* (284), *semā* (79), *yeryüzi* (284).

4.7. Beşerî Coğrafyaya Ait Unsurlar

kişver (273), *mesken* (356), *semt* (14), *şehir* (363).

4.8. Fizikî Coğrafyaya Ait Unsurlar

baḥir (332), *berr* (332), *biyābān* (273), *deşt* (363) *kühsār* (363), *ṣaḥrā* (25), *tağ* (26), *toprak* (131).

4.9. Kıymetli Madenler ve Taşlar

kehrübâ (6), *şim* (107), *zer* (107).

4.10. Çeşitli Esnaf, Meslek, Vazife yahut Çalışma Grupları

aşçı (74), *bağkâl* (66), *bekçi* (225), *bendelik* (201), *elçi* (169), *helvâcı* (74), *hidmetkâr* (164), *hüddâm* (175), *kâtib* (150), *kethudâ* (74), *kul* (44), *loğanta* (109), *manav* (108), *meyhâne* (24), *pây-ı taht* (155), *pehlevân* (281), *resûl* (154), *şarrâf* (107), *şekerci* (74), *tâtâr* (270), *ustâ* (74).

4.11. Yönetici Sınıf

emîr (198), *pâdişâh* (301), *re'îs* (328), *serdâr* (99), *serverân* (198), *sultân* (328), *şâh* (163), *şeh* (103), *şehinşeh* (138), *vâli* (278), *vezîr* (160).

4.12. Yiyecek-İçecek

alma (70), *amrûd* (70), *bâdem* (69), *beze* (71), *biryân* (71), *cevz* (69), *faşulye* (110), *findığ* (69), *gevreg* (72), *helvâ* (69), *kahve* (72), *mağarna* (110), *mey* (89), *meyve* (70), *murğ-ı kebâb* (71), *nân* (72), *nâr* (70), *peksema* (72), *peynir* (151), *şarâb* (71), *şeftâli* (70), *şekker* (69), *şerbet* (71), *şurûb* (71), *ta'âm* (68), *yemek* (89).

4.13. Çeşitli Araç-Gereç ve Eşyalar

çadır (244), *darayagı* (19), *gehvâre* (331), *gemi* (374), *hâme* (300), *hum* (18), *kalem* (150), *muşluk* (52), *mühr* (270), *şofra* (95), *tabla* (68), *taht-ı revân* (113), *teker* (184), *zenbil* (110).

4.14. Giyim-Kuşam-Kumaşlar

âhen-püş (182), *bandıra* (185), *dâmen* (347), *girişân* (31), *hil'at* (368), *kara tonlar* (132), *mendil* (110), *tâc* (301).

4.15. Savaş Aletleri

gürz (307), *fişeng* (184), *hançer* (123), *kemân* (307), *kemend* (219), *kılıc* (350), *kurşun* (334), *nîze* (190), *silâh* (346), *şış* (348), *tığ* (307), *tır* (307), *tır-i şehâb* (34), *taş* (245), *top* (330), *tüfeng* (330).

4.16. Savaşla İlgili Unsurlar

a'dâ (212), *'asâkir* (354), *'asker* (327), *atlı nefer* (320), *âteş* (333), *cedel* (343), *cenk* (323), *çeri* (231), *düşmân* (139), *esîr* (279), *fetiâ* (345), *ganîmet* (367), *gâret* (366), *gavga* (330), *hîle* (92), *hîşâr* (363), *kahramân* (99), *kan* (340), *kara duman* (333), *leşker* (192), *muhibir* (96), *ordu* (366), *piyâde* (320), *şaf* (337), *sefer* (188), *sipâh* (327), *sivâr* (164), *sivâri* (167), *şulh* (199), *topçı* (319), *yağma* (367), *yara* (216).

4.17. Müzik Aletleri

kös (282), *nekkâre* (185), *nefir* (186), *ney* (beyit 332), *tabl* (185).

4.18. Hayvanlar

at (217), *bâz* (7), *fâre* (216), *fîl* (198), *gurbe* (19), *kedi* (280), *mâr* (7), *murğ* (71), *müş* (17), *neheng* (281), *peleng* (6), *şıçan* (92), *şahîn* (93), *şir* (281).

4.19. Av ve Avcılıkla İlgili Terimler

avcı (93), *çengâl* (93), *dâm* (16), *hîle* (16), *kemîn* (16), *kapan* (118), *şayyâd* (49), *şikâr* (49).

4.20. Bahçeler

bağ (364), *bostân* (364).

4.21. Renkler

kara (284), *rengâreng* (187).

4.22. Zaman

aḥṣām (343), *dünki gün* (144), *gice* (241), *gün* (143), *gündüz* (9), *ikindü* (344), *laḥṣa* (84), *rüz* (357), *sā'at* (87), *ṣubḥ* (250), *şimdi* (143), *vaḳit* (140), *yıl* (143), *zamān* (333).

4.23. Mitolojik ve Masalsı Unsurlar

anḳā (186), *efsün* (100), *ejderhā* (22), *Ḳāf* (186).

5. Sonuç

Hikāye-i Kedi ile Fare, içerdği zengin söz varlığıyla hem Eski Anadolu ve Osmanlı Türkçesi hem de klasik Türk edebiyatı alanında dikkate değer bir dilsel malzeme sunmaktadır. Eserde geçen sözcükler; dönemin sosyal, kültürel, dinî ve siyasi yapısının dildeki izdüşümünü yansıtmaktadır. Yaratıcıya ait isim ve sıfatlardan savaş terminolojisine, meslek gruplarından kozmosu betimleyen kelimelere kadar uzanan bu geniş leksik alan, dönemin zihniyet dünyasına ışık tutmaktadır. Ayrıca eserde yer alan şehir adları, masalsı unsurlar, zaman ve doğa terimleri yazarın hem gerçek hem de kurgusal evrenlere dair farkındalığını ve anlatı çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamlı söz varlığı, dönemin kültürel kodlarını anlamada önemli bir gösterge olduğu gibi, dilin tarihsel seyri açısından da değerlidir. Metindeki bu çeşitlilik hem Osmanlı sahası söz varlığı araştırmaları hem de Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçişin izlerini takip edebilmek açısından önemli veriler sunmakta, aynı zamanda tarihî metin çözümlemelerinde disiplinlerarası okumaların gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Böylelikle *Hikāye-i Kedi ile Fare*, filolojik ve sosyokültürel incelemeler için de zengin bir kaynak olarak değerlendirilme imkânına sahiptir.

Nüşadaki metnin dili, Osmanlı Türkçesi özelliklerini yansıtırken “*kanı*” gibi istinsah edildiği dönemde arkaik kabul edilebilecek kelimeler de içermektedir. Eserin didaktik bir nitelik taşıyor olması, dil kullanımında yalınlığı ve halkın anlayabileceği bir söylemi ön plana çıkarmıştır. Bu açıdan metinde, süslü anlatımlara ve karmaşık söz dizimlerine pek yer verilmediği görülmektedir. Kullanılan tamlamalar, çoğunlukla iki sözcükten oluşan basit Arapça veya Farsça yapılardan ibarettir. Ancak yazarın bu tür tamlamaları da çoğu zaman tercih etmediği, oldukça sade bir dil anlayışı benimsediği dikkat çekmektedir. Öte yandan, eserin vezin yapısında önemli sorunlar bulunmaktadır. Bazı beyitlerde vezin bütünüyle korunmuşken bazı bölümlerde aruz kalıplarının dışına çıkmıştır.

Hikāye-i Kedi ile Fâre, özgün üslubuyla klasik Türk edebiyatının önemli didaktik manzum hikāye örneklerinden biridir. Daha önce Kut ve Toska; A. Naci adlı naşirin yayınladığı Arap harfli matbu nüsha üzerinde çalışmalar yapmıştır. Ancak *Hikāye-i Kedi ile Fâre* mesnevisine ait Viyana’da bulunan nüshanın daha önce yayımlanmadığı ve tenkitli metin çalışmalarında değerlendirilmediği görülmüştür. Bu makalede, esere ait yeni nüshaların okunması ve yeni tenkitli metinlerin oluşturulmasına katkıda bulunmak amacıyla, Avusturya Ulusal Kütüphanesinde korunan *Hikāye-i Kedi ile Fâre* mesnevisinin tanıtımı ve neşri gerçekleştirilmiştir.

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi
Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

This study does not require ethical committee approval, as the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no potential conflict of interest in this study.

Kaynakça

- Alsan, Ş. (2005). *Türk Mimari Süsleme Sanatlarında Mitolojik Kaynaklı Hayvan Figürleri*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Aksu, H. (1998). *Rumi Motifin Kökeni*. Doktora Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, Y. (2023). Göbekli Tepe’den Hayvan Tasvirleri. *Küllüye*, 4(2), 81-111.
- Alonso, L. P. (2015). Altamira Mağarası [Altamira]. (B. Çiçek, Çev.). *World History Encyclopedia*. 26.12.2024 tarihinde <https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-11600/altamira-magarasi/> ağ adresinden erişildi.
- Bülbül, N. (2014). *Kur’an’da İsmi Geçen Hayvanlar ve Bunların Zikrediliş Sebepleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Çiftçi, H. (1999). Bir fabl olarak fare ile kedi hikâyesinin arkasındaki mesaj. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1, 25-33.
- Çiftçi, H. (2012). “Ubeyd-i Zākānî”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, C: 42, 15-16.
- Demirci, K. (2019). İslam’da Hayvan Hakları. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(43), 4793-4807.
- Gökbulut, S. (2012). Sûfilerin Gözünde Hz. Süleyman. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXXV, 105-130.
- Groeneveld, E. (2016). Lascaux Mağarası [Lascaux Cave]. (C. Güllü, Çev.). *World History Encyclopedia*. 26.12.2024 tarihinde <https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-15133/lascaux-magarasi/> ağ adresinden erişildi.
- Halman, T. (2011). Ubeyd-i Zākānî. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 18(1), 161-175.
- Kara, R. (2015). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kökdemir, E. & Şahbaz, D. (2020). Buddhist Metin Cātākaların İntizar Hüseyin’in Öykücülüğüne Yansımaları: Kaplumbağa Öyküsü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 1447-1464.
- Kut, G. & Toska, Z. (2005). “Kedi ile Fare Hikâyesi.” *Şinasi Tekin Anısına-Uygurlardan Osmanlıya*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Turgay, N. (2011). *Kur’ân Açısından Hayvanlar ve Bitkiler*. Ankara: Fecr Yayınları.

Hikâye-i Kedi ile Fâre²**(s. 2)³**

1. Kıl kerem yâ Müfettiñü'l-ebvâb
 Bize bu yolda eyle fethü'l-bâb
 2. Yazayım 'âkılâne bir kıssâ
 'Âkılân kıssadan alur⁴ hîşse
 3. Bu hikâyet⁵ ki ben beyân itdim
 Gurbe-i Müşî dâsitân itdim
 4. Diñleyiñ turfa bir hikâyetdir
 Bir hiredmendiden rivâyetdir
 5. Var idi bir kedi Horasânî
 Mesken itmişdi şehir-i Kirmânî
 6. Ne kedi bir peleng-i ğarrânî
 Kehrübâ-çeşm-i tîz-i dindânî
 7. Ne kedi bir hezebr-i ejder-kîñ
 Mâr-ı dem şîr-pençe bâz-ı cebîñ
 8. 'Anberîñ-müy ğâliye-perçem
 Şikem tabl-ı şînesi kâkem
 9. Gündüziñ zîb-ü zânî dâmâd
 Giceler nev-'arûs ile dil-şâd
 10. Hârem-i pâdişâha ol mahrem
 Hârem ehline dâ'imâ hem-dem
 11. Ez-kaşa bir gün olmayup fırsât
 Müdde'âsınca irmedi kısmet
 12. Kârını açdı kalmadı şabra qarâr
 Gice ardında itdi 'azm-i şikâr

(s. 3)

13. Rızık arardı gezerdi her yana
 Gördi nâgâh bir ulu mey-hâne
 14. Buldı bir yol bulup felâketle
 Gezerdi her semti bakdı dikkatle
 15. Bakdı yok bir şikârdan âşâr
 Leyse fi'd-dâr ğayrına deyyâr
 16. 'Âkıbet hîle dâmını kurdı
 Bir tarafda kemîñ⁶ idüp tırdı
 17. Bekleyüp bakdı kâldı cûş u hurûş
 Künc-i dîvârdan çıkup bir müş
 18. Şıçrayup bir hum⁷ üstüne geçdi
 Oturup⁸ kaç yudum şarâb içdi
 19. Müş-ı bî-'âkl gurbeden ğâfil
 Ğâfil olmaz ğanımetden 'âkıl
 20. Tutdı çün şûr-ı mey idüp cevân

Qanı⁹ ya derdi Rüstem-i dastân
 21. Gelse ordusu ile Rüstem-i Zâl
 Ayağ altında eylerem pâ-mâl
 22. Baña Behmenler olamaz hem tâ
 Çekerim dâma mişl-i ejderhâ
 23. Bu gice bunda¹⁰ ideyim râhat
 Dürlü¹¹ zevk [ü] şafâ ile 'işret
 24. Taşra meyhaneden yarın çıkayım
 Şehr-i Kirmân'ı yandırıp yakayım¹²
 25. İderim cümle varı yoğın yağma
 Oluram andan¹³ 'âzim-i şahrâ
 26. İderim tağlarda şîr-i şikâr¹⁴
 Şavletim ola 'âlemde izhâr
 27. Nerde kalmış o gurbe-i deyyûs
 Yok mıdır onda ğayret-i nâmûs
 28. Merd-i meydân ise degin¹⁵ gelsün
 Benim ile bir imtiñân olsun
 29. Kedi kimdir o hırsız [u] mekkâr
 Ğayretimden baña gelür çok 'âr

(s. 4)

30. Alayım gurbe adını dilime
 Ger¹⁶ düşerse o nâ-bekâr elime
 31. Kômam¹⁷ elden onıñ¹⁸ girîbânın
 Almayınca sıçanlarıñ kânın
 32. İderim hurda hurda¹⁹ pençemde
 Tâ ki bilsün neler var 'âlemde
 33. Haşmı dilinde o gurbe-i hâmus
 Çün idüp müş kerr ü ferrine cûş
 34. Toplanup virdi bir vücûdına tâb
 Kalkdı yerden mişâl-i tîr-i şehâb
 35. Atdı bir pençe-i peleng-efgen
 Fâreniñ 'âklı çıkdı başından
 36. Aldı ser-pençesine itdi eşir²⁰
 Didi ey müş-ı pehlivân-ı dilîr
 37. Qanı²¹ ya ol şalâbet ü şavlet
 Nerde kaldı o kuvvet ü kudret
 38. Rüstem-i Zâl'i pâ-yi mâl itdiñ
 Behmen'i ejdehâ gibi yutdiñ
 39. Şehr-i Kirmân'ı şimdi yakdıñ mı?
 Ben²² ile imtiñâna çıktıñ mı?

(s. 5)

40. 'Acabâ eyledi²³ mi şîr ü şikâr?

² Fâre Hikâyesi.³ Viyana Nüshası esas alınarak metin okunmuştur. A. Naci'nin neşrettiği metinle karşılaştırma yapılmıştır.⁴ alır⁵ hikâye⁶ seyr⁷ küp⁸ Oturup⁹ hani¹⁰ burda¹¹ bütün¹² yakarım¹³ soñra¹⁴ şîr ü şikâr¹⁵ söyleyin¹⁶ eger¹⁷ Koymam¹⁸ anıñ¹⁹ pâre pâre²⁰ Fâreyi itdi pençesinde eşir²¹ hani²² benim²³ eylediñ

Şavletiñ oldı²⁴ 'āleme izhār?

41. Benden aldıñ sıçanlarıñ kanıñ
Şimdi baķ kurtarır mısın cānıñ!

42. Fāre feryāda gelüp çekdi fiğān
Didi 'afv it beni efendim amān

43. Mest idim gerçi çok hatā itdim
Līk kendim de bilmedim ne itdim

44. Bir kulam lutf idüp beni şād it
Başına kıl taşadduķ āzād it

45. Ğalat²⁵ itdim günahkāram ben
Sen kerem eyle²⁶ giç günāhımdan

46. Baķ ne temşil çekmiş ehl-i vefā
Kim küçükden hatā büyükden 'atā

47. Şandı ki gurbeyi inandırıcak²⁷
Bu ferīb ile belki kandırıcak²⁸

48. Yalvarup 'acziñ eyledi efzūn
Kedi güldi didi şūs ey mel'ūn

49. Mekrine²⁹ uymazam³⁰ çok eyleme dād³¹
Koyvirir mi şikārını şayyād?

50. El-ğaraz eyleyüp o müşi helāk
Yidi hem kandan itdi ağzını pāk

51. Subh-ı gāh açıldı çün mey-hāne
Şıçrayup taşra çıkdi rindāne³²

52. İderek zıkr ü tevbe istiğfār
Gitdi muşluķ başına tutdı qarār

53. Alup abdest olup namāza revān
Mescide dāhil oldı besmele-hān

54. Geldi feryāda geçdi mihrāba
Didi et-tevbetü³³ yā Rabbi et-tevbe

55. Yā İlāhı günahkāram ben
Cürmim 'afv it ki şerme-sāram ben

56. Bunca kim kanlar eyledim nā-ħaķ
Bir gün āhir tutar beni mutlaķ

(s. 6)

57. Tevbe yā Rabbi tevbe istiğfār
Bir de³⁴ itmem sıçanlara āzār

58. Bir dahi³⁵ nerde görürsem müş
Karşudan kalkup eylerim gör nüş

59. Ol³⁶ kadar dād³⁷ idüp o bi-çāre
Ki şadāsın eşitdi bir fāre

60. Kedi de gördi bunca zār u niyāz
Şandı ki toğrıdır o sūz-i güdāz

61. Varup iytdi sıçanlara hāli

Vaşf idüp yir-be-yir bu³⁸ ahvāli

62. Kedi tutmuş tarıķ-i zühhādı

Eylemiş terk-i zulm-ı biddādı

63. Mescid içre iderdi istiğfār

İtmesün bir dahi³⁹ bizlere āzār

64. Fāreler bunda⁴⁰ oldılar dil-şād

Didiler birbirine mübārek-bād

65. Didiler dōstluķ gerek idelim

Pış-i keşle huzūrına gidelim

66. Var idi komşuluğda⁴¹ bir baķķāl

Bir kaç 'ayyārlar idüp irsāl

67. İtdiler baķķālın⁴² evin vırān

Kıldılar cümle varı⁴³ yoğın tārān

68. Çün tedārikleri tamām oldı

Yedi tabla ta'am ile tōldı

(s. 7)

69. Birisi cevz-i fındıķ-ı bādem

Biri helvā ve naķl⁴⁴ u şeker hām

70. Biri envā'i meyvelerle tōlı

Alma amrūd⁴⁵ nār şeftāli

71. Biri biryān beze murğ-ı kebāb⁴⁶

Birisi şerbet-i şurūb-ı şarāb

72. Birisi peksemad gevregi nān

Birisi kahve cezve ü kılcan

73. Hāsılı yedi tabla-i pür-bār

Aldılar başa yedi müş-ı kibār

74. Kimi aşçı şekerçi kethudası

Kimi helvācı baķķāl ustası

75. Tablalar başda tūmtırāk ile

Düşdiler yola ittifāk ile

76. Kedi mihrābda ider idi niyāz

Baķdı nāgāh geldi bir āvāz

77. Geldiler yedi müş gāyet çaķ

Didi yā Rabbi sensin ol Rezzāk

78. Saña kim yüz tutarsa sıdķ ile

Dönmez o nā-ümīd rızķ ile

79. Bu ĥadiş-i şaħiħe āmennā

Rızķuküm fi's-semā'i deyyānā⁴⁷

80. Çün irüp fāreler idüp ta'zīm

İtdiler pış-i keşleriñ teslim

(s. 8)

81. Havf u ĥaşyetle cümle bir yerde

²⁴ oldı mı

²⁵ hatā

²⁶ it

²⁷ inandırıcak

²⁸ kandırıcak

²⁹ ĥilene

³⁰ kapılmam

³¹ feryād

³² meydāne

³³ et-tevbe

³⁴ artuķ

³⁵ daha

³⁶ o

³⁷ feryād

³⁸ birbirine

³⁹ daha

⁴⁰ bundan

⁴¹ komşuda

⁴² baķķālın

⁴³ var

⁴⁴ helvā naķl

⁴⁵ armūd

⁴⁶ Biri kuş kebāb

⁴⁷ Sensin ol Rezzak u Kerīm/ Ki itdiñ bize kısmet

taķşım

Çekilüp şaf çekip berâberde
 82. Çok du'â vü şenâlar eylediler
 Didiler kıl 'inâyet ey server
 83. Kerem eyle bizi gel itme melûl
 İt bu cüz'î hedâyemizi kabûl
 84. Kedi bir lahza hiç söylemedi
 Şanki hiç irtikâb eylemedi
 85. Gâhi secde ider mi⁴⁸ gâhi kıyâm
 Çünkü kandırmağ idi asl-ı merâm
 86. Vire tesbîh çekdi şallandı
 Tâ ki biçâre fâreler kandı
 87. Geçdi bir sâ'at andan⁴⁹ itdi nażar
 Didi hoş geldiñiz müsâfirler
 88. Bu ne zahmetdir ilerü buyurıñ
 Cümleñiz şofra başına oturıñ
 89. Tâ ki birlikde az yemek yiyelim
 İçelim mey mahabbet eyleyelim
 90. Fıkarâ fâreler müsâfir-vâr
 Oturup⁵⁰ şofra başına nâçar
 91. Kedi ta'zim yüz ile itdi kıyâm
 Sözde eylerdi anlara ikrâm
 92. Ol kadar hîle itdi el-hâsıl
 Tâ ki şaldı şıçanları gâfil
 93. Şıçrayup kalkdı bir peleng-mişâl
 Avcı şâhın gibi açup çengâl
 94. Böyle⁵¹ darb ile urdı fârelere
 Ki yaturdı o yidisın de yere
 95. Evvelâ anları yiyüp bitdi
 Toymayup şofra başına gitdi
 96. Fâreler bundan oldılar muhbir
 Ki tutulmuş o yedi mûş-ı kebîr
 97. Çekdiler nâle itdiler feryâd
 Didiler vâye zulm elinden dâd

(s. 9)

98. Bize çok böyle zulm ider dâ'im
 Zülmiden⁵² bir⁵³ uşanmaz ol zâlim
 99. Yazık oldu o⁵⁴ pehlevânlarımız
 Yedi serdâr-ı kahramânlarımız
 100. Didiler böyle giçse bir kaç gün
 Hîle dâmin kırup idüp efsün
 101. Bizi bir tutar o mekkâre
 Kalmaz 'âlemde bir nefer fâre
 102. Eyüsi şimdi birleşüp gidelim
 Şâh-ı mûşâna 'arz u hâl idelim
 103. Belki şeh bizlere terâhüm ider
 Yaza her yana toplana 'asker
 104. Göre bu emri kendine vâcib

Ki o mel'ûna eyleye te'dîb
 105. İtdiler çün bu güne kavlı ü qarâr
 Didiler şâh için hedâyâ ne var
 106. Her epiñiz⁵⁵ şimdi bir dükkâna gidiñ
 Şâh için pîş-i keş⁵⁶ tedârik idiñ
 107. Dördi şarrâf dükkânına taldı
 Alabildikçe sîm ü zer aldı
 108. Beşi helvâcıyı tolandırdı⁵⁷
 Altısı bir manavı kandırdı
 109. Sekizi bir loğantayı kesdi
 Onı baqqâl dükkânını başdı
 110. Biri kapdı makarna mendilini
 Biri tutdı faşulye zenbilini
 111. Her biri bir şeye koşardı hemân
 Birisin bir tarafda tutdı kapan
 112. Gördi kim müşkil oldu kurtulmağ
 Didi lâzım bir arkadaş bulmağ
 113. Geldi feryâda arkadaşlar amân
 Şâha lâyıkdır bu taht-ı revân
 114. Gele pür dir gelin şunu alalım
 Hepiñiz birleşiñ ki kaldıralım

(s. 10)

115. Pek tuhaf şeydir irse şâha eger
 Bizi çok ihtirâmlar eyler
 116. Şandılar toğrı söyler ol mekkâr⁵⁸
 Toplanup tutdılar ki kaldıralar
 117. Dâm çarpup için dahi tutdı
 Öteki fâre görüp şükr itdi
 118. Duydı nâgâh kapan sesin baqqâl
 Geldi bakdı ki başkadır ahvâl
 119. Altı fâre ufağ tefek toplar
 Her biri arkasında bir küleh⁵⁹ bâr
 120. Dükkânıñ varı yoğı olup yağma
 Bakdı dördiñ kapan tutup ammâ
 121. Koşarak baqqâl içerü geçdi
 Fâreler yükleriñ döküp kaçdı
 122. Geldi baqqâl kapanı kaldırdı
 Fâreniñ biri parmağın ısırđı
 123. Kapanı atdı çekdi bir hançer
 Didi bıkdım⁶⁰ ben⁶¹ ey hıyânetler
 124. Ne kadar çekmişem ziyân sizden
 Yidiñiz mâyemi⁶² top atdım ben

(s. 11)

125. O kadar şatmadım dükkândan mâl
 Ki üç onca siz itdiñiz pâ-mâl
 126. Öldirüp anları seyâsetle

⁴⁸ ider mi

⁴⁹ sonra

⁵⁰ Oturup

⁵¹ öyle

⁵² Zülmden

⁵³ hiç

⁵⁴ ol

⁵⁵ biriñiz

⁵⁶ hediye

⁵⁷ Nüşada bu sözcüğün bulunduğu yer siliktir.

⁵⁸ nâbekâr

⁵⁹ güne

⁶⁰ yıkdıñız

⁶¹ beni

⁶² sermâyemi

Götürüp taşra atdı zilletle
127. Altı fâre görüp itdi şiven
Her biri kıldırup birin yerden
128. İkisi karşıuca gidüp habere
Vaşf idüp mâcerâyı fârelere
129. Çün duyup fâreler idüp feryâd
Didiler ey felek elinden dâd
130. Bizi zulm ile bağı kıan eylediñ⁶³
Dâğıımız üzre dâğ tâzelediñ⁶⁴
131. İrdi çün mürdeler idüp şiven
Başa toprak serpdiler yerden
132. Geyinüp kıara⁶⁵ tonlar⁶⁶ mâtem
Çağışıp ağlaşurlardı her dem
133. Didiler hep bu dâğ-ı tâze ile
Gidelim şâha dört cenâze ile
134. İderrek âh u nâle-i efğân
Oldılar semt-i şâha toğrı revân
135. Çün irüp izin kıldılar hâsıl
Meclis-i şâha oldılar dâhil
136. Kıldılar şâh için du'â vü şenâ
İtdiler piş-i keşlerini edâ
137. Oldı-çün piş-i keş kabûle kıarın
Şaldılar⁶⁷ ortaya cenâzelerin
138. Didiler ey şehinşeh-i devrân
Derdimiz çokdur eyle sen dermân
139. Şehr içinde olurdı meskenimiz
Vardı anda bir ulu düşmânımız
140. Gice vü gündüz o kırsız kâfer
Bize her vakitde⁶⁸ böyle zulm eyler
141. Var idi çok hîle dübâraları
Hîle ile düketdi fâreleri

(s. 12)

142. Şimdi dirler ki ehl-i zühhd olmuş
Râh-ı tezvîri tâzeden bulmuş
143. Sâbıkâ yılda bir iderdi şikâr
Şimdi her günde yedi fâre tutar
144. Düñki gün tutdı yedi mûş-ı kibâr
Hem bu gün dördiñ öldirüp⁶⁹ tekrâr
145. Kıoydılar baqqâlîñ işin girüye
Topunı şâbit itdiler girüye
146. Diñleyüp bir bir bu sözleri şâh
Kııśsa-i gurbeden olup âgâh
147. Didi gam çekmeyiñ geliñ oturiñ
Defn idiñ hem ölenleri götüriñ
148. Aluram andan intikâmıñızı
İderim şâdumân tamâmıñızı
149. İdelim şimdilik bir elçi revân
Yazalım ol habîşe bir fermân

⁶³ itdiñ

⁶⁴ itdiñ

⁶⁵ kıaralar

⁶⁶ tutdılar

⁶⁷ kıoydılar

⁶⁸ vakt

⁶⁹ bu gün öldirüp

⁷⁰ Evvelâ

150. Geldi bir kâtib-i 'imâd-ı kıalem
Hem bu mażmûn ile yazıldı kıakam
151. Evvelî⁷⁰ nâme nâm-ı nân peynîr
Şâniyen künc-i hâne-i kıargîr
152. Şâlişen ben ki şâh-ı mûşanam
Ya'nî bir dâver-i cihânbanam

(s. 13)

153. Saña ey gurbe-i hâramzâde
Ne sebebdır bu zulm-ı bîdâda⁷¹
154. Saña irdikde nâm ile⁷² resûl⁷³
Okuyup it itâ'atimi kabûl
155. 'Acz ile pây-ı tahta gelsün eger
'Afv olur o geçen kabâhatler
156. Fâreler kıanını istemem sendeñ
Saña çok nefi'ler yeter bendeñ
157. İltifâtım olur saña izhâr
İderim 'askere seni serdâr
158. Yoksa bir başkıa kıkr olursa hemân
Hâzır ol cenge geldim işte deyyân
159. Er bu fermâna itmediñ kıkrâr
Bil ki başında çok belâlar var
160. Var idi bir vezîr ü pür-tedbîr
Aña seslendi key müdebbir-i pîr
161. Sen bu fermânı ol habîşe yetür
Lâ ve illâ çâbık⁷⁴ cevâb getür
162. Saña bir şey' şorarsa hiddetle
Kıorkma vir kıarşılık⁷⁵ cesâretle
163. Aldı öpdı vezîr fermânı
Eyledi şâh için şenâ-hânı
164. İzn alup taşra kııkdı oldı sıvâr
İki fâre yanınca hîdmetkâr
165. Sürdiler sür'atle el-hâsıl
Şehr-i Kırmân'a oldılar dâhil
166. Kııkarup nâme'i vezîr eline
Geldiler toğrı gurbe menziline
167. Kedi baqdı ki üç sıvâri mihmân⁷⁶
İndiler⁷⁷ ellerinde bir fermân
168. Edeb ile girüp vezîr içeri
Viridi fermân-ı şâhı döñdi giri
169. Kedi seslendi bu ne kıimsiñ sen?
Didi bir elçiyem efendim ben

(s. 14)

170. Didi kımden gelür bize peygâm
Şah-ı mûşân didi yetürdi⁷⁸ selâm
171. Didi bâ'îş nedir selâma ne var
Didi mektûb içinde yazmışlar
172. Kedi mażmûn-nâmeyi bildi

⁷¹ bîdâd

⁷² nâmesiyle

⁷³ sefîr

⁷⁴ çâbüķ

⁷⁵ kıarşılık

⁷⁶ hân

⁷⁷ var idi

⁷⁸ gördi

Oğudı ahaha ile uldi
 173. Didi bilmem ki fâre hattını ben
 Gel yakın al ou⁷⁹ u nâmeysi sen
 174. Geldi basun vezir fermâna
 Kedi bir pene atdı irâne
 175. Def'aten ıdı cânı oldu helâk
 İki hüddâma yüz koyup bi-pâk
 176. odı⁸⁰ tutdı bir dai helâk itdi
 Öteki cân hâlâs idüp gitdi
 177. Didi git benden eyle âha selâm
 Söyle mel'un ne nâme dir ne peyâm
 178. Ne ki elden gele alil ü keir
 İtmesün bâremizde⁸¹ hiç tair
 179. Yetürüp âha fâre bu haberi
 âhın eşk ile tıldı dıdeleri
 180. Didi olsun yazık ki gitdi vezir
 Yok idi böyle âhib-tedbır
 181. Hımıdan rengi döndi atrana
 Emir-nâme yazıldı her yana
 182. Toplanup gün-be-gün 'asâkir-i müş
 Topı badan ayaa âhen-püş
 183. Yııup her ne adar⁸² fâre ki var
 Yedi yüz elli bi piyâde sivâr
 184. Virilüp yüz fieng her bir nefere
 Ü bi üç yüz top aldılar tekere
 185. alınup tabl-ı kö⁸³ neâre
 Velvele düşdi arh-ı devvâre
 186. Nâle-i kürre-ney bâng-ı nefir
 İtdi 'Anâ'yı âf da dil-gir

(s. 15)

187. Bandırılar açıldı rengâreng
 Gökyüzi oldu hâne-i ejreng
 188. Yürüyüp top tüfeng ile 'asker
 ehr-i Kirmân için açıldı sefer
 189. Kediye bu haber olup vâsıl
 Didi düşmenden olmama âfil
 190. Geyüp⁸⁴ âlât-ı cengi oldu sivâr
 Eline aldı nize-i hün-bâr
 191. ehirden tara ıdı merdâne
 Yüz koyup⁸⁵ semt-i âh-ı müşâne
 192. Nâgehân gördü leker-i müşân
 ehirden torı bir toz oldu 'ayân
 193. Yükselüp toz içinde cüş u hurüş
 ıdı tozdan kedi görüp eh-i müş⁸⁶
 194. Atlanup emir ıldı 'askerine
 af çeküp turup berâberine
 195. ün irüp gurbe rezm-i âha baup
 'Askere aflara sipâha baup

(s. 16)

196. Gördi kim baa ünedir ahvâl
 Fâreler var peleng-i bedr-miâl
 197. Degil ol fâreler gibi bunlar
 Ki bu eylerdi ehr içinde ikâr
 198. Serverân-ı emir-i serdârân
 Her biri mil-i fıl-i Hindistân
 199. Havf idüp istedi ki şulh itsün
 'Acz ile âh ayaına gitsün
 200. Yine ayret olup ona mâni'
 Didi nâmûsa⁸⁷ itme gel zâyı'
 201. 'Ar-ı nâmûsı bilmek evlâdır
 Bendelikten hem ölmek evlâdır
 202. Atını ıradup idüp cevân
 İstedi bir mübâriz-ı meydân
 203. Anıla geldi cenge bir fâre
 Bir kılıcda idüp iki pâre
 204. Baa bir fâre geldi cevânâ
 Anı da şaldı hâk-i meydâna
 205. Fârelerden kesildi tâb u tüvân
 İtmedi kimse rabet-i meydân
 206. âh-ı müş emr idüp sivâr-ı kibâr
 Yürisün rezm-i âh her ne ki var
(s. 17)
 207. Dört taradan yürü idüp aflar
 Kediye oldılar hüüm-âver
 208. Kedi bir elde haner-i berrân
 Yürüyüp hem bir elde ürz-i girân
 209. ekdi bir na'ra mil-i ir-i jiyân
 Didi ey âh-ı müş-ı bi-mân
 210. anma ki oraram sipâhından
 Dönmem ölmeyince cengâhından
 211. Söylerem getdim âikâr size
 Kedi⁸⁸ yüz fâredir ikâr bize
 212. Kendisin fâre 'askerine urup
 af-ı a'dâyı birbirine urup
 213. 'Asker-i fâre aldı etrâfın
 İtmeyüp bâk o gurbe-i pür-ın
 214. Taıdup dönerdi her yana
 Ba döküp bir bir üzre meydâna
 215. İki üç sâ'at itdi ceng ü cidâl
 Fârelerden o eyledi pâ-mâl
 216. Hem vücûdına irdi o yara
 Aradan âfil itdi bir fâre
 217. Atının bir ayaını şaldı
 Kedi atdan düşüp yayan aldı
 218. Yııup başına idüp âub
 'Âıbet itdiler anı malûb
 219. Her taradan atup ol adar kemend
 Kedini el ayaın itdiler bend
 220. Balayup tutdılar eşirâne
 Virdiler müjde âh-ı müşâna

⁷⁹ yakın ou

⁸⁰ odı

⁸¹ hâımızda

⁸² Toplanup ne adar

⁸³ kös

⁸⁴ geyinüp

⁸⁵ yürüdi

⁸⁶ âh-ı müş

⁸⁷ nâmûsı

⁸⁸ günde

221. Şâh-ı müş emr idüp o mekkâra
Kalmasun zinde tîz çekiñ dâra
222. Bu gice dâr ‘azâbını görsün
O eziyyetle tâ ki subh ölsün
223. İdelim pâre pâre peykerini
Yağalım âteş ile etlerini

(s. 19)

224. Kediye emr-i şâh ile nâlân
Getürüp dârayağına müşân
225. Kuyruğından çeküp anı dâra
Koydılar biñ nefer bekçi fâre
226. Çaldılar tabl-ı şâdiyâneleri
Çekdiler feth için nişâneleri
227. Fetiñ-nâme yazıldı her yana
Bu haber irişdi çün Kirmân’a
228. Kediye fâreler idüp ber-dâr
Hem yarın emir-nâme katline var
229. Şehr-i Kirmânî’de olan kediler
Toplanup cümle meclis eylediler
230. Didiler şâh-ı müş-ı bî-îmân
İtdi çün bu kažiyyeyi i’lân
231. Fâreler gayrî şimdi yüz bulacağ
Kediler katına çeri olacağ
232. O kedi bir dilîr-i ‘âlem idi
Cengde dâsitân-ı Rüstem idi
233. Çün bu gün itdiler anı ber-dâr
Yarın eyler bizlere de azar
234. Eyüsi şimdi birleşüp gidelim
Bu gice orduda kemîn idelim
235. Gâfil olduğda bâng idüp efvân
Uralım dört civârdan şebhûn
236. Belkim Allâh’dan olur imdâd
İdelim anı dârdan âzâd
237. Gelmeli andan öyle Kirmân’a
Nâme göndermeli Horâsân’a
238. Yazmalı şâha hep bu ahvâli
İtmeli bu kažiyyeden hâli
239. İtdiler çün bu güne ‘ahd ü emân
Şehirden taşra oldılar pünhân
240. Herbiri bir tarafda⁸⁹ itdi kemîn
Bekleyüp nısfı geçdi tâ gicenin

(s. 20)

241 Her biri bir tarafdan itdi hücvüm
Gice vaktinde bir belâ-yı zvlüm
242. Nâgihân gördiler ‘asâkir-i müş
Kalkdı ordu içinde cüş-ı hurüş
243. Fâreler uyğudan turup sersâm
Şandılar kim kıyâmet itdi kıyâm
244. Şıçrayup cümle hâb u gâfletden
Uyğular başa çıkdı vahşetden
245. Çünki hep birbiriyle başladılar
Çoğı şâh çadırını taşladılar

246 Arkaş arkaş a kaşd itdi
Öldirüp kim ki⁹⁰ bir bire yetdi
247. Kediler böyle gördi fâreleri
Kimseniñ kimseden yokdı haberi
248. Yüz koyup⁹¹ dârayağına kediler
Bekçiler hep ferâgat eylediler
249. İtdiler dârdan anı âzâd
Götürüp döndiler girü dil-şâd

(s. 21)

250. Fâreler birbiriyle şubhâ⁹² kadar
Top tufeng ile ceng eylediler
251. Şubh olunca gördiler düşmen yok
Kırılup fâre ‘askerinden çok
252. Gördiler dârı hem yaturmışlar
Kediye dârdan kaçurmuşlar
253. ‘Arz idüp hâli şâha serdârân
Şâhın ‘aklı şaşup oldı hayrân
254. Didi feryâd kim uşandım ben
Bıkdım âhır bu kavm-i zâlimden
255. Emr idüp çıksun atlı her yana
Dağı bir kaç re’îş Kirmân’a
256. Arasunlar ne yanda kim kedi var
Bağlayup cümlesini tutsunlar
257. Kediler çün eşitdi bu haberi
Aradır şâh-ı müş gurbeleri
258. Bağıdılar kim degil bu iş âsân
Oldılar cümle bir tarafda nihân
259. Çâre-i def-i şâh-ı müşâna
Götürüp yazdılar Horâsân’a
260. Yazdılar ey emîr-i belde-i Tûs
Döstiñ şâd düşmeniñ me’yûs
261. Fetiñ hükminde bulmasun ibtâl
Nuşret-i emrinde itmesün ihmâl
262. Haberiñ olsun ey emîr-i gıyûr
Eylemiş başka kažiyye zühûr
263. Fâreler şâhı toplayup ‘asker
Şehr-i Kirmân’a eylemişler sefer
264. Tutdı ol re’îş-i Kirmân’ı
Katline böyle oldı fermânı
265. Biz bu ahvâle çâresiz kaldık
Gice şebhûn ile gidüp aldık
266. Aradır şimdi bizleri her yan
Olmışuz cümle köşelerde nihân

(s. 22)

267. Şah-ı müşân yemîn idüp tekrâr
Ki tıttup bizleri ide ber-dâr
268. Bizi ger tıtsalar o kavm-i degâ
Oluruz hem rezîl hem rüsvâ
269. Eger olmazsa senden istimdâd
‘Ar-ı nâmûsımız olur berbâd
270. İtdiler cümle matlabı izhâr
Üstüne mühr urup bulup tâtâr

⁸⁹ tarafdan

⁹⁰ kimse

⁹¹ koşdılar

⁹² tâ subhâ

271. Anı tâtâra itdiler teslim
Didiler şâha bizden it ta'zîm
272. Söyle elbette itmesün ihmâl
Olmadan ism-i resmimiz pâ-mâl
273. Koydı tâtar yüz biyâbâna
Tâ irüp kişver-i Horâsân'a
274. İzn alup bezm-i şâha çün girdi
İtdi ta'zîm nâmesin virdi
275. Şâh yer gösterüp oturdu resûl⁹³
Kendüsi oldu nâmeye meşgûl
276. Bağıdı ser-mühr-i vâli-i Kirmân
Okuyup nâmeyi oldu hayrân
277. Oldı maẓmûn-ı nâme çün⁹⁴ ma'lûm
'Âteş-i gayret itdi şâha hücum
278. Kim olur söyledi şeh-i müşân
Ki ide kaşd vâli-i Kirmân
279. Şehr-i Kirmân'a ben dağı giderim
'Askeriyle anı eşir iderim
280. Emr idüp hûkmi çıkdı her yana
Toplanup çok kedi Horâsân'a
281. Her biri bir neheng-i şîr ü şikâr
Pehlevân-ı 'adûkeş-i hûn-hâr
282. Virilüp şâh-ı gurbeden ruḥşat
Çalınup taḥl u kôs olup riḥlet
283. 'Asker-i gurbe bâ-hezâr şükûh
Yola 'azm itdiler gürûh gürûh

(s. 23)

284. Büridi yeryüzini kara duman
Hem tutuldu güneş yüzi tozdan
285. İrdiler çün sınır-ı Kirmân'a
Bu haber şâyi' oldı her yana
286. Kediler şehirde nihân nâgâh
Oldılar bu kaẓiyyeden âgâh
287. Ki gelüp şâh-ı gurbe imdâda
Top tûfeng ile cenge âmâde
288. Şâd olup şâhı itdi⁹⁵ pişivâz
Kıldılar cümle karşusunda niyâz
289. Çok du'âlar idüp selâma tûrup
Şâh yer gösterüp anlar oturup
290. İltifât ile sordı şeh⁹⁶ hâli
İtdiler vaşf bir bir ahvâli
291. Tûydı çün şâh-ı müş bu haberi
Başına toplayup vezîrleri

(s. 25)

292. Tanışup bu işi ekâbirle
Didi lâzımdır iş tedabîrle
293. Büyedi⁹⁷ fitne müşkil oldı bu iş
Maşlahat semtin itmelü teftiş

294. Kanḳı⁹⁸ yüzden bu kavme gösterelim
Gidelim cenge yâhûd şulḥ idelim
295. Didiler emr-i emr-i şâh-ı cihân
Hûkm-i hûkmiñ senindir fermân
296. Lîk bu emirde odur evlâ
İdelim şulḥ olmasun gavḡâ
297. Şâh-ı gurbe qabûl iderse eger
Bize bir 'ahid-nâme vîrsünler
298. Ne bize anlar eylesünler cefâ
Ne de bizlerden anlara gavḡâ!
299. Şâh-ı müşân idüp bu re'yi qabûl
Gördi bu emri cümleden ma'kûl
300. Hûkm idüp kâtibe alup hâme
Kediler şâhına yazup nâme
301. Yazdı ey pâdişâh-ı Cem-hâşmet
Vâriş-i tâc-ı mesned-i devlet
302. Milletiñde nedir bu bu'z u 'inâd
Bunca eyler şıçanlara bî-dâd
303. İsterem bir şürût bağlayalım
Yazalım 'ahid-nâme şaklayalım
304. Yemîn itsünler 'asākiriñ niye ne ki var⁹⁹
İtmesünler şıçanlara âzâr
305. Hayrû'l-ahkâmıdır bi-emri'llâh
İdelim ortadan yerde¹⁰⁰ şulḥ u şalaḥ
306. Yoksa bir başka güne olsa merâm
İş bu sûretle bulmasa encâm
307. Yarın istesen evin o meydân
Hançer ü gürz tîğ-i tîr-i kemân
308. Saña ben eylerem andan bedter
O ki Dâra'ya itdi İskender

(s. 26)

309. Yazılup çün tamâm oldı fermân
İtdi bir elçi ile şâha revân
310. Elçi çün gurbe 'askerine irüp
İzn alup bâr-i gâh-ı şâha girüp
311. Havf u haşyetle eyleyüp ta'zîm
Şâha fermânı eyledi teslim
312. Okuyup şâh titredi cânı
Eyledi pâre pâre fermânı
313. Kesdirüp elçiniñ tudaqlarını
Kuyruğıla iki kulaqlarını
314. Didi git söyle şâh-ı müşâna
Ki miḥnet nedir bu efsâne
315. Ne¹⁰¹ Sikender¹⁰² bu kanḳı¹⁰³ Dâra'dır
Şulḥ kim hâzır ol ki gavḡâdır
316. Döndi elçi o hâl ile nâlân
Şâhına toḡrı kan ile gâltân
317. İrdi çün şâha geldi feryâda
Didi şâha amân yet¹⁰⁴ imdâda

⁹³ usûl

⁹⁴ kendine

⁹⁵ itdiler

⁹⁶ şâh

⁹⁷ bugün

⁹⁸ hangi

⁹⁹ asākiriñ ne ki var

¹⁰⁰ ortada

¹⁰¹ çıkacak

¹⁰² İskender

¹⁰³ hangi

¹⁰⁴ gel tiz

(s. 27)

318. Şâh bu hâli eyleyince nażar
Emr idüp eylesün yüriş ‘asker
319. Cenk için tabl-ı naylar çalınup
Toplara topçılar mu‘ayyen olup
320. Hem piyâde sivâri atlı nefer
Bağlanup biñ niżâm ile şaflar¹⁰⁵
321. Yürüyüp dest deste ‘asker-i müş
‘Aleml tutdı bang-ı cüş-ı hurüş
322. Kediler şâhına virildi haber
Atlanup şâh bağlanup şaflar
323. Yürüyüp deste deste meydâna
Cenk için topar çekildi her yana
324. Yer yüzini tutdı tabl-ı nây sesi
Çıkdı eflâke kürre-i nây sesi
325. Birbirine qarşu ol iki ‘asker
Şaf çeküp mişl-i sedd-i İskender
326. Şâh-ı gurbe elinde gürz-i girân
Şâh-ı müş elde hançer-i berrân
327. Şâh-ı gurbe virüp sipâhına zıb
Şâh-ı müş itdi ‘askerin tertîb
328. Fâreler dir re’îs-i Dahkân’ız
Kediler dir ünîs-i sultânız
329. Fâreler dir ejdehâyız¹⁰⁶ biz
Kediler dir size belâyız biz
330. İki yandan kuruldı cenge binâ
Top tûfeng ile başlanup gavğa
331. Birden âteş virildi toplara
Titredi yer mişâl-i gehvâre
332. Hem tûfengiñ topıñ şadâsından
Yükselüp berr-ü bahirden şiven
333. Gökyüzün tîre itdi¹⁰⁷ kara duman
Âteş ile tolup zemîn ü zamân
334. Yüridi ‘alemi belâ bulutı
Yağmurı âteş ile kurşun idi

(s. 30)

335. Lâşeden yer yüzi olup pünhân
Yüridi sel gibi ortadan şan
336. Bir kemâle irişdi ceng ü cedel
Korğudan bir kenâra çıkdı ecel
337. Kediler şâhı mişl-i şîr-i dijem
Şafıñ itdi şıçanlarıñ berhem
338. Her kime ki urursa gürz-i girân
Anı eylerdi hâk-ile yeksân
339. Fâreler şâhı mişl-i şîr-i jeyân
Kediler içre eyleyüp cevân
340. Her kime ursa hançer-i berrân
Anı eylerdi şan ile gâltân
341. Dökölüp el ayağ¹⁰⁸ hîzem-vâr
Lâşeden zerre deşt olup anbâr

342. Hançer-i tîğ-i gürz-i top tûfeng
Çekdi geldikçe şöyle âteş-i ceng
343. O gün ahşâm¹⁰⁹ olunca oldu cedel
Bulmadı¹¹⁰ birbirine hiç bir el
344. O gice şubh olunca ceng oldu
Hem o gün ceng ikindüyü buldı.
345. Ne buna nusret eyleyüp imdâd
Ne aña fetihden bir istimdâd

(s. 31)

346. Yorılup cümle düşdi tākātden
Çıkdılar hep silâh-ı âletden
347. Tîğ-ı dendân hançer-i nâhûn
Eyledi deşt-i dâmenin pür-hûn
348. Kimi tutmuş herîfi dişlerdi
Kimi tırnağıle şişlerdi
349. Kediler şâhı eyleyüp feryâd
Didi yâ Rabbi senden istimdâd
350. Kılıcıñ çekdi geldi meydâna
Kendüsin virdi kalb-i müşâna
351. Evvelinci şafı idüp berhem
Hem ikinci şafa koyunca kadem
352. Ânide mişl-i şîr-i derrende
Tağıdup eyledi perâkende
353. Hem üçünci şafa idince güzâr
Qarışup bir bire yemîn ü yesâr
354. Tutdı âfâkı bang-ı cüş-ı hurüş
Toplanup başına ‘asâkir-i müş
355. Kediler gayret eyleyüp cümle
Şâhıñ ardınca itdiler hâmler
356. Öldiriñ koymayıñ şadâsında¹¹¹
Hem tutıñ bağlayıñ nidâsında¹¹²
357. Âşikâr oldu rûz-ı restâhîz
Fâreler ‘askerine düşdi girîz
358. Başlanup âh-ı nâle-i şiven¹¹³
Koydılar yüz hezîmete birden
359. Şâh-ı müşan bakup bozuldı sipâh
Kalmadı tākāt ü ikâmet-i şâh
360. Gördi kim gayrı nusret oldu mañâl
Eyledi kendi kendüsine hayâl
361. Çün bozuldı ‘asâkir-i fâre
Kaçmadan başka kalmadı çâre
362. Qarşudan şâh arkadan ‘asker
Cümlesi birden firâr eylediler

(s. 32)

363. Kimi şehre kimi hîsâra kaçup
Kimisi deşt-i kühsâra kaçup
364. Kimi şahrâya kimi tağlara
Kimi bostâna kimi bağlara
365. Çocukları itdiler yer altına cân
Çoğı dîvâr içinde oldu nihân

¹⁰⁵ muşlar

¹⁰⁶ ejderhâyız

¹⁰⁷ setr idüp

¹⁰⁸ ayak

¹⁰⁹ akşam

¹¹⁰ virmedi

¹¹¹ şadâsından

¹¹² nidâsından

¹¹³ nâle vü şiven

366. Kediler feth idüp bulup nuşret
İtdiler fâre ordusun gâret
367. Buldılar hep gânimet ü yağma
İtdiler¹¹⁴ şâh¹¹⁵ içün du'â vü şenâ
368. Kediler şâhı şād olup gâyet
Virdi 'askerlerine çok hil'at
369. Fevc fevc itdi 'askeriñ o zamân
İtdi her fevci¹¹⁶ bir diyâra revân
370. Emr idüp nerde fâre bulsunlar
Virmesünler amân tutsunlar
371. Ol¹¹⁷ zamândan berü gelüp kediler
Şehrîler içre mesken eylediler
372. Şimdi nerde olursa fâre sıçan
Kediler virmez anlara hiç¹¹⁸ amân
373. Kediniñ fâreniñ 'inādına hep
İki 'illet cihânda oldu sebeb
374. Evvelinci 'adâvetiñ sebebi
Gemide dâsitân-ı Nûh Nebî
375. Hem ikinci 'inâda bâ'îş olan
Bu hikâyetle eyledik destân
376. Allâh Allâh nedir beyhûde lâf
Mañz-i 'îsyân degil mi bunca güzâf
377. Ne kedi cengi nerde kimdir mûş
Olmadı bu 'âlemde hōş
378. Beynallâh bilür degil bu güzâf
Şıdķ-ı ma'nîdir ne beyhûde lâf
379. Gerçi ben gurbe-i mûş vaşf itdim
Ehl-i idrâke sor ki ben n'etdim

¹¹⁴ itdi

¹¹⁵ pâdişâh

¹¹⁶ fırkayı

¹¹⁷ o

¹¹⁸ virmez hiç

I. Abbas Hilmi Paşa Döneminde Mısır’da “Kıyas Maddesi” Üzerinden Bir Yetki Mücadelesi ve Tanzimat Okuması

A struggle for authority in Egypt through the "retaliation clause" in the I. Abbas
Hilmi Pasha period and reading of Tanzimat

Sevda ÖZKAYA SOFU¹

Öz

Tanzimat Fermanı ile Osmanlı modernleşmesi başka bir boyut kazanmıştır. İmparatorluğun hemen her yerinde Ferman’ın hükümleri uygulanmak istenmiştir. Osmanlı devlet adamlarının merkezi otoriteyi güçlendirmek amacıyla hareket ettikleri bu dönemde en büyük güç mücadelesi Mısır’da yaşanmıştır. Mısır, bir Osmanlı eyaleti olmakla birlikte Mısır yöneticileri, İngiliz işgaline kadar daha fazla özerklik elde etmek için aralıksız gayret etmişlerdir. Abbas Paşa, Tanzimat Fermanı’nın gölgesinde kalan kısa valilik döneminde gerek Batı yayılmasına karşı ve gerek Osmanlı Devleti’ne karşı güç ve yetki mücadelesi vermiştir. Bilhassa Osmanlı Devleti ile “kıyas maddesinin uygulanması hakkının kendisine verilmesi için giriştiği mücadele pek çok yazışmaya konu olmuştur. Abbas Paşa’nın bu madde üzerinden otoritesini sağlamlaştırma amacı Osmanlı Devleti tarafından en başta kesin bir şekilde reddedilmiş ancak ardından yeni bir çözüm üretilmiştir. Tanzimat döneminde Osmanlı Devleti’nin uzak eyaletlerinde hakimiyetini korumak için izlediği siyasetin iyi bir örneği Mısır Eyaleti’nde yaşanmıştır. Tanzimat dönemi ve Osmanlı-Mısır ilişkilerini bu açıdan değerlendirmek amacını taşıyan bu çalışma, Osmanlı arşivi belgelerine dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mısır, Abbas Paşa, Kıyas Maddesi, Tanzimat, Yetki.

Abstract

With the Tanzimat Edict, Ottoman modernization gained another dimension. The provisions of the edict were intended to be implemented in almost every part of the empire. During this period, when Ottoman statesmen acted to strengthen the central authority, the greatest power struggle took place in Egypt. Although Egypt was an Ottoman province, Egyptian rulers constantly strived to achieve greater autonomy until the British occupation. During his short governorship period, which was in the shadow of Tanzimat, Abbas Pasha struggled for power and authority both against Western expansion and against the Ottoman Empire. In particular, his struggle with the Ottoman Empire to be given the "right to implement the retaliation article" has been the subject of many correspondences. Abbas Pasha's aim to strengthen his authority through this article was firmly rejected by the Ottoman Empire at first, but then a new solution was produced. A good example of the policy followed by the Ottoman Empire to maintain its dominance in distant provinces during the Tanzimat period was experienced in the Province of Egypt. This study, which aims to evaluate the Tanzimat period and Ottoman-Egyptian relations from this perspective, is based on archive documents.

Keywords: Egypt, Abbas Pasha, Retaliation Clause, Tanzimat, Authority.

¹ Doç.Dr., Kastamonu Üniversitesi. sozkaya@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4542-0917>, <https://ror.org/015scty35>

Makale Türü/Article Type: Derleme Makalesi/Review Article

Geliş Tarihi/Received Date: 26.11.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 28.02.2025

Atf İçin/For Cite: ÖZKAYA SOFU S., “I. Abbas Hilmi Paşa Döneminde Mısır’da “Kıyas Maddesi” Üzerinden Bir Yetki Mücadelesi ve Tanzimat Okuması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2025;24(3): 1402-1412

<https://doi.org/10.17755/esosder.1591590>

License: [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Giriş

Kavalalı Mehmed Ali Paşa'nın güçlü politikaları neticesinde Mısır'a verilen Veraset Fermanı uyarınca Mısır valiliği Kavalalı ailesinde kalmış ve böylece bir hanedanlık meydana gelmiştir. “*Abbas Hilmi Paşa Mehmed Ali Paşazade Tosun Paşa'nın oğludur. 25 Safer 1265'de (20 Ocak 1849) vezir rütbesiyle Mısır valisi oldu*” (Mehmed Süreyya, 1996).

Mısır'da ilk idari, hukuki düzenlemeler devlet ve toplum hayatının diğer pek çok alanında olduğu gibi Mehmed Ali Paşa döneminde yürürlüğe konulmuştur. Modern Mısır'ın kurucusu kabul edilen Mehmed Ali Paşa, 1805'te vali olmuştur. Osmanlı Devleti'nin Eyâlet-i Mümtâzelerinden biri olan Mısır'da 1525 Mısır Kanunnâmesi geçerliydi. Mısır'ın Osmanlı topraklarına katılması ile Yavuz Sultan Selim tarafından, klasik Osmanlı anlayışına uygun olarak bölgedeki mevcut düzen mümkün olduğunca korunarak hazırlatılan kanunnameye göre Mısır'ın idaresine Osmanlı merkez yönetimi tarafından “beylerbeyi” veya “emirü'l-ümerâ” adı verilen bir yönetici atanmaktaydı.

Mehmed Ali Paşa dönemiyle birlikte ortaya çıkan modernleşme hareketi Osmanlı Devleti'ni geride bırakarak devam etmiştir. Modern bir ordunun kurulması, matbaanın faaliyete geçirilmesi, fabrikalar açılması gibi daha birçok ilerleme Mısır'ı Osmanlı Devleti'nin modernleşme yolunda ilk ciddi adımları atan eyaleti konumuna getirmiştir. Hukuk alanında da Mehmed Ali Paşa döneminden başlayarak XIX. Yüzyılın büyük bir kısmında modernleşme çalışmaları sürmüştür. Tanzimat Fermanı'nın modern bir hukuk sistemine duyulan ihtiyacı karşılamaya çalıştığı göz önünde bulundurulursa Mısır'daki kanunlaştırma faaliyetlerinin, modern mahkemeler kurulmasına yönelik faaliyetlerin önemi daha iyi anlaşılır.

İlk hukukî düzenleme Mehmed Ali Paşa zamanında 1837 yılında yürürlüğe giren ve “Siyasetnâme” olarak da bilinen kanundur. Bu türden genel kanunî düzenlemenin diğer bir örneği ise 1844 tarihli Ceza Kanunu'dur (Kanunu'l-Müntehabât). 1849 tarihinde yayımlanan Ceza Kanunu da önemli ölçüde bir önceki kanunun hükümlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır (Ceylan, 2008: 5).

Ceza hukukuna yönelik yoğun çalışmalar yapılmıştır, bu toplumda ve devlet hayatında asayiş sağlamaya yönelik. Genel olarak Osmanlı Devleti'nin ve özelde Mısır Eyaleti yöneticilerinin bu konuya önem atfetmelerinin sebebi budur. Kişinin intikam alma duygusunun kanun yoluyla kontrol altına alınması bir zorunluluktur. Aksi söz konusu olduğunda devlet ve toplum hayatının büyük bir kaosa sürüklenmesi kaçınılmaz olur. Bu ise devletin meşruiyetini ortadan kaldırır.

Ceza, mücazat, mükâfat, bir amele dengi ile karşılıklıta bulunmak demektir. Ceza, devlet tarafından suç işleyen insana çektilen elem ve ıstıraptır. Ceza, muaheze yargısının somutlaşmış ifadesidir. Kanuni Kanunnamesi'nde “*eğer bir kimse adam öldürse yerine kıyas edeler. Affolunsa 400 akçe cürm alına*” denmektedir (Akman, 2004: 164). Ayrıca yaralama suçunun cezası olarak uzuv kıyası geçmektedir (Avcı, 2016: 640). Kıyas cezası cinayetlere mahsus bir cezadır. Kıyas, Kâmus- ı Türkî'de “*katilin katli ve cârihin cerhi cezâ-i şer'isi: maktulün vereseşi kıyas istiyorlar, kâtili kıyas etdiler*” şeklinde yer almaktadır (Şemsettin Sami, 2015). Katili maktûl mukabilinde öldürmek bir kıyastır. *Kıyas* bazı kaynaklarda “suç ile ceza” arasındaki bir eşitlik, “cinayette ödeşmek” ve “müsavat” mânâsındadır (Aksın, 2022).

Hukukta kıyas, kasten işlenen adam öldürme veya müessir fiil (yaralama) suçunun fâilinin işlediği fiil cinsinden ve ona denk bir ceza ile cezalandırılmasını, fıkıhtaki teknik kullanımıyla kasten öldürdüğü kişiye karşılık fâilin öldürülmesini, kasten işlediği müessir fiil sonucu mağdurda bedenî-fizikî zarar meydana getiren kimsenin benzeri şekilde cezalandırılmasını ifade eder. İslam hukuku ve örfi hukuktan beslenen Osmanlı hukuk sistemi içerisinde kıyas uygulamaları İslam hukukuna dayanılarak uygulanmıştır. İslâm ceza

hukukunda kısasla ilgili hukukî mevzuatın kaynağını Kur'an ve Sünnet oluşturmaktadır. Kur'an ve Sünnet'te haksız yere adam öldürme büyük günah sayılarak yasaklanmıştır. Ahlâkî ve uhrevî sorumluluğunun yanında (en-Nisâ 4/93; el-Mâide 5/32; el-En'âm 6/151; el-İsrâ 17/33; Buhârî, "Diyât", 1-2) maddî-dünyevî ceza olmak üzere bu tür kasıtlı fiillerin karşılığının kısas olduğu (el-Bakara 2/178-179), adam öldürmede maktulün velisine kısası isteme yetkisi verildiği (el-İsrâ 17/33), maktulün velisinin kâtili affetmesi halinde (el-Bakara 2/178) veya hatâen adam öldürmelerde (en-Nisâ 4/92) diyet ödeneceği ifade edilmiştir. İslâm'ın klasik öğretisinde kısas, hayat hakkını güvence altına almaya yönelik bir müeyyidedir. Kısas için yetkili mahkemenin kararı ve kamu görevlilerinin sorumluluğunda infaz zorunlu görülerek ferdî hak arama (ihkāk-ı hak) yolu kapatılmıştır (Dağcı, 2022).

Cezalandırma, medeni toplumlarda devletin tekelindeki bir yetkidir (Maksuti, 1937: 185). *1267/1851 Tarihli Kanun-i Cedid*, "Şer'i Şerifin can mal emniyeti ve ırz-namus muhafazası hakkındaki emirleri, yani zamanın değişmesi ile değişmeyen ve sarsılmayan esasları ortaya koymuştur (Akgündüz, 1987).

İslam ceza hukukunda had, kısas ve tazir suçları ayrımı net bir şekilde yapılmıştır. Bunun içerisinde kısas suçları olarak adam öldürme, müessir fiil suçları bulunmaktadır. Had ve kısas suçlarının cezaları belirli ve sabittir. Hakimin takdir yetkisi yoktur. Bu suçlarda hafifletici sebepler göz önünde bulundurulmaz. Kısas suçlarında ayrıca zaman aşımı da geçerli değildir. Mağdurun yakınları suçluyu affederse ceza ya tamamen düşer ya da şekli değişir. Bu durumda devletin cezalandırma yetkisi devreye girer (Akman, 2004: 24-25).

1. Abbas Paşa'nın Kısas Uygulama Yetkisini Edinme Israrı

Osmanlı Devleti ile Abbas Paşa arasındaki ilişkiler, yukarıda değinildiği üzere Tanzimat Fermanı hükümlerinin Mısır'da hayata geçirilmesi sürecine denk gelmiştir. Bazı hükümlerin uygulanması Abbas Paşa için otorite ve yetki kaybı anlamını taşımaktaydı. Özellikle idam yetkisinin kendisine verilmemiş olması Abbas Paşa'yı ısrarlı bir mücadele içine sokmuştu. Mehmed Ali Paşa'nın bu yetkiyi kullanmış olması, kendisinden ise bu yetkinin alınması Mısır'da Osmanlı Devleti etkisinin artırılmak istenmesinin bir örneğiydi. Söz konusu yetkiyi edinebilmek için yaptığı müracaatlara başlangıçta Osmanlı Devleti tarafından verilen cevap, bu konuda yapılan istişareler neticesinde net bir şekilde reddetmek olmuştu. "*kısas yetkisinin devredilmesinin kabul edilir şey olmadığı*" ifade edilmekteydi (BOA, HR. SYS. 966-13.).

Öte yandan da Babîâli, sadaret müsteşarı Fuat Efendi'yi konunun tahkiki, görüşülmesi ve Abbas Paşa'nın kısas yetkisinin Devlet-i Âliye'de kalmasının gerekçeleri anlatılarak iknası ya da ısrarına son vermesinin sağlanması için Mısır'a göndermiştir. Fuad Efendi sadaret müsteşarıydı. "Sadrazam Reşid Paşa tarafından hem Tanzimat'ın uygulanması hem de miras meselesini halletmek üzere Mısır'a gönderilen Fuad Efendi yine Cevdet Efendi'yi de yanına alarak 6 Nisan 1852'de Mısır'a vardı. Burada üç buçuk ay kadar kalarak Mısır'ın 60.000 kесе olan yıllık vergisini Mısır Valisi Abbas Paşa ile anlaşarak 80.000 keseye çıkartmayı başardı. Bu hizmeti padişah tarafından takdir edilmiş olmalı ki Mısır'dan dönüşünde Âlî Paşa'nın sadârete geçişinden hemen sonra Hariciye Nâzırlığı'na getirildi (9 Ağustos 1852) (<https://islamansiklopedisi.org.tr/fuad-pasa-kececizade> (05.10.2024)). Yapılan görüşmelerde Abbas Paşa, kendi yetki ve otoritesi için ve özel olarak Mısır'ın Osmanlı ülkesindeki özel yeri göz önünde bulundurularak bazı maddelerin eklenmesini istemiştir. Mısır gerçekten de siyasi ve iktisadi bakımdan Osmanlı Devleti'nin diğer eyaletlerinden daha stratejik bir konuma sahipti. Zengin bir gelir kaynağı, asker kaynağı olmakla birlikte merkezi otoriteyi de tehdit eden, Batılı devletlerin kontrol zemini bulmaya çalıştıkları bir alandı. Bunun yanı sıra Abbas Paşa, Mehmed Ali Paşa'nın Batılılaşma politikalarına sıcak bakmayan gelenekçi bir valiydi. Fakat yetkilerini genişletmek ve merkezden bağımsız politikalar izlemek noktasında aynı yolu takip etmekteydi. Yerini sağlamlaştırmak için kendisine rakip olan aile üyelerini ve oluşumları

da kontrol altına alması gerekmektedir. Bu sebeple her iki açıdan da kıyas hakkı önem taşımaktaydı. Dolayısıyla kendisine muhalefet edenlerin cezalandırılmaları, siyaseten katl maddesini uygulama hakkını talep etmekteydi (BOA. İ. MTZ. 05, 16-529; BOA. A. AMD. 36-47).

Fuad Efendi (Paşa)'nın yaptığı görüşmelerde Abbas Paşa Sultan'a olan bağlılığını, Osmanlı Devleti'nin hukukuna halel getirmek niyetinin olmadığını aksine mazhar olduğu lütuf ve ihsanlardan duyduğu memnuniyeti dile getirmektedir. Osmanlı yönetimi, Mehmed Ali ve İbrahim Paşaların Batılı güçleri arkalarına alarak izledikleri politikalardan sonra Abbas Paşa'nın tutumu ve kişiliği nedeniyle memnuniyet duymuştur. Abbas Paşa diplomatik dili ustalıkla kullanarak her seferinde minnetini ve sadakatini ifade etmekteydi; "... *bende -i kemineleleri çerâğ-ı hassı hazreti mülkdâri olduğumla iftihâr ettiğim misüllü fâriza-i sıdk-ı ubûdiyetim veçhile dâima âmâl -i mülûkiyet isti'mâl-i âcizânem dahi min gayri istihkak sâye-i seniye-i velinimetde idâresi...*" gibi ve buna buna benzer girizgahlardan sonra *uhdesinde bulunan* Mısır eyaletini sultanın şanına uygun biçimde güvenilir kılmak ve asayişini sağlamak amacını vurgulamaktaydı. Bugüne kadar kendisine verilen görev ve yapılan iltifatlara layık olmak, daha fazla hizmet fırsatı bulmaktan başka bir isteği olmadığını gerek Fuad Paşa'ya gerek başka görüşme ve yazışmalarda dile getirmektedir. Devamında ise elinden alınan yetkinin bölgede asayiş ve güvenliği tehdit edebilecek gelişmelere yol açması endişesini göstermektedir; (Buraya bir şeyler yazılmalı) "... *hazret-i şâhânede nâil olduğum ve her şeyden büyük bildiğim 'ubûdiyet ve rıkbet hazreti pâdişahi şerefinden ziyâde bir şeye nâil olmak maksadından neş'et etmeyip bilhassa medâr-ı idâre-i memleket olan hüsn-i 'itimâd-ı cenâb-ı pâdişâhinin birden bire üzerimden refîyle ... hükümet-i seniye-i hazret-i mülûkâneye halel gelmesi korkusundan zuhûr etmiş olduğuna ve mesele-i kısısiyede maktulün varisi olmayub dem ve diyeti cânib-i cenâb-ı âli hilâfet penâhiye 'âid olarak bunun vukû'u takdirde tedkikât-ı şer'îyye ve kanûniyeyi... ilâm-ı şer'î ve mazbatasının ol cânib-i 'âliye takdimiyle bil'istizân şeref sûdûr buyurulacak irâde-i kerâmet ifâde-i cenâb-ı hilâfet penâhi muktezâ-i 'âlisi üzere icrâya heman şimdiden mübâderet ederim Ve mesele-i hukuk-ı mahsusa dairesinde bulunduğu yani maktulün veresi olub taleb-i kıyasda olduğu hâlde bunun dahi vaktinde icrâsı şimdiden dest-i bendegânemden çıktığı sûrette çünkü iki seneye karib müddetten beru zuhûra gelen kâl-ü kıyl münâsebetiyle ve husûsiyle bir tebdil usûl vukû'a geleceği hasebiyle eyâletin etraf ve eknafından ...beyân bir tarafda mütemekkin ve amed şü'd eden ecnası muhtelif adamlar hakikat ve meziyet ve keyfiyet vakıf ve agah olamayarak bundan dolayı şımarıp türlü türlü kabahat ve şekavete ve katl -i nefis fiili kerihesine cür'et ve cesâret eyleyecekleri rehin-i bidâhet olduğundan ve murâd ve maksad-ı 'abidânem...*" ısrarının sebebi bu güzide bölgenin emniyetini sağlamak meydana gelebilecek her türlü ahlaksızlığın önüne geçmek, gerek hac kafilelerinin gerek diğer yolcuların bir tehlikeye maruz kalmadan seyahatlerini sağlamaktır. Bunun için de yetkinin neden gerektiği ve nasıl uygulayacağı hakkında şu şekilde bilgi vermektedir: "... *yetmiş beş senesi gayetine kadar ... icrasına ruhsat-ı seniye inâyet ve ihsân buyurulmasını hak pâyi ihsân fermâ-i hazreti mülûkâneden te'mim ve istirhâm eylerim ve bu müddet hitâmına kadar şimdiye değin tekevvin eden kıylu kal ve arâcîf bertaraf olacağından ve refte refte sâbıkı misüllü herkesi 'itimâd ve emniyet hâsıl olması me'mûl idüğünden yetmiş altı senesi ibtidârından itibaren vârisi bulunan maktullerin dahi nizâmi veçhile tahkikat ve tedkikât-ı şer'îyye ve kanûniyesini hâvi olan 'ilâm-ı şer'î ve mazbatasının derbar -ı şevketkarara bit takdim bunların dahi icra ve te'dibâtı arz ce istizân olunacağı derkâr ve bu müddet içinde buraca hükümler icrâ olunmuş olan kıyasın ilâm-ı şer'îsiyle ilmühâberi dahi icrası akâbinde takdim eyleyeceğim aşıkardır...*" Ayrıca Vali'nin Mısır'da siyaseten katl meselesi ile ilgili olarak eklenmesini istediği bir takım hususlar da olmuştur. Fesat ve isyan suçunu işleyenlere Kanun-u cedide göre (birinci fasıl altıncı madde) siyaseten katl ve idam hükmü verilmiştir. Çünkü bu suçlar hem toplum hayatını, hem kişi hak ve emniyetini hem devletin varlığını tehdit ettiğinden cezası caydırıcı olmak zorundadır. Ancak Abbas Paşa öteden

beri Mısır'da bu suçlulara idam yerine limana sürgün kürek cezası verildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla Padişahın merhametinin de bir göstergesi olarak on seneden on beş seneye kadar liman veya bir başka yerde nefy ile cezalandırılmaları hususunun kanunname-i cedide eklenmesini istemiştir. İsteği uygun bulunur ve gerçekleşirse “... ve iş bu istidâ-i kemterânem karin-i kabûl ile müsâade -i âli inâyet ve ihsân buyurulduğu halde nüfûz ve ‘itibâr -ı çakerânem kemâkân bâki kalarak memleket cenâb -ı cihânâninin hüsn-ü idâresinin peyder pey rûyet ve tesviyesiyle hakpâyî hümayûn -ı şâhâneye emel ve arzusunda olduğum büyük hizmetlerin ifâ ve edâsıyla inşaallah teala rızâ-i meâli irtizâ-i hazret şehinşâhinin tahsiline sarf-ı mukadderat ederim” diyerek Sultan’a daha büyük hizmetler etmek için elinden gelen gayreti gösterme arzusunda olduğunu ifade etmektedir. Abbas Paşa’nın mektubu ve kendisiyle görüşmeye gönderilmiş olan sadaret müsteşarı Fuad Paşa’nın tahriratı meclis-i mahsusda görüşülmüştür. Burada kısas emri ikiye taksim olunmuş veresi olmaya maktulün davası saltanat-ı seniyeeye ait olduğundan katilin kısasen idamı ya da kısastan affı için beytûlmala kendisinden diyet alınması gerekmektedir. Yazışmalardan anlaşılmaktadır ki Mısır’da Abbas Paşa dönemine kadar ahkam-ı kısasiyenin haricinde idam gerçekleşmemiştir. Kanunen ve siyaseten suçlu, katle bedel liman tabir olunan kürek cezasına çarptırılmıştır. Bu müebbet ceza, Kavânin-i Devlet-i ‘Aliye’de olmadığından suçlunun 10-15 sene kadar müddetle kürekte kalması uygun görülmüştür. Ancak “... maktûlün veresi olub da kısas talebinde bulundukları halde lâhak olacak hükm-i şer‘iyye mutazammın taraf-ı şer‘i şerifden verilecek ‘ilâmın icrâ-i hükmü maddesinde sarf ve bunu dahi hükm-i şer‘iyye lede’l ‘icrâ mazbata ve ‘ilâmını bu tarafa takdim etmeleri kaydıyla tahdid eylemiş olduğu ... başka türlü tesviye-i maslahat kâbil olmayacağı anlaşılmış olmasından neş‘et eylediği meal-i iş‘ârdan istinbât olunub ... bu sûretin husûlü ve yalnız verese-i maktûle âid olan hukûk-ı şer‘iyyenin icrâ-i ahkâmına bir ruhsat-ı muvakkata ile savuşturulması merkez kabulde görünecek şey olub...” şeklinde görüş bildirilmiştir. Hatta Abbas Paşa’nın “...elli yedi bin altı yüz bu kadar kese ödeme ile sadâkat ve dirâyet-i mücribesine bir delil-i cedid daha göstermiş olduğu...” ifade edilmiştir. Meseleye bu şekilde yaklaşmak büyük oranda çözüm sağlıyor gibi görünmekle birlikte şahsi hukuku ilgilendiren kısmında geçici bir yetki verilecek olursa bu Devlet-i Âliyye için bir fedakarlık anlamına geleceği mülahaza edilmiştir. Dolayısıyla Devletin yetki alanına giren bir konuda fedakarlık yapılamayacağı açıktır. Abbas Paşa’ya ısrarı karşısında açıkça devletin tavrının belirtilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Kendisine tanınan yetkinin belli bir süre ile sınırlı olması söz konusuydu. Paşa’nın “... iki seneden ziyade olamayacağı dahi irâd ve beyân olunarak bunun üzerine düşünüp taşınarak seri‘an cevap vermeleri ifâde olunmuş ve sonra bir yanlışlık olmamak için kısasen idâmı yâhut afvı cânib -i ‘uhde-i hilâfet-i ‘uzmaya ‘âid olan şehâsi hakkında tertib edecek hükm-i şer‘inin ve siyâseten idâmına lüzûm görünen şahsın mecâzât-ı kanûniyesinin icrâsı ilâm-ı şer‘i ve mazbatalarının takdimiyle istizân olunarak şeref sudur buyurulacak irâde-i seniye-i hazreti mülûkâne muktezâ-i ‘âlisinin infâz olunması ve yalnız hukuk-ı şahsiye-i kısasın tedkikât -ı şer‘iye ve kanûniyesi bade’l icrâ yapılacak mazbata ve ilâm-ı şer‘i hükümleri iki sene müddet kendisi tarafından icrâ ile yine ilâm ve mazbatalarının takdim kılınması ve işbu müsa‘âde-i muvakkata ihsân buyurulur ise Tanzimât-ı hayriyenin icrâsına dâir olan fermân-ı âlide bundan bahs olunamayacağından emirnâme-i sâmi ile beyân kılınacağı keyfiyatı müzekkere sûretinde bir kağıda yazılıb kendisine gönderilmiş idi...” anlaşılabacağı üzere görüşmeler neticesinde Valiye bildirilen neticeye cevap vermesi beklenmiştir. Daha önce bahsedildiği üzere Mısır kanunnamesinde siyaseten idam yerine kürek cezası vardı. Tanzimat’ın Mısır’da uygulanması görüşmelerinde Mısırlı memurlar bu maddenin gerekliliğinden bahsetmişlerdi. Nihayet siyaseten idamın tamamen kaldırılmasıyla kendisine verilen yetkiyi çok küçük bulmuştur. Bu sebeple yetkinin hiç değilse daimi olarak tanınması konusunda ısrara devam etmiştir. Fuad paşa ve Abbas Paşa’nın görüşmeleri neticesinde bu geçici müsaadenin “...yetmiş beş senesi ahirine kadar..” olmasını ve maksadını “...nizâmât-ı cedidenin vaz‘ı esnâsında zâbiten memleketin vikâyesi olub eğer maslahat her ne vakt buna

lüzum görünmez ise vakt-i meşrûttan evvel terkinde müte'ahhid..." şeklinde açıklayarak ısrarında devam etmiştir. Fuad Paşa iknaya mavaffak olmamıştır. Fuad Paşa bu işte istenilen neticeyi elde edememekten çok rahatsız olmuş ve kendisini de savunmak durumunda kalmıştır. Kendisi Sultan'ın "...mukaddese-i cenâb-ı hilâfetpenâhi dünyada en büyük şey olduğu cihetle canından geçüb bundan geçmemek lazım geleceğini ve muvakkaten bile bu bâbda bir müsâ'ade istenilmeyeceğinden..." bahsetmiştir. Fuad Paşa görüşmelerde geniş bir yetkiye sahipse de "...memâlik-i mahrûse-i hazreti pâdişâhinin her bir tarafında hükümet-i mahliyenin nüfûzu zâbite-i memleketin rûhu makâmında olub ve fakat bu hukûk-ı seniye-i hazreti şehinşâhiye ta'arruz ile olmayub yalnız taraf-ı eşref hazreti pâdişâhiden iktibâs olunan envâr-ı tevcihât-ı seniyye ile hâsıl olacağı bâ istibâh olduğundan.." sözleri, Vali'ye geniş yetki vermenin merkezi otoriteyi zarara sokacak bir sonuç doğuracağı yönündedir. Mısır'ın hassas konumu nedeniyle Vali'nin ileri sürdüğü gerekçeler hakkında fikir edinebilmek için yaptığı tahkikatlarda ise özellikle korkudan kimsenin doğru düzgün bir bilgi vermediğini görmüştür. Mısır, Hindistan'a geçiş yolu olduğu için bölgede yoğun bir yolcu, tüccar ve eşya trafiği bulunmaktaydı. Böyle bir bölgede Sultan'ın otoritesine gelecek zararın boyutları daha evvel tecrübe edilmişti. Bununla birlikte Vali, İngilizlerden destek alarak onları işe karıştırabilirdi. Fuad Paşa bu tehlikenin de göz ardı edilmeyecek surette bir çözüme ulaşması için gayret etmekteydi. Nitekim Fuad Paşa'nın Mısır'a vardığı dönemde İngiliz Konsolos Murrey de gelmişlerdir. Ancak Abbas Paşa'nın İngiliz konsolos ya da diğer konsoloslarla kendisine destek olmaları hususunu dile getirmesine dair şu sözleri söylemiştir: "...vâli müşârileyh hazretleri dahi vukû'u bulan ifâdâtında hiç oralardan bahs etmeyüb hatta taraf-ı kemterânemden ceryân-ı kelâm ile kendisinin umûm konsolosları dâvet ile kullanmış olduğu lisâna dair sitem ve belki serzeniş ile bazı şeyler söyledikde ol bâbda itirâf-ı kusur ederek taleb-i afdan başka diyeceği bir şey olmadığını ve ecnebiye mürâcâ'atdan nedâmetini imâ ile maslahatı oralardan kurtarıp niyâz-ı mahsûs sûretine koyduğunu beyân eylemiş olduğundan ve bu zâhiren olsun ecnebiler söze karışdırılmamış olduğu halde maslahata bir sûret verilmekde daha ziyâde mutazammın görülmesiyle müsaade-i muvakkata yoluna gidilmek sureti mücerred işbu mütalââtdan neş'et eylemiştir..." (BOA. İ..MTZ.(05) 15-504 H-23-07-1268).

Mısır'da valinin uyması istenen kurallar, asayiş ve huzurun temini, Sultan'ın otoritesini sağlamlaştırmak noktasında şu şekildedir: *"Ekser nâsa muâmelât -ı hasene ve iltifât celb -ı kulûbi mûcib olacağı ... eyâlet-i Misriyede bulunan gerek müslim ve gerek Hristiyan velhâsıl ehl-i ırz olan her sınıf tebaa haklarında mu'amele-i lütfiye gösterilerek metbu'u saltanat-ı seniyyeye berkemâl olan sadakat ve muhabbet-i kalbilerinin dâima tekid-i tezyidiyle kâffe-i sınıf tebaa haklarında mebzûl ve meşmûl olan merâhim ve eşfâk-ı seniye hazreti şâhânenin ifâ-yı teşkirine cümleyi tergib ve vali-i mısır hazretlerine inkıyâd ve mütavaat-ı لازمelerinin teyidine dahi say' ve gayret kılın"*

Burada Tanzimat Fermanı'nın bütün tebaanın eşit kabul edilmesi ve bir anlamda Gayrimüslim tebaanın hoşnut edilmesi amacı açıkça görülmektedir. Tanzimat Fermanı merkezi otoriteyi güçlü kılmak adına yeni düzen getirmekteydi, her idari birimde ve her eyalette fermanın hükümlerinin uygulanması tabii ki yöneticilere düşmekteydi. Mısır'da Abbas Paşa'nın valiliği Tanzimat döneminin yeni uygulamaları içerisinde bir yetki kargaşasının adeta örneği idi. Abbas Paşa'nın ısrarlı yetki istekleri bir tarafa, merkezi hükümetin istekleri daha kontrolcü bir anlayışa işaret etmekteydi. Nitekim Kanun-ı Cedid'de valinin yetkileri de belirlenmişti.

"Ecnebi memûrlarının usûl-i ticârete dâir vâki olacak ifâde ve iltimasları bundan akdem tabii ve teşmil ile bi'l cümle memûrin tarafına birer nüshası gönderilmiş olan risâle-i ahdiyyeye tatbikan icrâ olunub bunlardan başka kâide-i mer'îye-i düveliyeye is'âfi mümkün olamayan ve icrâsında mahzûr mütâlâ'a olunan ifâdâtın icrâsına mecbûriyet olmadığı cihetle icâbına göre

lâyıkıyla dostâne cevâb itâsıyla mühim olan maslahat Vali-i Mısır hazretleri tarafından atebe-i ulyâ-i saltanat seniyeve bildirile”

Bundan böyle Mısır’da yabancı tüccar ve ticarete dair her uygulama önceden belirlenmiş kurallara göre gerçekleşecek, mahzurlu bir durum olduğunda ise ilişkileri bozmayacak şekilde uygun bir dille cevap verilmesi merkezin olan bitenler hakkında bilgilendirilmesi istenecektir.

“Bila istisnâ tebaa-i Devlet-i Âliye’den olanların metbu’u şer’isi olan Devlet-i Âliye ve vali ve memûrin aleyhine iyka-ı fitneye cesâret ve katl-i nefse cür’et misüllü bir hareket vuku’u bulub da şer’an ve kanûnen ve ‘alenen ve tahkikât-ı lâzime ve tedkikât -ı mukteziye ile kerrâren ve merrâren davası görölerek ... kasd vukû’unda bizzat etsün veya etdirsün her kim olur ise olsun hakkında kısas ve hükm-i şer’i icrâ oluna velev ol maktûlün vereseşi diyet ‘ahzıyla râzı olmak veyâhud ol katili bütün bütün afv etmek sûretinde olsalar bile işbu idâm madde-i kabihesine cesâret iden memur beher hal siyâseten ve nizâmen idam kılına velhasıl işbu katl-i nefis maddesinde büyük ve küçük müsâvi tutula... Say- i bil fesâd olanlar iki nev’ sûretten hâli olmayub birisi kavlen diğeri fiilen olacağından mesela bir adam bir takım adamları celb ile Devlet-i Âliye ve vâli ve memûrine karşı kavânin ve nizâmâta mugâyir harekâta tergib ederek ittifak etdikleri fesadlu sözlerinden ve birbirleriyle veyâhud başlarıyla olan mekâtibelerinden veyâhud ef’al-i kabihellerinden husûle gelecek semerenin taksimine dâir beynlerinde olan mukâvele ve mu’ahedelerinden tebeyyün ederek kaziye-i bil muhâkeme müsbet olur ise fesâdinin derecesine göre bir seneden beş seneye kadar vaz-ı kürek ve pranga bend ola...” Bu kaideler hangi durumlarda kısasın yerine başka bir cezanın konulamayacağını, hangi durumlarda kısas idam cezası uygulanması gerektiğini anlatmaktadır. Tüm bunları uygulamak ve denetlemek noktasında görevli kılınanlar başta vali olmak üzere eyalet yöneticileridir; *“Taraf-ı eşref hazret-i şâhânenen mevzu’u cem’iye kavânin-i müessese ve kâffe-i eyâletde mevcûd olan mecâlis-i kebirenin muhafazasına meclis-i vâlâ-yı ahkâm-ı adliye memur buyurulmuş olduğu misüllü Mısır’da dahi vâli bulunan zât ile meclis-i ahkâm-ı Mısriye taraf-ı saltanat-ı seniyeden vaz’ ve tesis buyurulmuş olan nizâmâtın muhâfaza ve ‘icrâsına memur oldukları...”* (BOA. İ..MTZ.(05) 15-504 H-23-07-1268).

Abbas Paşa’nın, atalarına nazaran yönetimde daha muhafazakar bir tutum sergilediğinden bahsedilmişti. Onun, Batılıların Mısır’da yayılmasına hoş bakmayışı Osmanlı merkezini ümitlendirmekteydi. Fakat aslında Abbas Paşa zamanında izlenen politikalar bir Mısırlı elit sınıfın temellerini atmış olacak ve ilerleyen yıllarda yaşanacak gelişmelerde rol oynayacaktı. Vali’nin daha az batı yanlısı tutumu Osmanlı merkez hükümetinin umduğu sonuçları yani merkeze çok daha bağlı bir Mısır’ı doğurmayacaktı. Bu süreçte Mısır’ın danışma organları etkili yasama organlarına dönüşmüş ve şer’i mahkemelerin alanına giren yeni mahkemeler kurulmuştu. Yürütme organları da daha büyük sorumluluklar üstlenmiş, vakıflar ve demiryollarının idaresi ise Mısır hükümetini daha fonksiyonel hale getirmiştir. Avrupa’da eğitim görmüş olan Mısırlı mühendisler önemli devlet görevlerine atanmıştır. Mehmed Ali Paşa zamanında istihdam edilen Fransızlar görevden alınmışlardır. Böylece az evvel işaret edildiği üzere genç Mısırlılar giderek daha kritik bir konum kazanmışlardır. Bundan sonra ise hanedanı güçlendirmek, Mısırlılık bilincini sağlamlaştırmak için ülkenin tarihi mirasını korumak ve Arapça konuşmak gibi bir dizi önlemler almıştır (Holt, 1960: 190-200).

Başlangıçta Abbas Paşa, Avrupa etkisini azaltmak için de Osmanlı Devleti ile daha yakın ilişkiler kurmaya yönelmiş ancak Osmanlı hükümeti bölgede otoritesini yeniden tesis etmek için bunu bir fırsat olarak görmüştü. Bu noktada çıkan anlaşmazlığın önemli bir göstergesi, söz konusu “kısas” hükmünün uygulanması yetkisi olmuştu.

Mesele, Devleti Âliye’nin 1851 Osmanlı Ceza Kanunu’nu Mısır’a uygulama isteği ve özellikle katillerin padişah onayı olmadan idam edilmemesini öngören şartıydı. Mehmed Ali

Paşa'nın bu yetkiyi kullandığı bilinmektedir. Hal böyleyken Abbas Paşa'nın yetkisini, vekaletini kısıtlamak demek olan bu girişim, ailesi ile de iktidar mücadelesi yaşayan Abbas Paşa'yı zor bir duruma sokmaktaydı. Bu durumdan kurtulmak ancak Osmanlı Hükümeti'ni Mısır'da çıkabilecek kargaşaya, yolcuların can güvenliğinin tehlikeye atılmış olacağına, asilerin cesaretlenerek halkı yerinden edeceğine inandırmaktan geçmekteydi. Vali, diplomatik bir dille merkez hükümetin neredeyse kendisine minnet duyması gerektiğini ima etmekteydi. Bahsettiği ihtimallerin bir kısmını şöyle ifade etmekteydi: "... emniyet ve 'itimâd ve tevcihâtı mübeyyin çâkeri keminelerine ihsân buyurulmayub mahrum edildiğimi ahâli ve sâiri zâhib olmalarıyla fikr-i maksadın 'acizlerine ziyâdesiyle kuvvet ve cesâret gelerek bütün bütün şımarub maksadları üzerime cebr ile öte beride ... ve cebel-i tûr cânibine seyâhat ve ticâret tarikiyle Said ve Asvan vesileleriyle bilâd-i Sudan ... Darfur ve Kordufan taraflarına âmedşüd iden ecnebi tâifelerini ve sâirini katl ve idâmına cür'et edecekleri virde-i ahâleden irtikâb-ı cürüm ve fazihe edenler urban ve kabâil taraflarına savuşub rezâlet eyleyecekleri ve urban-ı belide dehâlet kaziyesi ne derece ehem ve mültezim-i umûrdan olub kendülerine dehâlet eden mücrimleri hüsn-i hâl ile teslim etmeyüb ikide bir de bundan dolayı mukâvemet olunur ise an be an ... zâlim ve mazlûm ne kadar adamlar telef ve cerh olacağı ve böylelikle rabt ve emniyet-i hâzire pek az vakt zarfında telef ve hebâ ile mülk-ü hazret-i şâhâne ve dūcâr-ı harâb ve hasar olacağı âşikâr olduğuna binâen her veçhile zâbit ve muhâfaza-i eyâlete hâlel ve noksan gelmemek için işbu imtiyâz uhde-i 'acizâneme ihâle ve ibkâsını iltimas ve istirhâm etmişdim. Bilhassa hâşâ ... nâ hak yere kimesne hakkında zulüm veya idâm fiili kerihesine teâdi olmadığı misüllü bunu hiçbir vakitte tecdiz ve kabul eylemem tahrirat ve irade-i düsturilerinde idâmına hükm-i şer'î ve kanûni ... olarak icrâ-i mücâzât olunacak olanların velev aradan 15 -20 gün geçecek olsa bile bundan zabite-i mülkiyeye hâlel gelmeyeceği farz olunmak ve yer mahalinde dahi eğerçi eslâf-ı izâm zamanlarında Mısır'da Tanzimât-ı Hayriye icrâ olunub da bu hususda onlara ruhsat gösterilmişken şimdi zamân-ı kemterânemde diriğ buyurulmuş olsa ... hal böyle olmayarak Tanzimât-ı Hayriye icrâsının şimdiye tesâdüfü cihetiyle medâr-ı esâsiyesinin akdemi olan kıyas maddesinin dahi birlikde cereyânı tabiiyet-i maslahatdan idüğü emir ve beyân buyurulmuş halbûki cedd-i çâkerânem merhûm Mehmed Ali Paşa'nın ibtidâi valiliği şöyle kalsın bundan 12 sene mukaddem taraf-ı bahrû'l şeref Devlet-i Âliye'den ihsân buyurulan verâset fermân-ı âlide Gülhâne Hatt-ı Humâyûnun ahkâm-ı celilesinin icrâsı musarrıh bulunduğu halde bu günde icrâsı bir yana dursun gerek merhûm mümâileyh ve gerek müteveffa İbrahim Paşa'nın müddetlerinde lafzen bile Tanzimat-ı Hayriye'yi Mısır'da ilân etmemiş oldukları muhtâc-ı târif değildir. Ve müttehemin olabilen 20 günü ziyâdece mahbusda kalmaklığının mânâ-i hakikisinden ahâli ve urban ve kabail olarak sabıkı misüllü asla ihzâz eylemeyecekleri ve bir mücrimin dâvâsı tahkik olunmak üzere habse kaldırıldığı anda ziraat ve ... hayvanlarını ve işgâl ve if'â i zarûriye-i 'umûmiyeyi terk birle dâvâ hitâmına değin ol mütehekkimin akraba ve ta'allûkâtı ehl-i iyâline varıncaya öte beruye dolaşacakları ve bu keyfiyet ve mezkûr müttehemin karyesi ahâlisine bile sirâyet ederek firâr eyleyecekleri melâbesesiyle emvâl-i matlûbenin vakt ve zamanıyla tamamen istihsâline ve zabite-i mülkiyeye hâlel ve ziyan iras edeceği âzâde-i kayd- ı tavsîfidir..." kendisinin Sultan'a samimiyetle bağlı olduğunu ve Tanzimat Fermanı'nın esasını oluşturan can, mal ve ırz güvenliği maddesinin Mısır'da uygulanması için elinden geleni yapacağını ifade etmiştir. Hatta bunun delili olarak Mısır ordusunun kıyafetinin nihayet kendisi tarafından Derâliye'de bulunan asker ile aynı hale getirildiğini, Veraset Fermanı'nda bulunup o güne kadar uygulanmayan bazı şartların yine kendisi tarafından uygulandığını ifade etmiştir. Tekraren isteğini "...huzûr ve âsâyişi temin için sükûnet peydâ etmek ve mülk-i hazret-i hilâfetpenâhi her veçhile muhâfaza ve siyânet kılınarak ihlâl ve harâbiyetden vâreste ve âzâde olmak üzere imtiyâz -ı kıyas kemâkân 'uhde-i çâkerâneme tefviz ve ibkâ veyâhud sekiz on sene müddetle ihsân ve itâ olunmasına inâyet ve ihsân buyurulması... (BOA. HR. SYS. 966-11 M. 24 01. 1852)" sözleriyle dile getirmiştir.

Devleti Aliye ise; “*kısas maddesinde talep olunan müsâade hukûk-ı mahsûse ve mukaddese hilâfet-i ‘uzmâdan olduğu bütün cihânın ma ‘rûf ve ma ‘lûmu olduğundan redd-i sarih -i ‘aleni vuku‘unda hiç kimsenin bir diyeceği olamaz..*” sözleriyle Sultan’ın, Tanrı’nın yeryüzündeki gölgesi olarak adalet ve mukaddes hukuku sağlamak hakkının ancak kendisinde olduğu ve bunun sorgulanamazlığına işaret etmekteydi (BOA. İ..MTZ.(05) 15-504 H-23-07-1268).”

Oysa aslında Tanzimat Fermanı ile modern bir hukuk sistemine de geçiş yapılmaktaydı. Mevcut hukuk yapısının değişen zamanın ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kaldığı bir gerçektir. Artık değiştirilemez tanrısal hukukun yerini tartışılabilir bir sistem almaktaydı. Söz konusu yetkinin de bir tartışma konusuna dönüşmüş olması üstelik bu zorlu bir mücadelenin ardından Abbas Paşa’nın zaferle çıkması bir nevi değişimin de sonucuydu. Valinin ölüm cezalarını onaylama hakkı yeniden tesis edilmiş ve Osmanlı ceza kanunu, Mısır koşullarına uygun olarak değiştirilmiştir. Ancak, bu zaferin bedeli, Abbas Paşa’nın Büyük Britanya’nın diplomatik desteğine mecbur kalması ve Mısır’ın ilk demiryolunun inşasında İngiltere’nin söz sahibi olmasıdır. Bu ise Abbas Paşa ile Osmanlı Devleti arasında ciddi bir krize yol açmıştır (Baer, 1968: 118-119).

2. Sonuç

Göreve geldikten sonra Abbas Paşa’nın Sultan’a olan sadakati, Batı karşıtı tutumu Mehmed Ali Paşa’nın Mısır yönetiminde elde ettiği özerkliği ortadan kaldıracak algısını yaratmıştır. Abbas Paşa gerçekten gelenekçi ve muhafazakar bir kişiliktir. Ayrıca Osmanlı Devleti’ne olan bağlılığın Mısır’ı, tehlikeli bulduğu Avrupalı güçlere ve müdahalelerine karşı koruduğunun farkındaydı. Diğer taraftan Mısır’da elde edilmiş imtiyazları ve serbestiyeti kaybetmek bir yana Fransız baskısından kurtulmak için Sultan’ın gölgesinde olmak ancak yetkilerini genişletmek için gayret edecekti. Tanzimat Fermanı’nın gölgesinde bir yönetim dönemi geçiren Abbas Paşa dönemi çoğu araştırmada gözden kaçırılmış ya da silik kalmışsa da faaliyetleri, Osmanlı Devleti’nin Avrupa devletleri ile ilişkileri, dönemi anlamak bakımından önemlidir.

Osmanlı Devleti ise Abbas Paşa’nın politik tutumundan faydalanarak Mısır’da kontrolü yeniden güçlü bir şekilde sağlamak niyetindeydi. Ülkenin bu uzak ve kontrolü güç eyaletinde de Tanzimat Fermanı’nın uygulanması sağlanabilirse merkezi otorite gerçekleşebilirdi. Böylece “kısas maddesi” üzerinden başlayan mücadelede Abbas Paşa aslında bir bedel ödemek zorunda kalacağı İngiltere’nin desteğine başvurdu (Eylül 1850). İngilizlerin Hindistan ile iletişimini kolaylaştırmak için Kahire ile İskenderiye arasında bir demiryolu inşa edilmesine izin verdi. Uzun vadede bunun en zararlı sonucu bundan böyle İngiliz arabuluculuğunun vazgeçilmez hale gelmesiydi. Ölüm cezası üzerinde bir uzlaş sağlandı, onay hakkı belirli sınırlamalara tabi olarak ve yalnızca yedi yıl süreyle valiye verildi. Sonuçta Abbas Paşa Mısır’ın özerk valiliğini haleflerine başarıyla devretti (Holt, 1960: 190-200).

Değerlendirme/Evaluation:

Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi
Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Permission:

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

This study does not require ethical committee approval, as the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references.

Etik Bildirim/Ethics Notification: info@esosder.org

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest:

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no potential conflict of interest in this study.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi

BOA. A. DVN. MHM. 7-A-98, (29 Z. 1265)
BOA, HR. SYS. 966-13.
BOA. HR. SYS. 966-11 M. 24 01. 1852
BOA. İ. MTZ. 05, 16-529, (26 M. 1269).
BOA. A. AMD. 36-47, (17 S. 1268).
BOA. İ. MTZ. 05, 15-504 (H-23-07-1268)
BOA. İ. MTZ. 05, 15-501, (19 Ca 1268).

Telif ve Tetkik Eserler

- Akgündüz, A. (Nisan 1987) “1274-1858 Tarihli Osmanlı Ceza Kanunnamesinin Hukuki Kaynakları Tatbik Şekli ve Men’-i İrtikâb Kanunnamesi”, *Belleten*, TTK, C. 51, S. 199
- Akman, M. (2004). *Osmanlı Devletinde Ceza Yargılaması*, Eren yayınevi. İstanbul
- Aksin, A. (2022, Mayıs 1). *Sultan II. Abdülhamit döneminde verilen kısas hükümlerinin değerlendirilmesi*. TTK. <https://www.ttk.gov.tr/wp-content/uploads/2022/04/01-AhmetAksin.pdf>
- Arsal, S. M. (1937), *Hukukun Umumi Esasları*, Ankara
- Avcı, M. (2016) “Osmanlı Hukukunda Cezaların Tasnifi”, *II. Türk Hukuk Tarihi Kongresi Bildirileri*, s. 640.
- Baer, G. (1969), “Tanzimat in Egypt: The Penal Code,” *Studies in the Social History of Modern Egypt* Chicago – London.
- Ceylan, A. (2008) “Osmanlı Döneminde Mısır’da Hukuki Modernleşme (XIX. yüzyıl)”, *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, S. 5
- Dağcı, Ş. (2022). *Kisas*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kisas>
- Holt, P. M. (1960) *Egypt and the Fertile Crescent, 1516-1922; A Political History*, Ithaca, N.Y. University Press.
- Köprülü, O. F. *Fuad Paşa, Keçecizâde*, TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/fuad-pasa-kececizade> (05.10.2024)
- Mehmed Süreyya (1996), *Sicill-i Osmani*, Yay. Haz. Nuri Akbayar, Aktr. Seyit Ali Kahraman, Tarih Vakfı Yurt Yay. İstanbul, C. 1.
- Oestrup, J. (1978) Abbas I, *MEB. İA.*, C. 1, İstanbul.
- Şemseddin Sami (2015), *Kâmus-ı Türkî*, Nadir Eserler Kitaplığı, İstanbul.