

ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ
THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

EKEV ACADEMY JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ
SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES

DergiPark
AKADEMİK



Yıl
Year **29**

Sayı
Number **102**

2025

101. Sayı Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Adem Peker / Atatürk Üniv.
Prof. Dr. Ali Cüneyt Çetin / Mehmet Akif Ersoy Üniv.
Prof. Dr. Çetin Tan / Fırat Üniv.
Prof. Dr. Fatih Hazar/ Bitlis Eren Üniv.
Prof. Dr. Güler Tuluk / Kastamonu Üniv.
Prof. Dr. Hava Özkan/ Atatürk Üniv.
Prof. Dr. İbrahim Tosun / Munzur Üniv.
Prof. Dr. İrfan Kalaycı / İnönü Üniv.
Prof. Dr. İrfan Tosuncuoğlu / Karabük Üniv.
Prof. Dr. İshak Özgel / Süleyman Demirel Üniv.
Prof. Dr. İsmail Yalçın / Selçuk Üniv.
Prof. Dr. Levent Akgün / Atatürk Üniv.
Prof. Dr. Mehmet Ali Alan / Cumhuriyet Üniv.
Prof. Dr. Ömer Faruk İşcan / Atatürk Üniv.
Prof. Dr. Süleyman Karaçor / Selçuk Üniv.
Prof. Dr. Şükrü İlgün / Kafkas Üniv.
Prof. Dr. Yusuf Batar / İnönü Üniv.
Doç. Dr. Abdulkadir Gümüş / Van Yüzüncü Yıl Üniv.
Doç. Dr. Abdullah Kılıçarslan / Aksaray Üniv.
Doç. Dr. Adem Arslan / Zonguldak Bülent Ecevit Üniv.
Doç. Dr. Ahmet İslam / Ordu Üniv
Doç. Dr. Cüneyd Aydın / Sinop Üniv.
Doç. Dr. Davut Elmacı / Amasya Üniv.
Doç. Dr. Derya Girgin / Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.
Doç. Dr. Doğa Başer/ Selçuk Üniv.
Doç. Dr. Emannullah Polat / Bingöl Üniv.
Doç. Dr. Feridun Kaya / Atatürk Üniv.
Doç. Dr. İsa Yıldırım / Atatürk Üniv.
Doç. Dr. Kasım Kocaman / Bilecik Şeyh Edebali Üniv.

Doç. Dr. Mehmet Ersoy / Eskişehir Osmangazi Üniv.
Doç. Dr. Mehmet Yusuf Haklı/ Dicle Üniv.
Doç. Dr. Metin Erdem /Bingöl Üniv.
Doç. Dr. Muhammet Çankaya / Hitit Üniv.
Doç. Dr. Münevver Subaşı / Hatay Mustafa Kemal Üniv.
Doç. Dr. Osman Kamil Çorbacı / Herhangi bir kuruma bağlı değildir.
Doç. Dr. Sevda Özen Eratalay /Van Yüzüncü Yıl Üniv.
Doç. Dr. Yunus Emre Gördük / Balıkesir Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Tüzemen / Atatürk Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Adnan Karataş / Atatürk Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Ataman Tükenmez / İstanbul Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Kocabıyık / Uşak Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Göl / Kütahya Dumlupınar Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Mine Ayanoğlu / Mardin Artuklu Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İpek / Bolu Abant İzzet Baysal Üniv.
Dr. Barış Avcı / Anadolu Üniv.
Dr. Mehmet Akif Arduç / İnönü Üniv.
Dr. Şenol Deniz / Ankara Üniv.

EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal
Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science
(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)

pISSN: 1301-6229

eISSN:2148-0710

Yıl: 29, Sayı: 102, 2025

Year: 29, Number: 102, 2025

Sahibi/Owner

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yayın Müdürü/Legal Representative

Mehmet Ali GEDİK

Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction

EKEV Akademi Dergisi

Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

Alan Editörleri

İlahiyat Alan Editörü

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Alan Editörü

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

İngilizce Alan Editörü

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Edit6r6

Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN - Siirt Üniversitesi

Fen Bilimleri Eğitimi Alan Edit6r6

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

Tarih Eğitimi Alan Edit6r6

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alan Edit6r6

Prof. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

Güzel Sanatlar Alan Edit6r6

Prof. Dr. Yunus BERKLİ- Atatürk Üniversitesi

Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Edit6r6

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

Yazım Edit6rleri

Esra ER

Esmanur LÖK

Elif AKAN

Edit6r Yardımcıları

Dr. Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah AYDINLI -Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

Yayın Editörü/Koordinatörü

Elif AKAN

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Yazışma Adresi/ Correspondence Address

EKEV Akademi Dergisi

e-posta: ekvakademidergisi2020@gmail.com / dergi@ekvakademi.org

web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

Dizgi/Typed by

Elif AKAN

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- 1 Örgütlerin Dijitalleşme Süreçlerinde Liderlik Tarzlarının Süreç Başarısına Etkisi: *Remziye Tuğçe PASİNLİ-Esin Benhür AKTÜRK*
- 21 Telefon Markası Logolarının Tüketici Üzerindeki Etkisinin Nöropazarlama Yöntemleriyle Değerlendirilmesi: *Ahmet UYAR*
- 35 Hedef Maliyetleme Kavramı Üzerine Yapılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi: *Fırat KINALI*
- 55 İletişim-Ortam Temelli Dijital Araçların Din Eğitimindeki Fonksiyonu ve Sınıflandırılması: *Bülent KOÇOĞLU*
- 78 Politika Belirsizlikleri ve Jeopolitik Risk ile Yatırımcı Duyarlılığı ve Riskten Kaçınma Üzerine Bir Araştırma: TVP-VAR Yaklaşımı: *Elif Hilal NAZLIOĞLU-Aslan AYDOĞDU*
- 101 Okul Yöneticilerinde Hubris Sendromu Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri: *Hasan ALTUNTAŞ-Tufan AYTAÇ*
- 125 Türkiye'de Okul Sosyal Hizmeti Alanına Odaklanan Araştırmaların Betimsel İçerik Analizi: *Aysel TEKGÖZ OBUZ*
- 147 Dyscalculia: The Hidden Barrier of Mathematics Teachers' Awareness, Experiences and Suggestions: *Aysu KARADEMİR -Derya GİRGIN*
- 162 Teklif Tekemmül ve Saadet Bağlamında Said Nursî'nin Kâmil İnsan Anlayışı: *Ahmet ÖZDEMİR*
- 174 Soğuk Zincir Ürünlerinin Deniz Lojistiğinde Maliyet Optimizasyonu: Batı Akdeniz Bölgesinde Doğrusal Programlama ve En Küçük Maliyet Yöntemi Karşılaştırması: *Hakan ÖZKAN*
- 191 Onomastik Bir İnceleme: Iğdır Yöresinde Bazı Hayvanların Adlandırmaları: *Ali KOÇ*
- 209 Celal Yıldırım'ın Bilimsel Tefsir Anlayışı: *Abdurrahim KAPLAN*
- 228 Gençlerde Dijital Akıl: Yapay Zekâ Farkındalık Ölçeği Geliştirme: *Çiğdem ÖNER-Ferhat KARDAŞ-Mehmet ŞATA*
- 244 Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yapılan Ortak Sınav Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri: *Merve AYDIN- A. Faruk LEVENT*
- 265 A Brief Examination and Commentary of Buddhism's Introduction to China in Terms of Sociology of Religion: *Ersin SAVAŞ -Şükrü AKTAŞ*
- 280 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi: *Elif ÖZTÜRK KALAYLI-Tuğçe AKYOL*
- 300 Namazın Sonunda Verilen Selâmın Hükmü Hakkında Bir Değerlendirme: *Medeni ŞAVLI*
- 316 Kampüs Rekreasyonuna Katılan Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman İlgilenimlerinin Öznel Zindeliklerini Yordama Gücü: *Feyza Meryem KARA-Edanur DEMİRHAN-Rıfat Kerem GÜRKAN-Gizem KARACA*
- 327 E-Mentoring System Application in the Professional Development of Village Teachers: An Action Research: *Cahit EPÇAÇAN- Erhan AKIN- İlknur PAÇALI*
- 343 Cultural Distribution in English Textbooks Across Three Circles: *Sevim EMECEN-Arif SARIÇOBAN*
- 363 Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları, Öğrenme Sorumlulukları ve Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi: *Ayşe DEVRİM -Arzu ÖNEL*
- 380 Kullanılabilirlik Bağlamında Üniversite Web Sitelerine Genel Bakış: *Ömer Çağrı YAVUZ*
- 392 Helal Gıda Tüketimi Müslüman Göçmenler İçin Dini Başa Çıkma Stratejisi Olabilir Mi? Abd'de Yaşayan Müslüman Türkler Örneği: *Nihâl İŞBİLEN*
- 416 Bedensel Engelli Sporcularda Egzersiz Alışkanlığı ve Sosyal Medya KULLANIMI: *Burak CANPOLAT-Yunus KURHAN*



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 05.06.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 07.09.2024
2.Hakem Rapor Tarihi: 09.09.2024
3. Hakem Rapor Tarihi: 20.12.2024
Yayına Kabul Tarihi: 10.01.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

ÖRGÜTLERİN DİJİTALLEŞME SÜREÇLERİNDE LİDERLİK TARZLARININ SÜREÇ BAŞARISINA ETKİSİ¹

Remziye Tuğçe PASİNLİ*-Esin Benhür AKTÜRK**

Öz

Günümüz iş dünyasında, işletmelerin dijital dönüşümü, rekabet avantajı elde etme ve sürdürülebilirliği sağlama açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak, dijitalleşme sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesi, teknolojik altyapı ve stratejilerle sınırlı değildir; aynı zamanda liderlik kalitesi ile de yakından ilişkilidir. Liderlik, değişen iş ortamında belirleyici bir rol oynamaktadır. Dijitalleşme sürecinde liderlerin, hızlı değişime uyum sağlama, inovasyonu teşvik etme ve çalışanları motive etme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, liderlerin vizyoner bir bakış açısına sahip olmaları ve organizasyonel değişim sürecini etkili bir şekilde yönlendirebilmeleri kritiktir. Bu çalışma, örgütlerin dijitalleşme süreçlerinde liderlik tarzlarının önemini araştırmaktadır. Hangi liderlik tarzlarının dijital dönüşümü başarıyla yönlendirebileceğini anlamak, işletmelerin stratejik kararlar almasına ve uygun liderlik stratejilerini benimsemesine yardımcı olacaktır. Farklı liderlik tarzlarının farklı sonuçlar doğurabileceği unutulmamalıdır ve bu nedenle lider seçimi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın sonuçları işletmelere, dijitalleşme sürecinde doğru liderlik tarzlarını belirleme konusunda rehberlik edecek ve organizasyonel dönüşümü başarıyla yönlendirebilmelerine yardımcı olacaktır. Bu, işletmelerin rekabet güçlerini artırarak sürdürülebilir başarıya ulaşmalarına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, dijitalleşme sürecinde liderlik tarzlarının belirleyici bir faktör olduğunu ve doğru liderlik yaklaşımının işletmeler için rekabet avantajı sağlayabileceğini vurgulamak önemlidir. Bu nedenle, işletmelerin dijital dönüşüm stratejilerini belirlerken liderlik faktörünü göz önünde bulundurmaları kritik öneme sahiptir. Veriler evren olarak belirlenen İstanbul Sanayi'nde çalışan kişilere anket gönderilerek toplanmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın işletmeler için önemli bir rehberlik kaynağı olduğunu söyleyebiliriz. Liderlik tarzlarının dijitalleşme sürecine etkilerini anlamak, şirketlerin bu süreci daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir ve rekabet avantajı elde etmelerine katkıda bulunabilir.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, Liderlik tarzları, Dönüşüm, Teknolojik dönüşüm.

The Effect of Leadership Styles in the Digitalization Process of Organizations on the Success of the Process

Abstract

In today's business world, the digital transformation of enterprises is of critical importance for gaining a competitive advantage and ensuring sustainability. However, effectively managing the digitalization process is not limited to technological infrastructure and strategies; it is also closely related to the quality of leadership. Leadership plays a decisive role in the changing business environment. During the digitalization process, leaders need to possess skills such as adapting to rapid change, promoting innovation, and motivating employees. Additionally, it is crucial for leaders to have a visionary perspective and be able to effectively guide the organizational change process. This study investigates the importance of leadership styles in the digitalization processes of organizations. Understanding which leadership styles can successfully steer digital transformation will help businesses make strategic decisions and adopt appropriate leadership strategies. In particular, the transformational leadership style can accelerate organizational change and increase employee engagement during the digitalization process. It is important to remember that different leadership styles can yield different outcomes, making the choice of leaders highly significant. In this context, the results of this study will guide

¹ Bu çalışma, Remziye Tuğçe PASİNLİ'nin Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İşletme Yönetimi, remziyeelmaci@stu.aydin.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0000-7507-9735>

** Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yönetim ve Organizasyon, esin.benhur@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5756-1042>

businesses in determining the right leadership styles for the digitalization process and help them successfully direct organizational transformation. This will contribute to achieving sustainable success by enhancing the competitive strength of businesses. In conclusion, it is important to emphasize that leadership styles are a determining factor in the digitalization process and that the right leadership approach can provide a competitive advantage for businesses. Therefore, it is critical for businesses to consider the leadership factor when determining their digital transformation strategies. The data were collected by sending a survey to individuals working in the Istanbul Industry sector. Consequently, we can say that your research serves as an important guide for businesses. Understanding the impact of leadership styles on the digitalization process can help companies manage this process more effectively and contribute to gaining a competitive advantage.

Keywords: Digitalization, Leadership styles, Transformation, Technological transformation.

1. Giriş

Liderlik kavramı tarihten bu yana tartışma konusu olmuş olup süreçle değişen birçok tanıma sahip olmuştur. Hala tartışılan ve herkesin net şekilde anlamaya varamadığı kavram için birçok tanımlama mevcuttur. Değişen dünya görüşleri ile birlikte liderlik kavramının da değiştiğini ve aslında yaşayan bir tanım olduğunu söyleyebiliriz. Biz bu çalışmada liderlik kavramlarını literatür desteği ile tanımlayarak, dijitalleşme sürecinde öne çıkan liderlik özelliklerinden bahsetmiş bulunmaktayız. Literatürde liderlik, dijitalleşme gibi kavramlar üzerine birçok çalışma olmasına rağmen, organizasyonlar için sürecin başarısına hangi lider tipinin etkili olduğu ile alakalı bir çalışmaya rastlanmaması nedeni ile özgün bir çalışmadır.

1.1. Lider ve Liderlik Kavramları

Liderlik kavramı XX. Yüzyıl tarihlerine dayanmakta olup özellikle sanayi devrimi ile önemli hale gelen yönetim ve organizasyon idareleri nedeni ile yeni liderlik ve organizasyon teorileri ve kalite tanımlarını önemli hale getirmiş ve sosyal bilimlerde bir alan konumuna taşımıştır (Erdem & Dikici, 2009).

Liderlik coğrafya ve kültürden bağımsız bir şekilde ortaya çıkan bir kavramdır. Aslında liderlik toplum içindeki lider kavramı İngilizce kökenli “leadership” kelimesinden gelmektedir. Bu kelimeyi köklerine ayırdığımızda “leader” ve “ship” olarak karşılık bulmaktadır. Ayrı ayrı anlamlandırdığımızda öncülük yapmak, rehberlik yapmak ve grup anlamları olduğunu görmekteyiz. İnsanlar eskiden beridir grup olarak yaşamak ve yollarına grup olarak devam etmek istemektedirler. Bu insan doğasında var olan bir durumdur. İnsan, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir gruba dahil olma gereksinimi hissetmektedir. Liderler bu grubun, organize olan yol göstereni rehberlik eden ve başarı veya başarısızlığından sorumlu tutulan kişidir (Küçüközkan, 2015).

Lider, grupları belirli bir amacı başarmak için birbiri etrafına toplayan kişidir. Aynı zamanda onları motive eden kişidir. Liderin oluşabilmesi için belirli amaç için bir araya gelmiş bir grup ve grubun seçmiş olduğu bir kişiye ihtiyaç vardır. Yani lider bu grup üyelerinin izlediği kişi olmaktadır (Güney, 2017).

Liderlik kavramını bir süreç gibi de ele alabiliriz. Lider bir kişi iken liderlik bu kişinin yürüttüğü bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bir araya gelen ve aynı hedefleri amaçlayan grupların çabalarını yönetmek ve işlerini koordine etmek, başarı için onları hazırlamak ve yönlendirmek süreçleridir ve bu grubu etkilemek sürecidir denilebilir (Güney, 2017).

1.2. Liderlik Tarzları

1.2.1. Karizmatik Lider

Karizmatik liderlik terimi ilk kez Max Weber tarafından "karizmatik yetki" olarak tanımlanmıştır. Yunanca kökenli olan "karizma", ilahi ilham yeteneğini ifade eder. Weber, karizmatik

liderliği sıra dışı ve liderlik yetenekleri olağanüstü olan kişiler için kullanmıştır. Robert House, 1977'de karizmatik liderlik kavramını örgütsel bağlamda literatüre sokmuştur. House'a göre, karizmatik liderler izleyiciler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; izleyiciler liderlerini sorgusuz sualsiz takip eder, onlara bağlılık gösterir ve onlara itaat eder. Karizmatik liderler, astlarının fikirlerini dikkate alır, motivasyonlarını artırır ve onlara ilham verir. Conger ve Kanungo'nun karizmatik atıf teorisine göre, liderlerin bazı özellikleri vardır: vizyonu geliştirebilmek, birlik duygusu oluşturmak, izleyicilerin amaçlarını ortak bir hedefe göre organize etmek vb. Karizmatik liderlik için gerekli özellikler arasında vizyon sahibi olma, örnek teşkil etme, risk alma yeteneği, performans yönelimi, çevresel yasaklara duyarlılık gibi faktörler bulunmaktadır (Anış, 2022; Karabörk, 2023; Karakılıç & Koçak, 2022; Kaya, 2022; Sarihan & Bolelli, 2022).

1.2.2. Otokratik Lider

Otokratik liderlik, liderin mutlak otoritesine dayanan, astlarına söz hakkı tanımayan bir liderlik tarzıdır. Otokratik liderler, astlarının sorgusuz sualsiz itaatinin beklentisi içindedirler ve genellikle emirleri açıklamadan beklerler. İletişim kanalı genellikle tek yönlüdür ve lider, astlarından gelen önerileri nadiren kabul eder. Lider, gücünü otoritesinden alır ve genellikle ödül ve ceza yöntemlerini kullanarak astlarını motive etmeye çalışır. Otokratik liderlik, hızlı karar almanın gerektiği durumlarda tercih edilen bir liderlik tarzıdır, ancak çalışan motivasyonunu düşürebilir ve yaratıcılığı azaltabilir. Astlarını karar mekanizmasının dışında bırakma, iletişim beceriksizliği, astların düşüncelerini önemseme gibi özellikler otokratik liderliğe özgüdür (Anış, 2022; Karabörk, 2023; Karakılıç & Koçak, 2022; Kaya, 2022; Sarihan & Bolelli, 2022).

1.2.3. Demokratik Lider

Demokratik liderlik, White ve Lippitt tarafından 1960'larda tanımlanan bir liderlik tarzıdır. Lider, sorumlulukları takipçileriyle paylaşır ve karar süreçlerine onları dahil eder. Ekip içinde açık iletişim vardır ve lider, takipçileriyle iç içe olmaktan hoşnut olur. Liderin belirlediği bir hedef yoktur, hedefler birlikte belirlenir ve lider ile ekip aynı hedefe sahiptir. Astlar, kendi sorumluluklarını ve inisiyatiflerini alırlar ve lider genellikle ödül sistemini tercih eder. Lider, astlarının duygusal ve sosyal problemlerinde yardımcı olur ve ekip içi iletişim ve birlik açısından önemlidir. İçsel motivasyonun önemli olduğu bu liderlik tarzında başarılar takdir edilir ve değer verilir. Demokratik liderlikte sakıncalı yanlar ise karar verme süreçlerinin uzaması ve bazen astların uzman olmadıkları konularda fikir beyan etmeye çalışmalarıdır. Çalışanlarla yetki ve sorumluluklar paylaşılır, hedefler ekip ile birlikte belirlenir. Açık iletişim vardır, lider eleştiriye açıktır ve astlarının duygusal ve sosyal problemlerinde yardımcı olur. Ekip içi güven duygusu ve yardımlaşma yoğundur, bu da ekip içi iletişim rahatlığı ve yakınlığını artırır. Astlar yönetim ile alakalı deneyim kazanır, motivasyon yüksektir ve lider uzmanlık yetkilerini ekip motivasyonu ve eğitimi için kullanır (Anış, 2022; Karabörk, 2023; Karakılıç & Koçak, 2022; Kaya, 2022; Sarihan & Bolelli, 2022).

1.2.4. Vizyoner Lider

Vizyoner liderlik, geleceğe yönelik bir amaç, hedef veya hayal olan "vizyon" üzerinde odaklanır. Vizyoner liderler, toplumları etkileyen ve harekete geçiren kişilerdir. Bu liderlik tarzı için kişisel başarı, örgütün vizyon hedefine ulaşmasıyla sağlanabilir. Çalışanlara hedeflerin net olarak belirlenmesi ve nasıl ulaşacakları konusunda serbestlik tanınması önemlidir. Vizyoner lider, harekete geçirici, planlayıcı ve ekibiyle birlikte hareket eden bir liderdir.

Vizyoner liderin özellikleri şunlardır (Anış, 2022; Bayram, 2023; Karabörk, 2023; Karakılıç & Koçak, 2022; Kaya, 2022; Sarihan & Bolelli, 2022):

- Örgüt için vizyon oluşturma

- Hedefleri ve planları net şekilde ifade etme
- Ekipleri serbest bırakma ve sorumluluk almalarına izin verme
- Çalışanları motive etme
- Değişimlere ayak uydurma ve farklı bakış açılarıyla konuları ele alma
- Gelecekte olabilecek senaryolara göre planlama yapabilme

1.2.5. Hizmetkar Lider

Hizmetkar liderlik, Robert Greenleaf tarafından 1970 yılında literatüre kazandırılmıştır. Liderler, çalışanların ihtiyaçlarını ve memnuniyetlerini ön planda tutarlar. Başarı elde edildiğinde kendilerini değil ekibi ön planda tutarlar. Hizmetkar liderler, dönüştürücü ve karizmatik lider türlerini de barındırabilir. Güçleri, çalışanların mutluluğu ve düşünceleri üzerine kurulmuştur. Adalet ve eşitlik temel prensiplerdir. Her çalışanın değerli olduğunu hissettirirler ve sorunlarla ilgilenirler.

Olumlu özellikleri şunlardır (Bayram, 2023; Karabörk, 2023; Kaya, 2022; Özdemir, 2023a; Uçar, 2022):

- İyi dinleyicilerdir ve empati kurarlar.
- Gelecek öngörülerinde başarılıdırlar ve vizyon sahibidirler.
- Güçlerini paylaşırlar ve sorumluluk verirler.
- Hesap verebilirler.
- Olumsuz yanları şunlardır:
- Suistimale açık olabilirler.
- Karar alma mekanizması yavaş olabilir.
- Çalışanların gelişimini örgüt hedeflerinden önce tutabilirler.
- Uygulanmaları zaman alabilir.

1.2.6. Etkileşimci Lider

Etkileşimci liderlik, 1978 yılında Bass tarafından literatüre kazandırıldı. Liderler, amaçlarına ulaşmak için takipçilerden destek alır ve karşılığında ödüller sunarlar. Transaksiyonel liderlik olarak da bilinir ve işlemsel bir yaklaşımı vardır. Yönetici ve çalışanlar arasında karşılıklı etkileşimin olduğu bir liderlik türüdür. Yöneticiler, astlarını ödülleriyle motive eder ve işlerin planlanmasında rehberlik ederler. Astlar, belirlenen kurallara ve beklentilere uymak zorundadırlar. Motivasyon ödül sistemine dayanır ve işler isteyerek değil, ödül veya ceza beklentisiyle yapılır.

Etkileşimci liderin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Karakılıç & Koçak, 2022, Karabörk, 2023; Kaya, 2022; Sarihan & Bolelli, 2022):

- Performansa bağlı olarak ödül-ceza yöntemi kullanır.
- Sorumluluk ve karar almaktan çekinir.
- Gücünü statü ve yetkiden alır.
- Motivasyon kaynağı olarak ödülü kullanır. Hedefleri net şekilde ifade eder ve uyulmasını bekler.

1.2.7. Dönüşümcü Lider

Dönüşümcü liderlik, uzun vadeli bakış açısına sahiptir ve soyut kavramlar üzerine odaklanır. Lider, izleyicilere bir vizyon edinmeleri için rehberlik eder ve onların yeteneklerini ortaya çıkarır. İçsel motivasyonu maddi motivasyondan daha önemli görür ve geliştirilmesine odaklanır. Liderlikte kullanılan yöntemler şunlardır. İdealleştirilmiş etki: Liderin davranışları ve sözleri izleyiciler tarafından idealize edilir. Telkinle güdüleme: Kişisel amaçları soyutlayarak grup amaçlarını vurgular. Entelektüel uyarım: Yenilikçi ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla yeni çözümler bulmaya teşvik eder. Bireysel destek: İzleyicilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alır ve onlara destek olur.

Dönüşümcü liderin özellikleri şunlardır (Bayram, 2023; Erkuş & Günlü, 2008):

- Geleceğe yöneliktir ve iletişimi çeşitli yöntemlerle sağlar.
- İçsel motivasyonu hedefler ve özgüvene önem verir.
- Hedefler ve ortak değerler üzerine odaklanır ve vizyon oluşturmayı hedefler.

1.2.8. Serbest Bırakıcı Lider

Serbest bırakıcı liderlikte lider, astlara hedefleri ve görevleri verir, ancak sonrasında aldıkları kararlara müdahale etmez. Her astı lider olarak görür ve kendi kararlarını almalarını bekler. Bilgi ihtiyacı olduğunda astları bilgilendirir, ancak karar alma sürecine müdahale etmez. Yine de lider, alınan kararlardan ekip adına sorumludur. Bu liderlik tarzı her zaman uygun değildir. Astların yeterli eğitim, tecrübe ve iş bilgisine sahip olması gereklidir. Aksi takdirde, ekiplerde sorunlar ortaya çıkabilir. Bilim insanları, ar-ge çalışanları gibi sorumluluk almaktan kaçınmayan ekiplerde daha uygun olabilir. Serbest bırakıcı liderlik, liderin otoritesini tam olarak kullanamayacağı ve örgütün hedeflerine tam olarak uyamayabileceği için örgüt içi çatışmalara neden olabilir (Tunçbilek & Kaya, 2008) .

1.3. Liderliğin Örgütte Şekillenmesinde Rol Oynayan Teoriler

1.3.1. Özellikler Teorisi

Özellikler teorisi, liderlik kavramıyla ilgili geliştirilen ilk teorilerden biridir ve liderliğin bireylerin doğuştan sahip oldukları karakteristik özelliklere dayandığını savunur. Bu teori, Carlyle'ın "Büyük Adam Teorisi"ne dayanır ve liderlerin üstün zekâ, karizma ve diğer farklı fiziksel ve zihinsel özelliklere sahip olması gerektiğini öne sürer (Hacicaferoğlu, 2023; Koçak, 2022; Uçar, 2022). Carlyle'a göre liderlik sonradan kazanılabilen bir yetenek değil, doğuştan gelen bir nitelik (Küçüközkan, 2015).

Teori, liderliğin fiziksel özellikler (örneğin boy, yaş, cinsiyet), zihinsel beceriler (örneğin problem çözme yeteneği, stres yönetimi) ve karizma gibi sosyal niteliklere dayandığını ifade eder. Brestrich (2000), başarılı liderlerin yüksek stres toleransı, güvenilirlik ve açık hedeflere yönelme gibi zihinsel özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, özellikler teorisi liderliği bireylerin doğuştan gelen nitelikleriyle açıklamaya çalışmıştır (Güney, 2017; Özdemir, 2023a).

Ancak bu yaklaşım, liderlik davranışlarının çevresel ve durumsal faktörlere göre şekillenebileceğini göz ardı ettiği için eleştirilmiştir. Özellikle davranışsal ve durumsal liderlik teorilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte, özellikler teorisinin eksiklikleri daha belirgin hale gelmiştir (Hacicaferoğlu, 2023; Koçak, 2022).

Özellikler kuramını büyük adam teorisi ile de açıklamak mümkündür. Bu teoriye göre liderlik doğuştan gelen özelliklere bağlıdır ve sonradan edinilebilen bir yetenek değildir. Liderlik kişilere doğuştan verilen özellik olduğu için bu teoriye göre liderlik daha efsanevi ve tanrısal bir imgedir. Bu da teoriyi spekülatif hale getirmektedir. Aynı zamanda teorinin eksik kalmasına neden olan sebep de budur. Liderlerin etrafındaki koşullar ne olursa olsun tanrı sallaştırılan bir imge olmasından dolayı liderlerin

her türlü başarılı olduğunu kabul eden bir durum birçok profesyonel tarafından yanlış karşılanmaktadır. Bu kuram tarihte büyük liderlerin kişiliklerine göre anlam bulmuş ve zamanla liderliğin sonradan da kazanılabilen bazı özelliklerin ortaya çıkması ile birlikte anlamını yitirmiştir. Yani bu görüş zamanla kendini diğer görüşlere bırakmıştır (Hacicaferoğlu, 2023; Kaya, 2022; Koçak, 2022; Uçar, 2022; Yeltan, 2022).

1.3.2. Davranışsal Teoriler

Özellikler teorisinin yetersiz kaldığı anlaşıldıktan sonra ortaya konulan teoridir. Özellikler teorisinde liderlerin daha çok karakteristik özelliklerine eğilirken davranışsal teoride liderlerin astlarıyla olan ilişkileri daha çok ön plana çıkmaktadır. Daha çok davranışlar üzerine kurgulanmış bir teoridir. Davranışsal teoriye göre liderlerin astlarına yaptığı iş bölümü, çıkan krizleri yönetme biçimi, grup içi iletişimi ile liderlik bağdaştırılmaktadır. Liderlerin nasıl iş bölümü yaptığı, lider takipçi ilişkilerinin nasıl olduğu, liderin hangi konuyu nasıl ele aldığı gibi durumlar değerlendirilmiştir.

Bu teoride liderden ziyade takipçilerin de lidere olan davranışları incelenmektedir. Konuya sadece lider açısından değil takipçinin etkileşimi açısından da bakılmaktadır. Bu nedenle bu teori için çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Hacicaferoğlu, 2023; Kaya, 2022; Koçak, 2022; Uçar, 2022; Yeltan, 2022).

Bunlardan en önemlileri;

1. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi modeli
2. Michigan üniversitesi liderlik araştırması
3. Ohio State üniversitesi liderlik çalışmaları
4. McGregor'un X ve Y teorisi
5. Rensis Likert Modeli

1.3.3. Durumsal Teoriler

Davranışsal olarak açıklanan liderlik teorileri hangi durumda hangi lidere ihtiyaç olunur konusunda eksik kalmıştır. Bu anlamda yapılan sosyal çalışmalar ile durumsallık yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Örgütlerin kültürlerine ve çalışanların özelliklerine, belirlenen hedeflere göre liderlik özellikleri farklılık gösterecektir. Durumsal yaklaşım ile farklılık gösteren bu liderlik özellikleri araştırılmıştır.

Özellikler ve davranışsal yaklaşımlardaki eksiklikler nedeni ile durumsal yaklaşım ihtiyacı ortaya çıkmış ve bu yaklaşım için diğer iki yaklaşıma kıyasla daha modern bir yaklaşım tipi de denilebilir. Durumsal liderlik çalışmaları 1970'li yıllardan süregelen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ile birlikte liderliğin standart prosedürleri dışına çıkmıştır.

Kısacası durumsallık yaklaşımı bize her şarta uygun tek bir lider tipi yoktur ve örgüt kültürüne, çalışan özelliklerine ve duruma göre liderlik tipleri değişkenlik göstermektedir.

Durumsallık yaklaşımları arasında aşağıdaki yaklaşımlar bulunmaktadır;

- Fiedler'in durumsallık kuramı
- Yol amaç kuramı (Robert House ve Martin Evans)
- Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı
- Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı
- Reddi'nin üç boyutlu Liderlik Kuramı (Etkili ve etkisiz lider)

Durumsallık yaklaşımına göre bazı durumlarda otokratik lider özellikleri taşımak gerekirken bazı durumlarda ise demokratik lider özelliklerine sahip olmak gerekebilir. Liderlik özellikleri duruma bağlı olarak değişkenlik göstermelidir. Bu durumları özetlemek gerekirse, örgüt özelliği, örgütün amacı, izleyenlerin yetenekleri ve beklentileri, liderin kişisel becerileri ve hiyerarşideki ilişkisi şeklindedir (Bakan & Büyükbeşe, 2010; Demir vd., 2010; Hacicaferoğlu, 2023; Kaya, 2022; Koçak, 2022; Yeltan, 2022).

1.4. Örgütlerde Dijitalleşme

1.4.1. Örgüt Kavramı

Örgüt kavramı 3 farklı anlamda kullanılmaktadır. İlki yapı iskelet anlamına gelmektedir. İkincisi bu iskeletin oluşturulma süreci ve faaliyet örgütlenme anlamında kullanılmaktadır. Üçüncüsü ve en az yaygın olan anlamı ise varlıklar arasında sosyal sisteme verilen addır (Güney, 2017).

Örgüt, toplumsal ihtiyaçların karşılanması için daha öncesinde belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için güçlerini birleştiren insanlardan oluşan açık bir sistemdir. Yani örgüt kavramını genelleyecek olursak, iki veya daha fazla kişinin bilerek oluşturdukları eylem ve güç birliğidir. Bu tanıma göre bir topluluğa örgüt diyebilmek için gerekli olan durumlar, belli bir amaç için bir arada olmak, eylem ve güç birliği yapmış olmak ve birden fazla insandan oluşmasıdır. Örgüt ile sosyal birim arasındaki en önemli fark ise belirli bir amaçlarının olması ve sosyal yapılarının açıkça belirtilmiş olmasıdır (Güney, 2017).

1.4.2. Dijitalleşme Kavramı

Dijitalleşme fiziksel verilen sayısallaştırılarak teknolojik ortamlara aktarılması ile bilgiye daha pratik yollarla ulaşabilme sürecidir. Bu süreçte her bir teknolojik yenilik diğer yeniliği tetiklemektedir. Böylece domino etkisi ile süreç birbirini kamçılıyarak ilerlemektedir (Okumuşoğlu vd., 2023). Dijitalleşme kavramı bilgiye kolaylıkla ulaşabilme için ilgili bilgilerin teknolojik ortamda sayısallaştırılması şeklinde de tanımlanmaktadır. Dijitalleşme ile şirketlerin pazar payları etkilenmiş rekabetinde tarzı değişmiştir. Bu nedenle şirketler pazar paylarını genişletmek veya elde tutabilmek adına eski yöntemlerini bırakarak dijitalleşmeyi benimsemek ve bu süreci başlatmak durumunda kalmışlardır (Yavuz, 2008).

Dijitalleşme süreci 4 evreden meydana gelmektedir.

1. Dönem 1970-1990 yılları arası. 3. Sanayi devriminin başladığı dönem olarak da adlandırılabilir. Kişisel bilgisayar kullanımının başladığı dönemdir (Okumuşoğlu vd. 2023).
2. Dönem 1990-2005 yılları arası. Bilgisayar kullanımının kişisel alanlarda artması ve internet kullanımının yaygınlaştığı yıllardır.
3. Dönem 2005 -2015 yılları arası internet artık bilgi alışverişinin rahatlıkla yapılabildiği bir ortam oluşturmuştur. İnsanlar sadece aradıklarını bulmak için değil kendi bildiklerini de paylaştıkları platformlara rahatlıkla ulaşmaya başlamıştır. Sosyal medya dönemi başlamıştır. Şirketlerin hem Pazar algıları oldukça değişmiş hem de yeni ürün modelleri ve yeni pazarlama teknikleri meydana gelmiştir. Yer ve zaman kavramı neredeyse ortadan kalkmış müşteri – firma ilişkileri ve iletişimleri sürekli hale gelmiştir.
4. Dönem ise 2005 ve sonrasıdır. Bu dönem endüstri 4.0 ile ilerleyen bir dönemdir. Üretim süreçlerinin teknolojik gelişmeler ile birlikte yenilendiği ürünlerin artık tedarikçiden müşteriye kadar olan bütün süreçlerinin teknoloji sayesinde izlenebilir olduğu bir süreçtir.

Dijitalleşme süreçlerinin bu evreleri bir diğerini tetiklemiş ve gelişmesini sağlamıştır (Okumuşoğlu vd., 2023; Özdemir, 2023b).

1.4.3. Örgütlerde Dijitalleşme ve Liderlik

Günümüzde dijitalleşme, sadece teknolojik bir dönüşüm değil aynı zamanda sosyal ve organizasyonel bir dönüşüm olarak da ele alınmaktadır. Özellikle yapay zeka (AI), büyük veri analitiği, blockchain teknolojisi ve nesnelerin interneti (IoT) gibi gelişmeler, liderlerin stratejik ve operasyonel karar alma süreçlerinde önemli değişimlere neden olmuştur (Kane vd., 2021).

Dijital liderlik kavramı, liderlerin dijitalleşme süreçlerinde çalışanları motive etme, organizasyonu yeniden yapılandırma ve değişime rehberlik etme kapasitelerini ifade eder (Westerman vd., 2020). Dijital liderlerin vizyoner olmalarının yanı sıra, belirsizliğin yüksek olduğu ortamlarda stratejik esneklik gösterebilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

1.4.4. Liderlik Tarzları ve Dijitalleşme

Yapılan araştırmalar, dönüşümcü liderlik tarzının dijitalleşme süreçlerine olumlu etkiler yaptığını göstermektedir. Özellikle dönüşümcü liderlerin yenilikçiliği teşvik eden yapıları, çalışanların dijitalleşme süreçlerini daha kolay benimsemelerine olanak tanır (Li vd., 2020).

Demokratik liderlik ise, çalışan katılımını artırarak dijitalleşme süreçlerinde iletişim ve uyumu güçlendirmektedir. Bununla birlikte otokratik liderlik tarzı, genellikle bu süreçlerde direnç oluşturduğu için önerilmemektedir (Karakılıç & Koçak, 2022).

Literatürde dijitalleşmenin liderlik üzerindeki etkisini ele alan çalışmaların çoğu, liderlerin teknolojik değişimlere uyum sağlama kapasitelerine odaklanmaktadır. Örneğin, Kane vd. (2021), dijital liderlerin daha hızlı öğrenme ve karar verme yeteneğiyle organizasyonları rekabetçi bir avantaja taşıyabileceğini göstermektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma, örgütlerin dijitalleşme süreçlerinde liderlik tarzlarının süreç başarısına etkisini incelemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2016) kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma desendir ve bu çalışmada liderlik tarzları ile dijital dönüşüm süreci arasındaki ilişkileri incelemek için tercih edilmiştir.

1. **H1:** Dönüşümcü liderlik, dijital dönüşüm süreci üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.
2. **H2:** Otokratik liderlik, dijital dönüşüm süreci üzerinde negatif bir etkiye sahiptir.
3. **H3:** Demokratik liderlik, dijital dönüşüm süreci üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.
4. **H4:** Serbest bırakıcı liderlik, dijital dönüşüm süreci üzerinde sınırlı bir etkiye sahiptir.
5. **H5:** Etkileşimci liderlik, dijital dönüşüm süreci üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, liderlik tarzlarının (bağımsız değişkenler) dijital dönüşüm üzerindeki etkileri (bağımlı değişken) incelenmiştir. Aşağıdaki model oluşturulmuştur:

- **Bağımsız Değişkenler:** Dönüşümcü liderlik, otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, etkileşimci liderlik.
- **Bağımlı Değişken:** Dijital dönüşüm süreci başarısı.

2.2. Araştırma Deseni

Bu araştırma, örgütlerin dijitalleşme süreçlerinde liderlik tarzlarının süreç başarısına etkisini inceleyen nicel bir çalışmadır. Araştırmada betimsel ve nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır.

Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayanmakta olup, liderlik tarzları ile dijital dönüşüm süreci arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır.

2.3. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada evren, İstanbul Sanayi Odası'na (İSO) kayıtlı sanayi işletmeleri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, evrenin genel özelliklerini temsil edebilecek şekilde, kolayda örneklem yöntemi kullanılarak 311 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme gerekçesi hem zaman hem de maliyet açısından uygun bir yaklaşım sunmasıdır. Katılımcılar, sanayi işletmelerinde çeşitli pozisyonlarda çalışan bireylerden oluşmaktadır ve bu durum araştırmanın demografik çeşitliliğini artırmıştır.

Örneklem grubunun sektörel dağılımı detaylandırılmış, katılımcıların pozisyonları ise yönetici, beyaz yakalı ve mavi yakalı olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca, her bir grup içerisindeki katılım oranları tablo formatında sunularak, örneklem temsil yeteneğinin daha net bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu sayede, araştırma bulgularının genellenebilirliği ve uygulama alanındaki güvenilirliği artırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki dijital dönüşüme karşı uygulanan direnci görmemiz sağlayacak olan Dijital Dönüşüm Ölçeğidir. Mehmet Sağlam'ın (2007) çalışmasından alınmıştır. İlgili ölçek 12 sorudan oluşmakta olup, 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Buna göre 1 hiç 2 nadiren 3 ara sıra 4 çoğunlukla 5 her zaman ifadelerini temsil etmektedir. Anket soruları Mehmet Sağlam'ın 2007 yılında işletmelerde Geleceğin Vizyonu Olarak Dijital Dönüşümün Gerçekleştirilmesi ve Dijital Dönüşüm Ölçeğinin Türkçe Uyarlanması adlı araştırmasından alınmıştır.

Diğer ölçek ise liderlik tarzını anlamamızı sağlayacak olan Liderlik Tarzı Davranış ölçeğidir. Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki dijital dönüşüme karşı uygulanan direnci görmemiz sağlayacak olan Dijital Dönüşüm Ölçeğidir. İlgili ölçek 12 sorudan oluşmakta olup, 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Buna göre 1 hiç 2 nadiren 3 ara sıra 4 çoğunlukla 5 her zaman ifadelerini temsil etmektedir. Anket soruları Mehmet Sağlam'ın 2007 yılında işletmelerde Geleceğin Vizyonu Olarak Dijital Dönüşümün Gerçekleştirilmesi ve Dijital Dönüşüm Ölçeğinin Türkçe Uyarlanması adlı araştırmasından alınmıştır.

Diğer ölçek ise liderlik tarzını anlamamızı sağlayacak olan Liderlik Tarzı Davranış ölçeğidir. Ölçek, literatürde yer alan Bass ve Avolio (1995) gibi çalışmalardan uyarlanmıştır. İlgili ölçek dönüşümcü liderlik, otokratik lider, demokratik lider, etkileşimci lider, serbest bırakıcı lider ve etkileşimci liderlik sorularını kapsamaktadır. Ölçekte toplam 59 soru olup, ilk 10 soru otokratik liderlik hakkında, 11-23 soruları demokratik liderlik hakkında, 24-34 soruları serbest bırakıcı liderlik hakkında, 35-49 soruları dönüşümcü liderlik hakkında, 50-59 soruları etkileşimci liderlik hakkındadır. Sorular 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Buna göre 1 hiçbir zaman 2 nadiren 3 ara sıra 4 çoğunlukla 5 her zaman ifadelerini temsil etmektedir.

İlgili ölçek dönüşümcü liderlik, otokratik lider, demokratik lider, etkileşimci lider, serbest bırakıcı lider ve etkileşimci liderlik sorularını kapsamaktadır. Ölçekte toplam 59 soru olup, ilk 10 soru otokratik liderlik hakkında, 11-23 soruları demokratik liderlik hakkında, 24-34 soruları serbest bırakıcı liderlik hakkında, 35-49 soruları dönüşümcü liderlik hakkında, 50-59 soruları etkileşimci liderlik hakkındadır. Sorular 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Buna göre 1 hiçbir zaman 2 nadiren 3 ara sıra 4 çoğunlukla 5 her zaman ifadelerini temsil etmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Anket 5'li likert ölçeğine uygun hazırlanmıştır. Araştırmanın tüm verileri SPSS 23.0 paket programında analiz edilmiştir. Çalışmada ikili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, üç veya daha fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Çalışmada ölçekler arasındaki ilişkiyi ölçmek için Spearman testi uygulanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için parametrik testlerin varsayımları karşılanmadığından bu testler yerine non-parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normal Dağılım Testi Sonuçları

Normal dağılım test sonucu	Shapiro-Wilk	Kolmogorov-Smirnov
Dijital dönüşüm ölçeği	0.000	0.000
Liderlik tarzı davranış ölçeği	0.039	0.016

Dijital dönüşüm ve liderlik tarzı davranış ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum, Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testleriyle doğrulanmış ve analiz süreci buna göre yeniden yapılandırılmıştır. Shapiro-Wilk testinden elde edilen sonuçlar ($p < 0.05$), örneklemin normal dağılıma uymadığını göstermiştir. Bu bulgular, parametrik testlerin kullanılmasının uygun olmadığını ortaya koymuştur (Özdemir, 2023b).

Bu sebeple, bağımsız gruplar arasındaki karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, birden fazla grubun karşılaştırılması için ise Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir. Bu testler, parametrik testlere kıyasla daha az varsayım gerektirir ve verilerin sıralamalı yapısına dayalı analizler sunar (Field, 2013). Mann-Whitney U testi, iki grup arasındaki medyan farklarını değerlendirirken, Kruskal-Wallis H testi, üç veya daha fazla grup arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için kullanılmıştır.

Analiz süreci şu şekilde açıklanmıştır:

1. Verilerin normal dağılım göstermediği doğrulanmıştır (Shapiro-Wilk, $p < 0.05$).
2. Parametrik olmayan testlerin seçimi yapılmıştır.
3. Grup karşılaştırmalarında sıralama tabanlı yöntemler kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışma, bilimsel etik çerçevesinde yürütülmüş olup, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Komisyonundan 27.05.2024 tarihinde 2024/06 sayı ile izin alınmıştır.

3. Bulgular

Bulgular kısmında, 311 katılımcının demografik özellikleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Katılımcıların %56,6'sı erkek ve %43,4'ü kadındır. Ayrıca, katılımcıların %70,4'ü evli, %57,6'sı lisans mezunudur. İş pozisyonları açısından, katılımcıların %30'u yönetici, %70'i mavi ve beyaz yakalı çalışanlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu detaylar, tablo formatında okuyucuların dikkatine sunulmuştur.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, araştırmanın kapsamı, evrenin genişliği ve çalışmanın hedeflediği istatistiksel analizlerin gereklilikleri göz önünde bulundurulmuştur. İstanbul Sanayi Odası'na kayıtlı işletmelerin toplam sayısı dikkate alındığında, 311 kişilik bir örneklem büyüklüğü, örnekleme teorisine uygun olarak yeterli kabul edilmiştir. Özellikle, Yamane'nin (1967) örnekleme formülüne göre, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ile bu büyüklükteki bir örneklem, sonuçların evreni temsil etmesi için yeterli görülmektedir.

Tablo 2*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

N=311		N	%
Cinsiyet	Erkek	176	56.6
	Kadın	135	43.4
Yaş	18-25 yaş arası	20	6.4
	26-35 yaş arası	96	30.9
	35-45 yaş arası	93	29.9
	46 yaş üstü	102	32.8
Medeni durumunuz	Evli	219	70.4
	Bekar	92	29.6
Eğitim durumunuz	Lise	32	10.3
	Ön lisans	20	6.4
	Lisans	179	57.6
	Yüksek Lisans/Doktora	80	25.7

Bu bağlamda, çalışma kapsamında ulaşılan 311 kişilik örneklem büyüklüğü, hem demografik çeşitliliği sağlamakta hem de araştırma bulgularının güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca, bu büyüklük, daha önce benzer konularda yapılmış çalışmalarda önerilen örneklem boyutlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Özdemir, 2023a; Hacicaferoğlu, 2023).

Tablo 3*Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri*

Ölçekler	Cronbach Alfa Değeri
Dijital dönüşüm ölçeği	0.961
Otokratik liderlik	0.826
Demokratik liderlik	0.942
Serbest bırakıcı liderlik	0.857
Dönüşümcü liderlik	0.957
Etkileşimci liderlik	0.887
Liderlik tarzı davranış ölçeği	0.908

Tablodan görüldüğü üzere dijital dönüşüm ölçeği, liderlik tarzı davranış ölçeği ve alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları yeterli seviyededir. (Nunnally, J. C. ,1978)

Tablo 4*Katılımcıların Dijital Dönüşüm Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı*

Ölçek	Ort.	S.S	Median	IQR	Min	Max
Dijital dönüşüm ölçeği	3.65	0.87	3.75	1.25	1	5

3,65 puanının "yüksek" olarak değerlendirilmesi, Likert tipi ölçeklerde genellikle kullanılan puan aralıklarına dayanmaktadır. Beşli Likert ölçeğinde, 1 ile 5 arasında değişen bir derecelendirme yapılır ve bu derecelendirme genellikle şu şekilde sınıflandırılır:

- 1,00–1,80: Çok Düşük

- 1,81–2,60: Düşük
- 2,61–3,40: Orta
- 3,41–4,20: Yüksek
- 4,21–5,00: Çok Yüksek

Bu sınıflandırmaya göre, 3,65 puanı "yüksek" kategorisine girmektedir. Bu değerlendirme, Tavşancıl (2002) ve Karasar (2016) tarafından Likert ölçeklerinin yorumlanmasında sıklıkla kullanılan standartlara dayanmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilirliği de kontrol edilmiş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978).

Tablo 5

Katılımcıların Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Liderlik tarzı davranış ölçeği	Ort.	S.S	Median	IQR	Min	Max
Otokratik liderlik	2.80	0.79	2.78	1.10	1	5
Demokratik liderlik	3.65	0.81	3.84	1.15	1	5
Serbest bırakıcı liderlik	3.25	0.50	3.27	0.64	1.64	4.45
Dönüşümcü liderlik	3.61	0.85	3.80	1.27	1	5
Etkileşimci liderlik	3.25	0.52	3.20	0.50	1.70	5

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları olan otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik puanları, örneklemdeki genel dağılım ve belirlenen referans değerlere göre yüksek seviyededir. Bu, katılımcıların bu liderlik tarzlarında, belirlenen skala veya kıyaslama noktalarına göre üst sıralarda yer aldıkları anlamına gelir. Özellikle, bu puanların ortalamadan belirgin şekilde yüksek olması veya genel veri setine göre daha üst bir yüzdeyi temsil etmesi, bu liderlik tarzlarının katılımcılar arasında güçlü bir şekilde ifade edildiğini göstermektedir.

Tablo 6

Katılımcıların Dijital Dönüşüm Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Dijital dönüşüm ölçeği	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	Mann Whitney U Testi	P
Ölçek ortalama puan	Erkek	176	3.61	0.84	-0.440	0.660
	Kadın	135	3.66	0.93		

Tablodaki verilere göre, katılımcıların dijital dönüşüm ölçeği puanları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, dijital dönüşüm puanlarının kadın ve erkek katılımcılar arasında benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, cinsiyetin dijital dönüşüm üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. ($p>0.05$).

Tablo 7

Katılımcıların Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	Mann Whitney U Testi	P
Otokratik liderlik	Erkek	176	2.85	0.83	-0.862	0.389

	Kadın	135	2.75	0.78		
Demokratik liderlik	Erkek	176	3.59	0.86	-0.473	0.636
	Kadın	135	3.68	0.75		

Tablo 7 (Devamı)

Katılımcıların Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	Mann Whitney U Testi	P
Serbest bırakıcı liderlik	Erkek	176	3.24	0.52	-0.350	0.727
	Kadın	135	3.22	0.50		
Dönüşümcü liderlik	Erkek	176	3.54	0.92	-0.290	0.772
	Kadın	135	3.62	0.78		
Etkileşimci liderlik	Erkek	176	3.20	0.55	-0.233	0.815
	Kadın	135	3.23	0.53		

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları olan; otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 8

Katılımcıların Dijital Dönüşüm Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Dijital dönüşüm ölçeği	Yaş	N	Ortalama	S.S	Kruskal Wallis H testi	P
Ölçek ortalama puan	18-25 yaş arası	20	3.59	0.85	0.305	0.959
	26-35 yaş arası	96	3.61	0.92		
	35-45 yaş arası	93	3.69	0.78		
	46 yaş üstü	102	3.61	0.93		

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların dijital dönüşüm ölçeği puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 9

Katılımcıların Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları	Yaş	N	Ortalama	S.S	Kruskal Wallis H testi	P
Otokratik liderlik	18-25 yaş arası	20	2.72	0.79	8.041	0.045*
	26-35 yaş arası	96	2.65	0.81		
	35-45 yaş arası	93	2.91	0.83		
	46 yaş üstü	102	2.90	0.77		
Demokratik liderlik	18-25 yaş arası	20	3.41	0.76	4.559	0.207

	26-35 yaş arası	96	3.60	0.83		
	35-45 yaş arası	93	3.58	0.86		
	46 yaş üstü	102	3.75	0.77		
Liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları						
Serbest bırakıcı liderlik	18-25 yaş arası	20	3.16	0.51	8.470	0.037*
	26-35 yaş arası	96	3.17	0.47		
	35-45 yaş arası	93	3.18	0.55		
	46 yaş üstü	102	3.34	0.49		
Dönüşümcü liderlik	18-25 yaş arası	20	3.37	0.74	6.542	0.088
	26-35 yaş arası	96	3.59	0.87		
	35-45 yaş arası	93	3.45	0.69		
	46 yaş üstü	102	3.72	0.85		
Etkileşimci liderlik	18-25 yaş arası	20	3.07	0.51	6.682	0.083
	26-35 yaş arası	96	3.16	0.48		
	35-45 yaş arası	93	3.20	0.55		
	46 yaş üstü	102	3.30	0.59		

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları olan; demokratik liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Bununla birlikte katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları olan; otokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0.05$). Katılımcıların otokratik liderlik puanlarına baktığımızda; 35-45 yaş arasında olanların puanları diğerlerinden daha yüksek, 26-35 yaş aralığında olanların puanları diğerlerinden daha düşük olarak belirlenmiştir. Katılımcıların serbest bırakıcı liderlik puanlarına baktığımızda; 46 yaş üstü olanların puanları diğerlerinden daha yüksek, 18-25 yaş aralığında olanların puanları diğerlerinden daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Dijital Dönüşüm Ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Dijital dönüşüm ölçeği	Medeni durum	N	Ortalama	S.S	Mann Whitney U Testi	P
Ölçek ortalama puan	Evli	219	3.63	0.85	-0.246	0.806
	Bekar	92	3.64	0.95		

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların dijital dönüşüm ölçeği puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları olan; demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları olan; demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 11

Katılımcıların Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları	Medeni durum	N	Ortalama	S.S	Mann Whitney U Testi	P
Otokratik liderlik	Evli	219	2.86	0.80	-2.040	0.041*
	Bekar	92	2.69	0.81		
Demokratik liderlik	Evli	219	3.61	0.84	-0.504	0.614
	Bekar	92	3.69	0.76		
Serbest bırakıcı liderlik	Evli	219	3.22	0.51	-0.300	0.764
	Bekar	92	3.25	0.52		
Dönüşümcü liderlik	Evli	219	3.55	0.89	-0.727	0.467
	Bekar	92	3.65	0.79		
Etkileşimci liderlik	Evli	219	3.22	0.55	-0.572	0.567
	Bekar	92	3.19	0.51		

Bununla birlikte katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutu olan; otokratik liderlik puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0.05$). Katılımcıların otokratik liderlik puanlarına baktığımızda; evli olanların puanlarının bekarlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Dijital Dönüşüm Ölçeğinden Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Dijital dönüşüm ölçeği	Eğitim durumu	N	Ortalama	S.S	Kruskal Wallis H testi	P
Ölçek ortalama puan	Lise	32	3.82	1.00	4.795	0.187
	Ön lisans	20	3.91	0.64		
	Lisans	179	3.60	0.90		
	Yüksek	80	3.59	0.81		
	Lisans/Doktora					

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların dijital dönüşüm ölçeği puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 13

Katılımcıların Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımına Yönelik Test Sonuçları

Liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları	Eğitim durumu	N	Ortalama	S.S	Kruskal Wallis H testi	P
Otokratik liderlik	Lise	32	2.76	0.70	0.341	0.952
	Ön lisans	20	2.80	0.87		
	Lisans	179	2.79	0.80		
	Yüksek	80	2.87	0.85		
	Lisans/Doktora					

Liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları						
Demokratik liderlik	Lise	32	3.62	0.99	0.338	0.953
	Ön lisans	20	3.73	0.61		
	Lisans	179	3.64	0.80		
	Yüksek Lisans/Doktora	80	3.59	0.82		
Serbest bırakıcı liderlik	Lise	32	3.21	0.53	0.994	0.803
	Ön lisans	20	3.34	0.42		
	Lisans	179	3.23	0.51		
	Yüksek Lisans/Doktora	80	3.21	0.53		
Dönüşümcü liderlik	Lise	32	3.77	1.03	3.532	0.317
	Ön lisans	20	3.68	0.66		
	Lisans	179	3.53	0.86		
	Yüksek Lisans/Doktora	80	3.57	0.87		
Etkileşimci liderlik	Lise	32	3.39	0.75	2.840	0.417
	Ön lisans	20	3.24	0.52		
	Lisans	179	3.19	0.50		
	Yüksek Lisans/Doktora	80	3.20	0.54		

Tablodan da anlaşıldığı üzere katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları olan; otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 14

Katılımcıların Liderlik Tarzı Davranış ve Dijital Dönüşüm Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Test Sonucu

	Otokratik liderlik	Demokratik liderlik	Serbest bırakıcı liderlik	Dönüşümcü liderlik	Etkileşimci liderlik
Dijital dönüşüm ölçeği	$r=-0.286$	$r=0.466$	$r=0.393$	$r=0.493$	$r=0.395$
	$p=0.000^*$	$p=0.000^*$	$p=0.000^*$	$p=0.000^*$	$p=0.000^*$

Tablodaki verilere göre, katılımcıların liderlik tarzı davranış ölçeği alt boyutları ile dijital dönüşüm puanları arasında farklı yönlerde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

- Demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik puanları ile dijital dönüşüm puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu, bu liderlik tarzlarıyla dijital dönüşüm arasında paralel bir artış olduğunu göstermektedir.
- Buna karşın, otokratik liderlik puanları ile dijital dönüşüm puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Yani, otokratik liderlik puanları arttıkça dijital dönüşüm puanları azalmaktadır.

Özellikle, dönüşümcü liderlik ile dijital dönüşüm arasındaki ilişki, diğer liderlik tarzlarına kıyasla en güçlü pozitif ilişkiyi göstermektedir. Bu durum, dönüşümcü liderliğin dijital dönüşümü destekleyen en etkili liderlik tarzı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1. Regresyon Analizi

Tablo 15

Ölçekler Arasındaki İlişkiye ait Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart Kesim hatası	P
1	0.515	0.265	0.253	0.76	0.000

Tablodaki verilere göre, dijital dönüşüm puanlarının %26'sı otokratik, demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri tarafından açıklanmaktadır. Bu, liderlik stillerinin dijital dönüşüm üzerinde etkili olduğunu, ancak bu etkinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, dijital dönüşüm puanlarını etkileyen diğer faktörler toplamda %74 gibi büyük bir paya sahiptir. Analiz sonucunda elde edilmiş olan sig değerinin ($p = 0.000 < 0.05$) olması ve $R = 0.515$ olması nedeni ile modelin istatistik olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 16

Ölçekler Arasındaki İlişkiye Yönelik Modelin Katsayıları

Model	β	Standart Hata	Beta	T	P
1 (Sabit)	1.432	0.498		3.074	0.002
Otokratik liderlik,	-0.047	0.071	-0.043	-0.654	0.514
Demokratik liderlik	0.083	0.115	0.077	0.720	0.472
Serbest bırakıcı liderlik	0.044	0.136	0.025	0.322	0.748
Dönüşümcü liderlik	0.320	0.106	0.316	3.013	0.003
Etkileşimci liderlik	0.201	0.104	0.124	1.944	0.053

Tablodaki verilere göre:

- Otokratik liderlik puanındaki her bir birimlik artış, dijital dönüşüm puanını 0.047 birim azaltmaktadır.
- Demokratik liderlik puanındaki bir birimlik artış, dijital dönüşüm puanını 0.083 birim artırmaktadır.
- Serbest bırakıcı liderlik puanındaki bir birimlik artış, dijital dönüşüm puanını 0.044 birim artırmaktadır.
- Dönüşümcü liderlik puanındaki bir birimlik artış, dijital dönüşüm puanını 0.320 birim artırmaktadır.
- Etkileşimci liderlik puanındaki bir birimlik artış, dijital dönüşüm puanını 0.201 birim artırmaktadır.

Ayrıca, sabit değer (intercept) X birim olarak hesaplanmıştır ve bu değer, diğer liderlik stillerinin etkisi sıfır olduğunda dijital dönüşüm puanını temsil etmektedir. Bu sonuçlar, liderlik stillerinin dijital dönüşüm üzerinde farklı düzeylerde etkili olduğunu ve özellikle dönüşümcü liderliğin en yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu değişkenlerden dönüşümcü liderlik katsayısından elde edilen p değerinin 0,000 olması dönüşümcü liderlik puanının dijital dönüşüm üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, dönüşümcü liderlik tarzının dijitalleşme süreçlerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle liderlerin çalışanların içsel motivasyonlarını artırarak

yenilikçi düşüncüyü teşvik etmeleri, dijital dönüşüm süreçlerinin başarısını artırmaktadır. Bu sonuçlar, Li vd. (2020) dönüşümcü liderlik ve inovasyon ilişkisine dair bulgularını desteklemektedir.

Diğer yandan, otokratik liderlik tarzının dijitalleşme süreçlerinde genellikle direnç oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, Karakılıç ve Koçak'ın (2022) liderlik tarzlarının değişim yönetimi üzerindeki etkilerine yönelik çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Özellikle otokratik liderlerin, çalışanların yaratıcı süreçlere katılımını sınırlandırarak inovasyonu engelleyebileceği literatürde sıkça vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma, dijitalleşme süreçlerinde liderlik tarzlarının stratejik önemi konusunda işletmelere rehberlik etmektedir. Çalışmanın bulguları, Westerman vd. (2020) dijital dönüşüm liderliği üzerine yaptıkları çalışmalarda ifade edilen liderlik stratejilerini destekler niteliktedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, dönüşümcü liderlik tarzının dijitalleşme süreçlerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle liderlerin çalışanların içsel motivasyonlarını artırarak yenilikçi düşüncüyü teşvik etmeleri, dijital dönüşüm süreçlerinin başarısını artırmaktadır. Bu sonuçlar, Li vd. (2020), dönüşümcü liderlik ve inovasyon ilişkisine dair bulgularını desteklemektedir.

Diğer yandan, otokratik liderlik tarzının dijitalleşme süreçlerinde genellikle direnç oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, Karakılıç ve Koçak'ın (2022) liderlik tarzlarının değişim yönetimi üzerindeki etkilerine yönelik çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Özellikle otokratik liderlerin, çalışanların yaratıcı süreçlere katılımını sınırlandırarak inovasyonu engelleyebileceği literatürde sıkça vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma, dijitalleşme süreçlerinde liderlik tarzlarının stratejik önemi konusunda işletmelere rehberlik etmektedir. Çalışmanın bulguları, Westerman vd. (2020) dijital dönüşüm liderliği üzerine yaptıkları çalışmalarda ifade edilen liderlik stratejilerini destekler niteliktedir. Günümüzde firmaların konumlarını koruyabilmek ve daha ileriye gidebilmek için maliyetlerini görünür hale getirmeleri, satış kabiliyetlerini artırmaları, operasyonel süreçlerini saydamlaştırmaları gerekmektedir. Literatür çalışmalarında da araştırmamızda bu detaylara zaten değindik. Teknolojinin gelişimi de göz önünde bulundurulduğunda dijitalleşme süreci ilerlemek ve varlığını devam ettirmek isteyen firmalar için yaşayan bir süreç olmaktadır. Dolayısıyla firmalar bu süreçleri koordine edebilecek nitelikte liderler ile çalışmalılardır ki süreçleri başarı ile yönetebilsinler. Peki bu sanayi işletmeleri bu süreci daha nitelikli şekilde yürütebilmek adına hangi tip liderler ile yoluna devam etmelidir sorusunun cevabını bu çalışma ile biraz da olsa aydınlatmış olmayı beklemektedir.

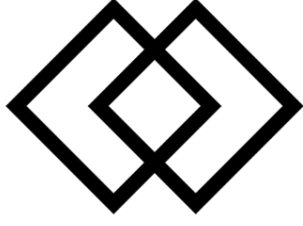
Dönüşümcü liderlik tarzının dijitalleşme sürecine olumlu etkisinin olması göstermektedir ki bu süreçte ekibin içsel motivasyonu önemsenmeli, maddi motivasyonlardan ziyade ekibin içsel motivasyonlarına odaklanılmalıdır. Bu süreçte liderlerin daha vizyoner bakış açısına sahip olması gerektiği ve uzun vadeli bakış açısına sahip olması gerektiğini savunulabilmektedir.

5. Kaynakça

- Anış, N. (2022). *Kurum kültürü ve sürdürülebilir kalite algısında dönüşümcü liderliğin rolü* (Tez No. 747217) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73–84.

- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Fatma Doğan, İ., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 14, 201-222.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire for research: Permission set*. Mind Garde
- Bayram, V. (2023). *Çalışma yaşamında yönetici tarzlarının çalışanların iş performanslarına etkisinde örgütsel adaletin düzenleyici rolü: Vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personele yönelik bir araştırma* (Tez No. 787480) [Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, Ö., & Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(21), 31-52.
- Cinel, M. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma* (Tez No. 229495) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakar Yeltan, R. (2022). *Dijital liderlik ve dijital dönüşüm kavramlarının büyüme performansı üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 757150) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 124747) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demir, E. (2000). *Örgütün dijitalleşme seviyesinin çalışan memnuniyetine ve verimliliğine etkisi* (Tez No. 629696) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiryumruk Dikici, B. (2020). Günümüzün dijitalleşen işletmelerinde yeni liderlik ve motivasyon modelleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4185-4207.
- Erdem, O., & Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(29), 92-102.
- Erkuş, A., & Günlü, E. (2008). Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.
- Güner, A. (2023). Dijitalleşmenin çağdaş sanat müzeleri ve galerilere etkileri. *Sanat&Tasarım Dergisi*, 13(2), 419-434.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış* (4. baskı). Beta.
- Güney, S. (2017). *Yönetim ve organizasyon el kitabı* (2. baskı). Beta.
- Hacicaferoğlu, Y. (2023). *Liderin inovasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi: Havacılık sektörü* (Tez No. 777445) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnan, I. Ö., & Serinkan, C. (2020). Liderlik yaklaşımları ve spor yönetiminde liderlik. *Spor Yönetimi ve Bilgi Dergisi*, 4(2), 54-67. <https://doi.org/10.47097/piar.824025>
- Karabörk, K. (2023). Hizmetkar liderlik, psikolojik personel güçlendirme ve yenilikçi davranış ilişkileri üzerine bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 36-1.

- Karakılıç, Y. N., & Koçak, E. (2022). *Yöneticilerin liderlik türleri ve çalışanların kişilik özelliklerinin örgütsel sinizm üzerine etkileri* (Tez No. 762604) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler* (31. baskı). Nobel.
- Koçak, E. (2022). *Yöneticilerin liderlik türleri ve çalışanların kişilik özelliklerinin örgütsel sinizm üzerine etkileri* (Tez No. 762604) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kurumsal bir çerçeve. *Yonbil Dergisi*, 1(2), 85-116 .
- Murat Tunbçilek, M., & Kaya, M. (2020). Otoriter, demokratik ve serbesiyetçi liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Journal of Politics, Economy and Management*, 3(2),31-52.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Oğuz, A., & Perçin, S. (2022). Tedarik zinciri entegrasyonu ve dijitalleşmenin performansa etkisi: Alıcı-tedarikçi risk yönetiminin aracılık rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 40(4), 837-860.
- Okumuşoğlu, N. T. (2023). Tedarik zinciri yönetiminde dijitalleşmenin kalite performansı üzerine etkisi: Üretim sektöründe bir uygulama. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 17-26.
- Ömürgülşen, M., & Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisinin liderlik literatüründeki yerinin incelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 2, 92–102.
- Özdemir, N. (2023a). *Otel işletmelerinde liderlik tarzlarının örgütsel yalnızlık ve prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi* (Tez No. 794664) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, A. (2023b). *Dijital dönüşümün örgütsel çevikliğe etkisi* (Tez No. 778999) [Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, C. (2016). Argyris'in olgunlaşma teorisine liderlikte durumsallık yaklaşımlarından çözüm arayışları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3085–3085.
- Sağlam, M. (2007). İşletmelerde geleceğin vizyonu olarak dijital dönüşümün gerçekleştirilmesi ve dijital dönüşüm ölçeğinin Türkçe uyarlanması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40) 395–420. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.764373>
- Sözen Şahne, B., & Şar, S. (2015). Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye'de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 19(2), 109–115. <https://doi.org/10.12991/mpj.2015199641>
- Şen, S., (2012). *Konaklama işletmelerinde algılanan liderlik ile iş doyumu ilişkisi ve bir uygulama* (Tez No. 308766) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, A. C. (2022). *Liderlik türlerinin çalışan yaratıcı davranışına etkisi* (Tez No. 725379) [Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğurluoğlu, Ö., & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.
- Yılmaz, E. (2023). *Dijitalleşme sürecinde girişimcilik becerilerinin işletme başarısı üzerine etkisi* (Tez No. 713796) [Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 29.09.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 23.01.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 20.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 20.03.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

TELEFON MARKASI LOGOLARININ TÜKETİCİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN NÖROPAZARLAMA YÖNTEMLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet UYAR*

Öz

Logolar işletmelerin görsel kimliğini oluşturmaktadır. İşletmeler logolar sayesinde tüketiciler ile iletişime geçmekte, onlarla duygusal bir bağ oluşturmaktadır. Logoların marka ile tüketici arasında ilk teması sağlaması ve markayı hatırlanabilir kılması nedeniyle önemi artmaktadır. Logoların ürün satışına ve müşteri memnuniyetine katkı sağlaması da son yıllarda logolar üzerinde yapılan araştırmaların giderek fazlaşmasına neden olmuştur. Çalışmada logoların tüketicileri nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Bunun için nöropazarlama yöntemlerinden göz izleme ve yüz ifade analizi yardımıyla tüketicilerin logoları gördüklerinde nasıl bir tepki verdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada ısı haritaları, yüz ifade analizleri ve anket sorularından elde edilen veriler karşılaştırılmış, firmalara bazı önerilerde bulunulmuştur. Elde edilen verilere göre katılımcılar çok fazla bilinmeyen logolara daha fazla dikkat etmişler ancak daha iyi tanınan logolarla daha güçlü duygusal bağlar kurmuşlardır. Bunun yanında katılımcılar logolarda orta noktaya bakma eğilimindedir. Eliptik ve geniş logoların ise yazılı kısımları yeterince okunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Logo, Tüketici davranışları, Nöropazarlama.

Jel Kodu: M31, M37, M39.

Evaluation of the Impact of Mobile Phone Brand Logos on Consumers Using Neuromarketing Methods

Abstract

Logos form the visual identity of businesses. Through logos, companies communicate with consumers and establish an emotional connection with them. The importance of logos increases as they serve as the first point of contact between the brand and the consumer, making the brand more memorable. The contribution of logos to product sales and customer satisfaction has also led to a growing number of studies on logos in recent years. This study focuses on how logos affect consumers. Neuromarketing techniques such as eye tracking and facial expression analysis were employed to understand the reactions of consumers when they encounter logos. Heat maps, facial expression analysis and survey data were compared in the study, and suggestions were provided to businesses. According to the findings, participants paid more attention to lesser-known logos but formed stronger emotional bonds with more recognizable ones. Additionally, participants tended to focus on the center of logos, while the textual components of elliptical and wide logos were not sufficiently read.

Keywords: Logo, Consumer behavior, Neuromarketing.

Jel Code: M31, M37, M39.

1. Giriş

İnsan beyni görselleri kelimelerden 60.000 kat daha hızlı işleyebilmektedir. Bu nedenle logolar tüketicileri etkilemede en etkili araçlardan biridir (Financesonline, 2024). Logo, işletmenin görsel kimliğidir ve tüketicilerin marka ile kurdukları duygusal bağda kilit bir öneme sahiptir. Yapılan çalışmalar logoların satın alma üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Akbari vd., 2024). Logoların tasarım özellikleri (renk, şekil, tipografi vb.) tüketicilerin markaya yaklaşımlarını şekillendirmektedir.

* Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Bolvadin Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, ahmetuyar@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7481-4045>

Tüketiciler logoyla karşılaştıklarında marka ile ilk iletişim noktasını kurmaktadır. Bu nedenle logoların tüketiciler üzerindeki etkilerinin davranışsal ve psikolojik olarak araştırılması gerekmektedir.

Çalışmada logoların tüketiciler üzerindeki etkileri göz izleme (Eye tracking) ve yüz ifade analizi (Face coding) gibi yöntemlerle incelenmiştir. Literatürde konuyla ilgili çalışmalar olmasına karşın logoları, nöropazarlama cihazlarıyla araştıran çok az çalışma bulunmaktadır. Anket soruları ile göz izleme ve yüz ifade analizini birlikte kullanarak telefon markası logolarını inceleyen bir çalışma ise bulunmamaktadır. Bu makalenin özgün yanı farklı araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak konunun incelenmesidir.

Çalışma kendi içerisinde beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın amacı, önemi ve özgün yanını ortaya koyan girişi kısmı bulunmaktadır. İkinci kısımda konunun teorik olarak açıklandığı ve geçmiş çalışmalara değinen literatür kısmı yer almaktadır. Üçüncü bölümde çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama şekli ile verilerin analizine yer veren yöntem kısmı yer almaktadır. Dördüncü bölümde çalışmanın bulgularına değinilmiştir. Son bölümde ise araştırma bulgularından yola çıkarak elde edilen veriler tartışılmış, firmalara önerilerde bulunulmuş ve çalışmanın sınırlılıklarından bahsedilmiştir.

1.1. Kavramsal Çerçeve

18. ve 19. yüzyıllarda Sanayi Devrimi'nin yükselişiyle birlikte işletmeler markalaşmanın, ürün veya hizmetlerin belirgin görsel temsillerini oluşturmanın önemini fark etmeye başlamıştır (Crawford, 2023). 20. Yüzyıl ile gelişen modern çağda işletmeler marka imajlarını ticari markalar aracılığıyla korumanın değerini anlamışlardır. Böylece logo kavramı ortaya çıkmış, 1900'lü yılların başıyla birlikte ise ilk logolar tasarlanmıştır (Vistaprint, 2024). Rekabetin artması ve küreselleşmeyle birlikte logo ve semboller o kadar önemli bir hale gelmiştir ki Dzamic (2003) Dünya'da ortak dilin artık İngilizce değil logo ve sembollerden oluştuğunu iddia etmiştir (İplikçi, 2013).

Logo ve amblemler *“Bir markayı ve onun ürün ya da hizmetlerini diğer firmalardan ayırmaya yarayan görsel öğelere verilen isimdir.”* (Farhana, 2012). Logolar sayesinde tüketiciler ürünün kalitesi hakkında bilgi edinmekte, firmalar ise yasal olarak korunma sağlamaktadır. Kurumsal kimlik oluşturmada, firmaların hedef kitleleriyle kurdukları iletişimde ve tipografik yönden firmanın tanınmasında logolar kilit bir rol oynamaktadır (Henderson & Cote, 1998). Yapılan çalışmalara göre insanların logoyu tanınması için en az 5 ile 7 kez logoyu görmesi gerekmektedir. Örneğin Coca Cola logosu dünyanın %94'ü tarafından tanınmaktadır. Tüketicilerin %73'ünün tanıdıkları bir markadan ürün alma olasılığı daha yüksek olduğu düşünüldüğünde, logonun bilinir olmasının ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir (Zippia, 2022).

Logolar görsel ve duygusal olarak verilmek istenen mesajın tüketicilere iletilmesini sağlamakta, rasyonel öğelerle de tüketicilere çeşitli mesajlar verebilmektedir (Yuva, 2022). Ayrıca logolar işletmelere önemli işlevler kazandırmaktadır. Bu işlevler şu şekilde özetlenebilir (Adir vd., 2012);

- Tüketicilerle temas sağlamak ve sürdürmek
- Kuruluşun kimliğini ve onu oluşturan kişiliği belirlemek
- Ürün ve hizmet hakkında bilgi vermek
- Hedef kitlenin tanınmasını sağlamak
- Firma tarafında verilmek istenen mesajı iletmek
- Estetik ve zevk uyandırmak
- Duyguları etkilemek

Logolar öncelikle tüketicide daha önceden bilindiği için bir güven oluşturmakta ve marka tanınırlığını arttırmaktadır (Kocaoğlu, 2020). İnsanların %75'i bir markayı logosundan tanımakta, %42'si logonun marka kişiliğini etkili bir şekilde ilettiğine inanmaktadır (Zippia, 2022). Profesyonel ve estetik olarak algılanan logolar tüketicide ürün ya da hizmetin kaliteli olduğu algısını oluşturmaktadır (Onlinepsikoloji, 2023). Logolar iyi kurgulanırsa firmanın pazarlama stratejisini yansıtmakta, reklam ve tanıtımları destekleyici özelliklere sahip olmaktadır. Dolayısıyla logo aynı zamanda işletmenin bir pazarlama bileşenidir. Bunun yanında logolar tüketicilerin kültürel değerlerine de gönderme yapabilmektedir. Örneğin çevre dostu logo çevreci insanları etkileyebilmektedir. Logo, tüketici ile işletme arasında bir köprü görevi görmekte, satılan ürün hakkında kullanıcılara ön bir bilgi sağlamaktadır (Chevalier, & Mazzalovo, 2004). Daha önce ürün ya da hizmetle ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olan tüketiciler logoyu her gördüklerinde bu duyguyu tekrar yaşayabilmektedir (Henderson, & Cote, 1998). Bu da firmaya karşı tüketicilerde sadakate yol açabilmektedir. Bir markanın logosuna duygusal bir bağ hisseden tüketiciler markayı fiyat farklılıklarına rağmen tercih etmekte, karşılaşılan olumsuz durumlarda işletmeyi savunmaktadır (Zemez, 2023).

Logoların renk, şekil, çerçeveleme gibi özellikleri de tüketici tercihlerini etkileyebilmektedir. Örneğin logolarda marka adlarının bulunması aşinalığı arttırmakta, bu da markaya olan çekiciliğe katkı sağlamaktadır (Huang, 2024). Bunun yanında açılabilir logolar dairesel olanlara kıyasla daha kaliteli olarak algılanmakta, tüketici satın alma niyetini olumlu etkilemektedir (Li vd., 2023). Kırmızı logolar, yeşil olanlara kıyasla daha fazla beğenilmektedir. Fortune 500 şirketlerinin yaklaşık %40'ının kullandığı logolarda en yaygın kullanılan renk mavidir. Bunun nedeni mavi rengin genellikle güven ve saygınlıkla ilişkilendirilmesidir (Zippia, 2022). Tam çerçevelenmiş logolar daha güvenli ürün algısı oluşturmaktadır. Bu nedenle özellikle güvenin ön planda olduğu ürünlerde bu logoların kullanılması yararlı olacaktır (Zhao vd., 2024).

Logolar ve onların tüketiciler üzerindeki etkileri konusunda literatürde yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Kırteke (2022) logolarda kullanılan yazı karakterlerinin marka çağrışımındaki önemini ortaya koymuştur. Çalışmaya göre yalnızca estetik olarak tasarlanmış logolar tüketiciler tarafından doğru bir konumlandırmaya sahip olmayabilir. Logo tasarlarken markanın kişilik özellikleri göz önünde bulundurularak renk, amblem ve yazı karakterleri oluşturulmalıdır. Nas ve Topraklı'nın (2017) belediye logoları üzerinde yaptıkları çalışmada tek renkli logoların algıda seçiciliğe yol açarken çok renkli logoların görsel tasarım ve anlatımda yeterli etkiyi sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Luffarelli vd'nin (2019) yaptıkları çalışmada ürün veya hizmet türünü belirten en az bir metinsel ve/veya görsel tasarım öğesi eklemenin faydalı olacağını ancak olumsuz çağrışımlar yapabilecek ürünlerde bundan kaçınmak gerektiğini ortaya koymuşlardır. Dai vd. (2016) tüketicilerin yuvarlak şekilleri, köşeli şekillerden daha yumuşak ve daha uyumlu algıladıkları, kıyafet giydirilmiş logoları ise yenilikçi görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar şekil, yazı biçimi gibi özelliklerin duygusal tepkilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Salgado-Montejo vd., 2014). Ayrıca ürün grubuna göre logoların etkilerinin farklı olduğu görülmektedir. Örneğin kozmetik sektöründe duygusallığın, mobilya sektöründe ise fonksiyonelliğin önemli olduğu görülmektedir (Unahanandh vd., 2018). Logoların marka sadakatine etkisini gösteren çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Rafiq vd. (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre yeniden tasarlanan logoların markaya karşı tutum ve sadakati etkilediği bulunmuştur. Ayrıca sadık müşteriler yeni tasarlanmış logolara daha olumlu tepki vermektedir. Izbasarova vd. (2022) logoların marka kimliğini ve tüketici sadakatini şekillendirmedeki öneminden bahsetmiştir. Literatürde logoların doğrudan ya da dolaylı olarak tüketici satın alma tercihini etkilediğine dair çalışmalar vardır. Akbari vd. (2024) logoların müşteri memnuniyetini ve tutumunu etkilediğini bunun da dolaylı olarak ürün satın alma niyeti üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Özlü (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre marka logosunun tasarımı ve rengi müşterileri bağlılığını ve satın alma niyetini

etkilemektedir. Bhatt vd. (2021) ürün logolarındaki tanımlayıcı bilgilerin, yazı tipi, rengi ve grafiklerin, algılanan kaliteyi etkileyerek tüketici satın alma motivasyonuna katkı sağladığını belirtmiştir.

Logolar üzerinde yapılan çalışmaların birçoğu geleneksel araştırma metotlarıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak son yıllarda nöropazarlama cihazlarıyla da bazı çalışmaların yapılmaktadır. Örneğin Rahmadani vd. (2022) logolardaki renk değişikliklerinin EEG sinyallerini kullanarak tüketici belleği üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. Bilinen markaların logolarındaki renkler değiştirilmiş ve katılımcılara gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre logolardaki renk değişikliklerinin tüketicilerin algılarını etkilediği görülmüştür. Viniegra vd.'nin (2020) gençler üzerinde yaptığı çalışmaya göre dijital medyaya uyum sağlayan, basit çizgilere sahip, düz logoların daha fazla dikkat çektiği ve duygusal değişime neden olduğu anlaşılmıştır. Yüksel'in (2022) göz izleme kullanarak yaptığı çalışmada doğal logolar soyut logolara, sade logolar, karmaşık logolara göre daha fazla hatırlanmıştır. Yine göz izleme kullanılarak Akşit (2024) tarafından yapılan çalışmada kadınların logolarda daha spesifik ve detaycı bir bakışa sahip oldukları, erkeklerin ise daha geniş bir alana baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle logolarda hedef kitle olarak erkekleri seçen markaların daha büyük ve belirgin öğeleri seçmeleri gerektiği, kadınları ilgilendiren logolarda ise daha ince detaylara odaklanmak gerektiği görülmektedir. Özdemir ve Yıldırım (2022) reklam afişlerindeki logoları göz izleme kullanarak analiz etmiştir. Çıkan sonuçlara göre logoların afişlerin ortasında bulunmasının tüketicilerin daha fazla dikkatini çektiği ve mesajın daha iyi anlaşılmasına yol açtığı bulunmuştur.

2. Yöntem

Tüketicilerin telefon markası logolarını nasıl algıladıklarını araştıran bu çalışma, objektif değerlendirmelerde bulunması, niteliksel ve niceliksel verileri kullanması ve tımdengelim yöntemini kullanması nedeniyle pozitivist bir araştırmadır. İçerisinde logoların kullanımı ve bunların insanlar üzerindeki etkilerini açıkladığı için bir açıklayıcı bir araştırmadır. Veri edinme yönteminde göz izleme, yüz ifade analizi ve anket sorularını barındırdığı için geleneksel ve yenilikçi araştırma metotlarının bir karmasını oluşturmaktadır. Literatürde konuyla ilgili birçok çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır (Kırtakale, 2022; Nas & Topaklı, 2017; Rafiq vd., 2020; Bhatt, vd., 2021). Bunun yanında logoların tüketiciler üzerindeki etkileri görsel uyaranlar yardımıyla ölçülmek istendiğinden bazı çalışmalarda da nöropazarlama yöntemleri kullanılmıştır (Yüksel, 2022; Rahmadani vd., 2022; Özdemir & Yıldırım, 2022).

2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini tüketiciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için örneklem alınmıştır. Araştırmada basit ancak tesadüfi olmayan örneklem metodu kullanılmıştır. Göz izlemenin kullanıldığı çalışmalarda hareketli olmaya statik görsellerde %90 güç oranına ulaşmak için en az 21 kişinin çalışmaya katılması gerekmektedir (Şenduran, 2019). Bu nedenle çalışmaya 26 katılımcı dâhil edilmiştir.

2.2. Araştırma Süreci

Çalışmada kullanılan veriler; 25.8.2024 ile 2.9.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma sürecinde tüketicilere 10'ar saniye boyunca Xiaomi, Apple, Samsung ve Oppo markalı 4 adet firmanın logosu gösterilmiştir. Katılımcılar görüntüleri izlerken web kameradan göz izleme ve yüz ifade analizi ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar görüntüleri izlerken rahat bir ortam oluşturulmuş, ses, gürültü, ısı vb. değişkenlerden etkilenmemeleri sağlanmış ve ekrana olan uzaklıkları için 65 cm. standart oturma mesafesi ayarlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin kişisel amaçlarla kullanılmayacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı konusunda kendilerine güvence verilmiş, çalışmaya kapsamında elde edilen verilerin tümüyle bilimsel amaçlar için kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada ilk olarak kullanılan yöntem göz izleme'dir. Bu yöntem hareketli bir nesneyi, basılı metin satırlarını veya diğer görsel uyarıları takip ederken göz hareketlerinin kaydedilmesi ve incelenmesini sağlamaktadır (Brandingturkiye, 2021). Göz izleme; ürün tasarımı yaparken, web sayfası değerlendirirken, reklam, broşür hazırlarken, sponsorluk ve logo gibi pazarlama iletişiminde kullanılan araçları değerlendirirken kullanılmaktadır. Derinlemesine görüşmeler, odak grup çalışmaları ve anketlerle de birlikte sıklıkla kullanılmaktadır (Cosic, 2016). Logo pazarlama iletişiminde görselliği temsil ettiği için çalışmada logoların tüketiciler üzerindeki etkileri değerlendirmek için göz izleme yöntemi kullanılmıştır. Göz izleme cihazı olarak RealEye firması tarafından geliştirilen web kamerası üzerinden online olarak tüketici göz hareketlerini ölçen bir cihaz kullanılmıştır. RealEye, göz izleme uygulaması, 60 Hz örnekleme hızıyla saniyede 60 ayrı bakış noktasını tespit edebilmektedir (Lewandowska, 2023).

Çalışmada kullanılan diğer bir nöropazarlama yöntemi ise yüz ifade analizi'dir. Bu yöntem bir uyarı karşısında tüketici duygusunu ölçmek için kullanılan ve son yıllarda popüler hale gelmeye başlamış olan bir pazarlama araştırması aracıdır (Explorerresearch, 2022). Nöropazarlamada yüz ifade analizi, tüketicilerin web, sitesi, reklam ve ürünlere karşı duygusal tepkilerini anlamak için kullanılmaktadır (Castro, 2022). Çalışmada yine RealEye tarafından geliştirilen yüz ifade analizi kullanılmıştır.

Nöropazarlama ölçümlerinden sonra katılımcılara 3 soruluk bir anket uygulanmıştır. Ankette katılımcılara en beğendikleri, fiyat performansı en yüksek olan ve mevcut durumda kullandıkları cep telefonu markaları sorulmuştur. Elde edilen veriler nöropazarlama bulgularıyla birlikte analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada göz izleme konusunda bazı verilere ulaşılmıştır. Özellikle katılımcıların logoları izlerken ne kadar dikkatli bir şekilde logoyu takip ettikleri önemli bir metrik olarak görülmektedir. Bu nedenle "dikkat" değeri ölçülmüştür. Ayrıca katılımcıların izledikleri görsele ne kadar süreyle aktif bir şekilde baktıklarını gösteren "harcanan zaman", katılımcıların görsele ne kadar hızlı bir şekilde odaklanmaya başladıklarını gösteren "ilk sabitleme süresi" ve belirli noktalara kaç kere baktığını gösteren "ortalama tekrar ziyaret" değerleri incelenmiştir.

Yüz ifade analizinde ise üç ifadeye dikkat edilmiştir. Bunlar katılımcının izlediği görsele ilgisini ve duygusal yakınlığını gösteren "mutluluk" ifadesi, katılımcıların ekranda gördükleri görsele karşı gösterdikleri "şaşıрма" ifadesi ve katılımcıların herhangi bir tepki vermediği ve logolarla ilgili tarafsız bir ifade takındıkları "nötr" yüz ifadesidir.

Araştırmada kullanılan anket formu, katılımcıların demografik bilgileri ve araştırma konusuna ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmuştur. Anket aracılığıyla elde edilen veriler, nicel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte, verilerin düzenlenmesi ve analiz için uygun hale getirilmesi amacıyla öncelikle kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlanan veriler, SPSS 13.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, özellikle frekans (sıklık) ve yüzde dağılımları kullanılarak katılımcıların verdikleri yanıtların genel eğilimleri ortaya konmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma, etik kurallar çerçevesinde yürütülmüş olup gerekli tüm izin süreçleri tamamlanmıştır. Araştırma, 21.08.2024 tarihli ve 2024/279 sayılı kararla Afyon Kocatepe Üniversitesi etik kurulundan onay almıştır. Araştırmaya katılan bireylerden, çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını ve verilerinin araştırma amacıyla kullanılmasına izin verdiklerini belirten "Gönüllü Onam Formu" aracılığıyla bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcıların gizlilik haklarına saygı gösterilmiş, toplanan

veriler yalnızca araştırma amacıyla değerlendirilmiş ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Bu bağlamda, çalışma süreci boyunca insan haklarına, bireysel mahremiyete ve akademik etik kurallara tam olarak uyulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Tüketicilerin Demografik Yapısı

Çalışmadaki katılımcıların %61,5'i kadınlardan, 38,5'i erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların % 54,5'i 30 yaş üzerindedir. %57,6'sı ise lisans ve üzerinden mezun olmuştur.

3.2. Katılımcıların Telefon Markalarına Karşı Tutumları

Tablo 1'de katılımcıların telefon markalarına karşı tutumları gösterilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük bir bölümü en beğendikleri telefon markasının Apple olduğunu bildirmiştir (%76,9). İkinci sıradaki Samsung'un beğenilme oranı %11,5'dir. Fiyat/performans olarak en beğenilen telefon markası da yine Apple'dır (%42, 3). İkinci fiyat/performans ürünü olarak Xiaomi görülmektedir (%34,6). Katılımcıların % 30,8'i Xiaomi telefon kullanmaktadır. Apple kullananların oranı %26,6'da kalmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Cep Telefonu Markalarına Karşı Yaklaşımları

İfadeler	Apple	Samsung	Xiaomi	Oppo	Reeder	Diğer
En beğendiğiniz telefon markası	%76,9	%11,5	%7,7	-	-	%3,8
Fiyat/Performans en iyi telefon markası	%42,3	%23,1	%34,6	-	-	-
Kullandığınız telefon markası	%26,9	%26,9	%30,8	-	%7,7	%7,6

3.3. Katılımcıların Göz izleme Verileri

Çalışmada katılımcılara 10'ar saniye boyunca 4 farklı cep telefonu markasının logoları gösterilmiş ve göz izleme verileri incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmektedir. Tabloya göre katılımcılar en fazla Xiomi markasını izlerken zaman harcamışlardır. Belirli bir bölgeye uzun süre bakmak yüksek düzeyde ilgi ve merak duymaya işaret edebilmektedir (Farnsworth, 2023). Katılımcıların en dikkatli izledikleri logo Oppo markasına aittir (0,36). İkinci sırada ise Xiaomi gelmektedir (0,28). Ortalama tekrar ziyaret bir görselin dikkat çekici noktalarının fazlalığıyla alakalıdır. Bir görselde ne kadar fazla ilginç nokta varsa katılımcılar o bölgeye tekrar tekrar bakmaktadır (Cooltool, 2023). Tablo 2'ye göre en fazla tekrar ziyaret alan logo Samsung'a aittir. Katılımcılar ortalama olarak 3,54 kez Samsung logosunda bir bölgeye tekrar eden bakış gerçekleştirmişlerdir. Ortalama ilk sabitlenme süresi ise katılımcının görsele ne kadar kısa sürede odaklanmaya başladığıyla ilgilidir (Duerrschmid & Danner, 2018). Bu veri izleyicilerin ne kadar kısa sürede görselle ilgilenmeye başladığını ortaya koymaktadır (Farnsworth, 2023). Tabloya göre Oppo katılımcıların en hızlı şekilde ilgilenmeye başladıkları marka olmuştur.

Tablo 2

Tüketicilerin Dikkat ve Sabitlenme Değerleri

İfadeler	Apple	Samsung	Xiaomi	Oppo
Ort. Harcanan Zaman	7,76	6,02	8,04	7,94
Dikkat	0,19	0,17	0,28	0,36
Ort. Tekrar Ziyaret	1,58	3,54	1,77	1,42

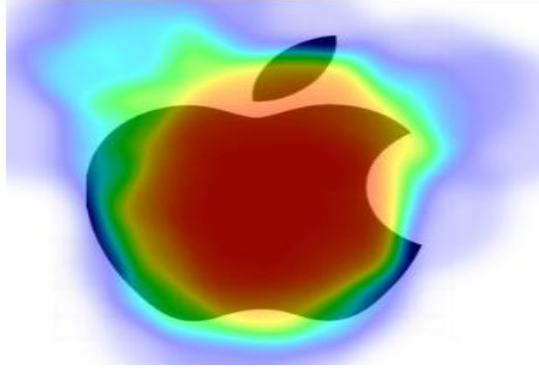
Ort. İlk Sabitleme Süresi	1	0,85	0,82	0,78

3.4. Katılımcıların İzlediği Reklam Afişlerinin Isı haritaları

Görsel 1’de Apple firmasına ait logosunun ısı haritası yer almaktadır. Katılımcılar logoda en fazla orta ve üst kısımlara odaklanmışlardır.

Görsel 1

Apple Logosunun Isı Haritası



Görsel 2’de katılımcılara gösterilen Samsung firmasına ait logonun ısı haritası görülmektedir. Samsung logosu diğer logolardan farklı olarak eliptik biçimdedir ve ekrana daha fazla yayılmaktadır. Mavi ve beyaz renk kombinasyonlarının kullanıldığı logoda katılımcılar görselin orta noktasına bakma eğilimindedirler. Logodaki tüm yazı eşit şekilde okunmamıştır.

Görsel 2

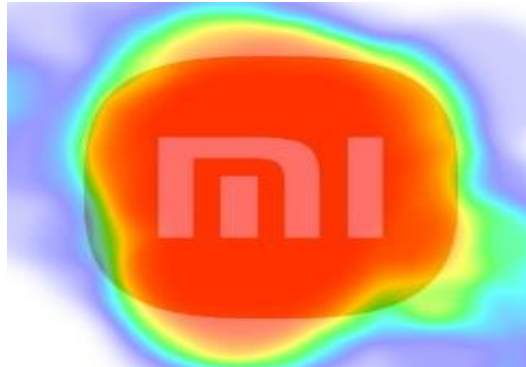
Samsung Logosunun Isı Haritası



Görsel 3’te Xiaomi markasına ait ısı haritası görülmektedir. Katılımcılar Xiaomi logosunun orta kısmına bakma eğilimindedirler.

Görsel 3

Xiaomi Logosunun Isı Haritası



Görsel 4'te Oppo markasına ait ısı haritası görülmektedir. Oppo logosunun da özellikle orta kısmına katılımcıların yoğun bir şekilde baktıkları görülmüştür. Katılımcıların en dikkatli izledikleri logo Oppo firmasına aittir (0,36).

Görsel 4

Oppo Logosunun Isı Haritası



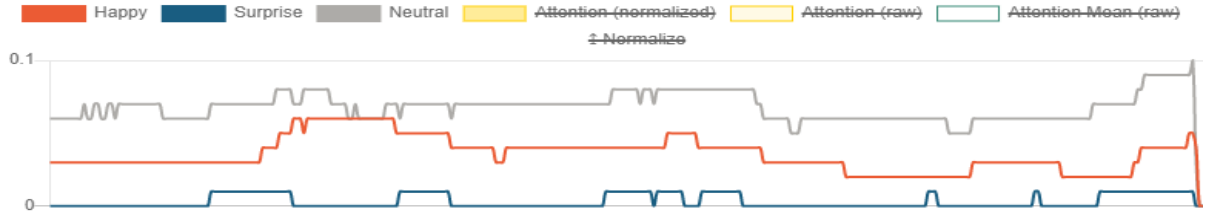
3.5. Katılımcıların Yüz İfade Analizi

Aşağıdaki şekillerde katılımcıların yüz ifade analizleri yer almaktadır.

Şekil 1'de Apple markasına ait yüz ifade analizi yer almaktadır. Şekle göre katılımcılar genel olarak nötr bir yüz ifadesi takınırlarken, zaman zaman mutluluk ifadesi de sergilemişlerdir. Şaşırma ifadesi ise çok sınırlıdır.

Şekil 1

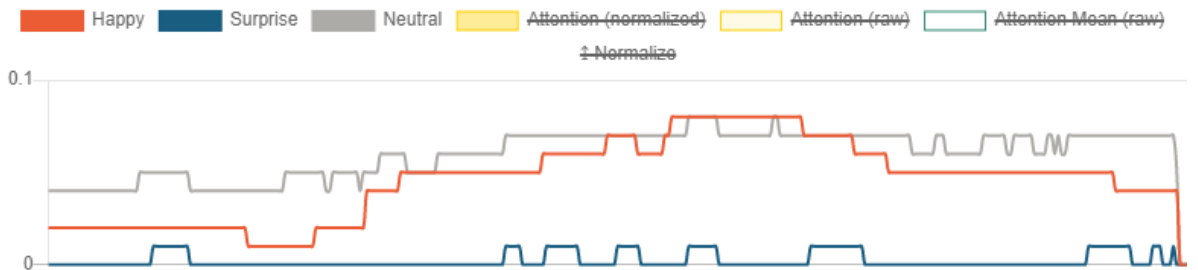
Apple Yüz İfade Analizi Grafiği



Şekil 2'de Samsung markasının yüz ifade analizi grafiği gösterilmektedir. Elde edilen verilere göre katılımcılar genel olarak nötr bir ifade takınırlarken, görüntünün ekranda kaldığı sürenin özellikle orta kısımlarından sonra mutluluk ifadeleri artmış ve nötr ifadeyi geçmiştir. Bu durum katılımcıların marka ile duygusal bir bağ kurmuş olabileceklerinin bir göstermektedir.

Şekil 2

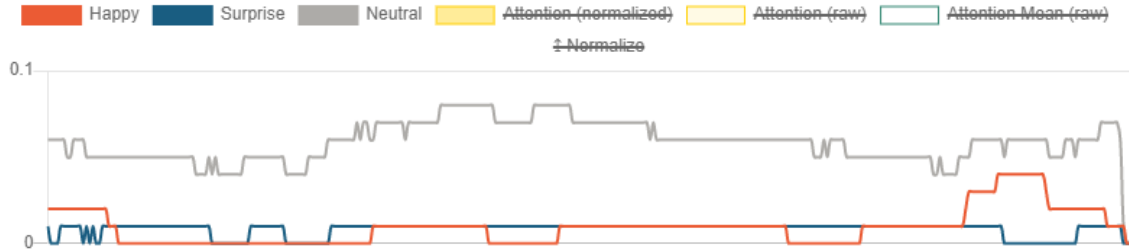
Samsung Yüz İfade Analizi Grafiği



Şekil 3'te Xiaomi markasına ait yüz kodlama grafiği gösterilmektedir. Grafiğe göre katılımcılar genel olarak nötr bir ifade sergilemişlerdir. Şaşırma ve mutluluk ifadesine ise neredeyse hiç sahip olmamışlardır.

Şekil 3

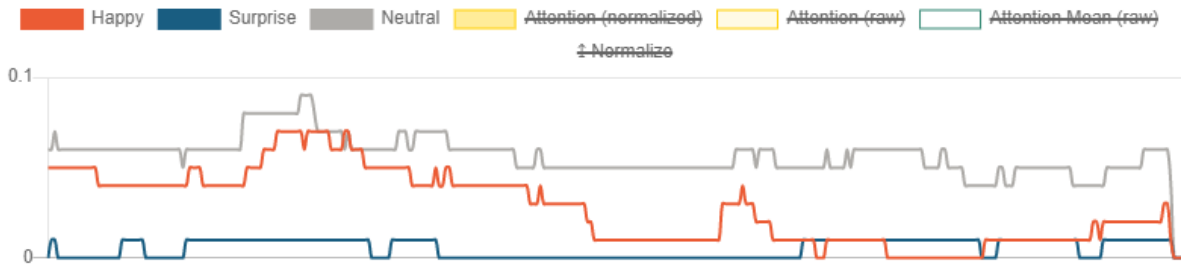
Xiaomi Yüz İfade Analizi Grafiği



Şekil 4'te Oppo markasına ait yüz kodlama grafiği gösterilmektedir. Şekle göre katılımcılar görüntünün ekrana gelmesinden bir süre sonra mutluluk ifadesi sergilemişler ancak daha sonra bu ifade giderek azalmıştır. Şaşırma ifadesi ise oldukça sınırlıdır.

Şekil 4

Oppo Yüz İfade Analizi Grafiği



Yüz ifade analizinden elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde dört logoda da katılımcıların genel olarak nötr bir yüz ifadesi takındıkları görülmektedir. Ancak katılımcılar en çok Samsung ve Apple markalarının logolarında mutluluk ifadesi sergilemişlerdir. Bu durum tüketicilerin markayla olan duygusal yakınlığını göstermektedir. Şaşırma ifadesi ise tüm markalar için oldukça sınırlı gerçekleşmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Logolar markanın tüketici ile olan bağlantısını oluşturmaktadır. İnsanlar markayı ilk önce logosundan tanımaktadır. Logo marka kimliğini oluşturan en önemli faktörlerden birisidir. Aynı zamanda logo tüketiciye güven vermekte, markanın ciddiyetini arttırmaktadır. Logolar markayı diğerlerinden ayırmaya yarayan, marka kişiliğini oluşturan temel faktörlerden birisidir. Bu nedenle logoların tüketici üzerindeki etkilerini araştırmak için farklı analiz yöntemlerini de kullanan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmada cep telefonu markalarının kullandıkları logoların tüketici üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir kısmı Apple markasını beğenmekte (%76,9) ve bu markayı fiyat performans ürünü olarak görmektedir (%42,3). Xiaomi markası, Apple'dan sonra fiyat performansı en yüksek ürün olarak görülmekte ve katılımcıların en çok kullandıkları telefon markası olmaktadır (%30,8).

Katılımcıların göz izleme verilerine bakıldığında ise Oppo markasının en dikkatli incelenen logoya sahip olduğu anlaşılmaktadır. En az dikkat edilen marka logoları ise Samsung ile Apple

markalarına aittir. Göz izleme çalışmasından elde edilen bu verilerin ankettekinden farklı olmasının nedeni Apple ve Samsung'un çok bilinen logolara sahip olması ve bu nedenle katılımcıların ilgisini fazla çekmemesi olabilir. Oppo markası ise daha az bilinen bir marka olduğu için katılımcılar bu markaya göz izleme analizi sırasında daha fazla dikkat etmişlerdir.

Isı haritalarına bakıldığında katılımcıların logolarda daha çok orta noktaya bakma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Eliptik biçimde olan Samsung logosu daha uzun bir yazı karakterine sahip olduğundan ve ekrana yayıldığından bazı yazı karakterlerine katılımcılar tarafından dikkat edilmemiştir.

Çalışmada kullanılan diğer bir yöntem olan yüz ifade analizine göre katılımcılar en fazla Samsung ve Apple markasının logolarını izlerken mutluluk ifadesi sergilemişlerdir. Xiaomi ise katılımcıların en az mutluluk ifadesi takındıkları logo olmuştur. Elde edilen verilere göre Samsung ve Apple logolarına katılımcıların daha olumlu yaklaştıkları ve bu markalarla duygusal yakınlık kurdukları görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar literatürdeki verileri genel olarak desteklemektedir. Örneğin Özdemir ve Yıldırım (2022) reklam afişlerindeki logoların orta noktada bulunmasının öneminden bahsetmiştir. Çalışmada da tüketicilerin logolarda orta noktaya baktıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle afiş, logo gibi basılı araçlarda orta noktaların önemli olduğu görülmektedir. Rahmadani vd. (2022) bilinen markaların logolarındaki renk değişikliklerinin tüketicilerin algılarını etkilediğini bulmuştur. Bu çalışmada da bilinen markaların logolarının tüketicilerde daha olumlu izlenim bıraktığı görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen veriler ışığında logo kullanan firmalara şu önerilerde bulunulabilir;

- Yapılan çalışmada Samsung ve Apple gibi tanınmış markaların bilinirlikleri nedeniyle katılımcıların daha az dikkatini çekmiş olmalarına karşın tüketicilerde pozitif bir etki yarattıkları görülmüştür. Bu nedenle iyi bilinen markaların logolarını sıkça değiştirmemesi veya radikal tasarım değişikliklerinden kaçınması faydalı olabilir.
- Tüketicilerin genel olarak logoların orta noktalarına baktıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle işletmeler logolarda bu noktaları odak noktası kabul ederek tasarımlarını optimize edebilirler. Logonun en fazla dikkat çeken bölgesine markanın kimliğini en iyi yansıtacak unsurların yerleştirilmesi, tüketici algısını olumlu yönde şekillendirebilir.
- Daha uzun yazı karakterlerine sahip logolara ilgi azaltmaktadır. Bu tip logolarda dikkatin dağılmasını engellemek adına yazı karakterleri daha kompakt hale getirilmesi gerekmektedir.
- Şirketler, logolarını tüketicilerde olumlu duygular uyandıracak şekilde tasarlamalıdır. Logonun rengi, şekli ve yazı tipi gibi unsurlar, tüketicinin marka ile duygusal bağ kurmasını destekleyecek şekilde optimize edilmelidir.
- İşletmelerin logolarını baz alarak müşteri sadakati ve konumlandırma konusunda pazar araştırma yapması faydalı olacaktır. İşletmenin konumlandırma stratejisiyle hedef kitlenin logodan edindiği izlenimler arasında farklılık varsa pazarlama karmasına şirketin yaklaşımı gözden geçirilebilir.

Logoların tüketiciler üzerindeki etkilerini araştıran bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma göreceli olarak dar bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda örneklem büyütülebilir. Logoların tüketiciler üzerindeki etkileri bu çalışmada göz izleme ve yüz ifade analizi gibi nöropazarlama cihazlarıyla gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılar; Galvanik Deri Tepkisi (GSR) ve Elektroensefalografi (EEG) gibi nöropazarlama yöntemleri çalışmaya dahi edilebilir. Bunun yanında mülakat ve gözlem gibi yöntemler de eklenebilir. Nitel ve nicel analizler derinleştirilerek karşılaştırmalı biçimde tüketici yaklaşımları açıklığa kavuşturulabilir. Çalışma örnekleme daha geniş ve farklı bir demografik örneklem üzerinde tekrar edilebilir.

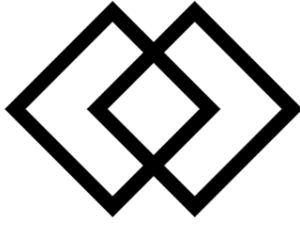
5. Kaynakça

- Adir, G., Adir, V., & Pascu, N. E. (2012). Logo designa and the corporate identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 650-654. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.218>
- Akbari, M., Nazarzad, S., & Namaghi, M. G. (2024). Investigating the relationship between brand logo, customer satisfaction, attitude and repurchase intention of online services. *Journal of Contemporary Marketing Science*, 7(2), 200-216. <https://doi.org/10.1108/JCMARS-05-2023-0011>
- Akşit, Z. (2024) *Pazarlamada yapay zeka uygulamaları: yapay zeka temelli logo tasarımlarının eye-tracking analizi* (Tez No. 871594) [Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Brandingturkiye (2021). *Göz Takibi (Eye Tracking) ve Teknikleri*. <https://www.brandingturkiye.com/goz-takibi-eye-tracking-ve-teknikleri/> [Erişim Tarihi: 21.6.2024]
- Bhatt, S., Ye, H., Deutsch, J., Jeong, H., Zhang, J., & Suri, R. (2021). Food waste and upcycled foods: Can a logo increase acceptance of upcycled foods? *Journal of Food Products Marketing*, 27(4), 188-203. <https://doi.org/10.1080/10454446.2021.1955798>
- Castro, C. A. (2022). Facial coding as a neuromarketing tool. <https://blog.hslu.ch/majorobm/2022/06/11/facial-coding-neuromarketing-tool-alejandra-camelo-castro/> [Erişim Tarihi: 24.06.2024]
- Chevalier, M., & Mazzalovo, G. (2004). *Pro logo: Brands as a factor of progress*. Palgrave.
- Cooltool (2023). Eye tracking metrics: What are they and what they say. <https://cooltool.com/blog/eye-tracking-metrics-what-are-they-and-what-they-say> [Erişim Tarihi: 15.06.2024]
- Cosić D. (2016). Neuromarketing in market research. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*. 14(2),139–147. <https://doi.org/10.7906/index.14.2.3>.
- Crawford, S. (2023). The history of logos: Where branding started. <https://inkbotdesign.com/history-of-logos/> [Erişim Tarihi: 26.05.2024]
- Dai, J., Nici, E., & Norman-Sylvendahl, F. (2016). *The influence of logos on the consumer's perception of the brand personality* (2nd ed.) LBMG Strategic Brand Management-Masters Paper Series.
- Duerrschmid, K., & Danner, L. (2018). Eye tracking in consumer research. In G. Ares & P. Varela (Eds) *Methods in consumer research* (pp. 279-318). Woodhead.
- Dzamic L. (2003). *No copy advertising: Adversiting*. Rotovision SA.

- Explorerresearch (2022). *Facial coding research*. <https://explorerresearch.com/facial-coding-research/> [Erişim Tarihi: 21.06.2024]
- Farhana, M. (2012). Brand elements lead to brand equity: Differentiate or die. *Information Management and Business Review*, 4(4), 223-233. <https://doi.org/10.22610/imbr.v4i4.983>
- Farnsworth, B. (2023). 10 Most used eye tracking metrics and terms. <https://imotions.com/blog/learning/10-terms-metrics-eye-tracking/> [Erişim Tarihi: 02.06.2024]
- Financesonline, (2024). 75 logo statistics you can't ignore: 2024 data analysis & market share <https://financesonline.com/logo-statistics/> [Erişim Tarihi: 21.06.2024].
- Henderson, P. W., & Cote, J. A. (1998). Guidelines for selecting or modifying logos. *Journal of Marketing*, 62, 14-30. <https://doi.org/10.2307/1252158>
- Huang, Y. (2024). Consumer preferences for food logos. *Journal of Student Research*, 13(1). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v13i1.6217>
- Izbasarova, S. A., Ol'ga, T., & Tat'jana, V. (2022). Role of the logo in actualization of visual expressiveness of a brand. *National Psychological Journal*, 2, 56-64. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0206>
- İplikçi, G. H. (2016). *Bir marka bileşeni olarak logolar ve logolarda tipografi kullanımının marka değerine etkisi* (Tez No. 436633) [Doktora Tezi. Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırteke, S. (2022). Tipografik logoların marka çağrışımı üzerindeki etkisi. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 36, 109-136. <https://doi.org/10.16878/gsuilet.1002620>
- Kocaoğlu, B. (2020). Tüketim toplumu: Marka, logo ve renk algısının toplum üzerindeki etkileri. <https://www.sosyologer.com/tuketim-toplumu-marka-logo-ve-renk-algisinin-toplum-uzerindeki-etkileri/> [Erişim Tarihi: 20.05.2024]
- Lewandowska, B. (2023). What is Eye-Tracking? <https://www.realeye.io/blog/126-what-is-eye-tracking-and-how-does-it-work> [Erişim Tarihi: 22.06.2024]
- Li, R., Wang, Y., & Zhang, H. (2023). The shape of premiumness: Logo shape's effects on perceived brand premiumness and brand preference. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 75, 103516. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2023.103516>
- Luffarelli, J, Mukesh, M. & Mahmood, A. (2019) A study of 597 logos shows which kind is most effective. <https://hbr.org/2019/09/a-study-of-597-logos-shows-which-kind-is-most-effective> [Erişim Tarihi: 27.05.2024]

- Mañas-Viniegra, L., Santos-Silva, D., & Ormaechea, S. L. (2020). La identidad visual digital de la marca corporativa: Una investigación con neuromarketing en jóvenes de España y Portugal. *Tripodos*, (48), 135-151. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.48p135-151>
- Nas, E., & Topaklı, A. (2017) Kültürel kent imajını etkileyen büyükşehir belediyesi logolarına öznel ve nesnel bir yaklaşım. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(17), 152-167 <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3891>
- Onlinepsikoloji (2023). Psikoloji ve pazar araştırması: Tüketici algısı ve tercihleri. <https://www.onlinepsikoloji.com/psikoloji-ve-pazar-arastirmasi-tuketici-algisi-ve-tercihleri/> [Erişim Tarihi: 04.06.2024]
- Özlü, Ş. (2019). *Marka logosunun müşteri bağlılığına ve satın alma niyetine etkisi: Hazır giyim sektöründe bir araştırma* (Tez No. 598532) [Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rafiq, M. R., Rai, I. H., & Hussain, S. (2020). The impact of logo shapes redesign on brand loyalty and repurchase intentions through brand attitude. *International Review of Management and Marketing*, 10(5), 117-126. [https://doi.org/10\(5\),117.10.32479/irmm.10308](https://doi.org/10(5),117.10.32479/irmm.10308)
- Salgado-Montejo, A., Velasco, C., Olier, J. S., Alvarado, J., & Spence, C. (2014). Love for logos: Evaluating the congruency between brand symbols and typefaces and their relation to emotional words. *Journal of Brand Management*, 21, 635-649. <https://doi.org/10.1057/bm.2014.29>
- Senduran, F. (2019). Use of eye-tracking system in sport science: A guide to novice researchers. *Spormeter Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 17(4), 1-13. <https://doi.org/10.33689/spormetre.528980>
- Unahanandh, M. S., Wattanasupachoke, T., Rattanawicha, P., & Ruchikachorn, P. (2018). *The study of brand logo features: Comparisons between fast moving consumer products and durable products*. [Conference Presentation]. 40th International Academic Conference. <https://www.researchgate.net/publication/331079683> [Erişim Tarihi: 21.05.2024]
- Vistaprint (2024). The history of logos. <https://www.vistaprint.com/hub/the-history-of-logos> [Erişim Tarihi: 20.06.2024]
- Yuva, A. (2022). *Kurumsal iletişim kapsamında misyon ve vizyonun logo tasarımlarına etkisi: Ankara belediye logolarının göstergebilimsel çözümlemesi* (Tez No. 711949) [Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, D. (2022). *Logo tasarımında altın oran kullanımının marka yönetimi açısından incelenmesi: göz izleme çalışması* (Tez No. 746482) [Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Zemez. (2023). The influence of logos on consumer trust and loyalty. <https://zemez.io/the-influence-of-logos-on-consumer-trust-and-loyalty> [Erişim Tarihi: 16.05.2024]
- Zhao, M., Chen, D., Wei, Y., Yang, F., & Zhang, Y. (2024). The effects of logos' frames on consumers' psychological perceptions and brand attitudes. *Journal of Economics and Public Finance*, 10(1), 40-51 <https://doi.org/10.22158/jepf.v10n1p40>
- Zippia (2022) 20+ logo statistics you need to know. <https://www.zippia.com/advice/logo-statistics/> [Erişim Tarihi: 10.06.2024]



HEDEF MALİYETLEME KAVRAMI ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Fırat KINALI*

Öz

Hedef maliyetleme, yönetim muhasebesinde yer alan ve son yıllarda işletmeler tarafından sıkça tercih edilen modern bir maliyet belirleme yöntemidir. Bu yöntem, işletmelerin yeni ürünlerin tasarım ve planlama süreçlerinde belirlenen maliyet ve operasyonel hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu çalışma, çağdaş maliyetleme yöntemlerinden biri olan hedef maliyetleme üzerine yapılan çalışmaların eğilimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Web of Science veri tabanında yer alan ve 1994-2024 yıllarını kapsayan 268 çalışma analiz edilmiştir. Hedef maliyetleme ile ilgili verilere Web of Science veri tabanından elektronik ortamda erişilmiş ve R Studio programına aktarılmıştır. Çalışma kapsamında hesaplamalar, tablolar, şekiller ve grafiklere yönelik işlemler de R Studio kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, hedef maliyetleme konusundaki yayınlar özellikle 2000'li yıllardan itibaren artış göstermiştir. En fazla yayının Almanya ve ABD menşeli olduğu, en çok tercih edilen dergilerin ise International Journal of Production Economics ve Asia Pacific Management Accounting Journal olduğu belirlenmiştir. Kelime bulutu analizinde "target costing", "cost management", "value engineering" ve "management accounting" gibi anahtar kelimeler öne çıkmıştır. Ayrıca, atıf analizleri, belirli yazarların ve makalelerin bu alandaki bilimsel yönlendirici rolünü ortaya koymuştur. Sonuç olarak, hedef maliyetleme alanında yayınlanan çalışmaların hem niceliksel hem de disiplinler arası bağlamda gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma, özellikle uluslararası iş birliklerinin teşvik edilmesi, dijitalleşme ve yapay zekâ uygulamaları ile entegrasyonun araştırılması ve sektörel bazda uygulamalı çalışmaların artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yapılan analizler hedef maliyetleme alanında literatürdeki boşluğu doldurmakta ve gelecek araştırmalara yön gösterecek nitelikte önemli bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hedef maliyetleme, Bibliyometrik analiz, Web of Science.

Jel Kodu: M41, M49.

Bibliometric Analysis of Studies on the Concept of Target Costing

Abstract

Target costing is a contemporary costing methodology in management accounting that has been increasingly favored by enterprises in recent years. This method helps businesses to achieve the cost and operational targets set in the design and planning processes of new products. This study aims to evaluate the trends of studies on target costing, which is one of the contemporary costing methods. To this end, 268 studies in the Web of Science database covering the years 1994-2024 were analyzed. Data on target costing were accessed electronically from the Web of Science database and transferred to the Rstudio program. Within the scope of the study, calculations, tables, figures and graphs were also performed using Rstudio. According to the findings, publications on target costing have increased especially since 2000s. The highest number of publications originated from Germany and the USA, and the most preferred journals were International Journal of Production Economics and Asia Pacific Management Accounting Journal. In the word cloud analysis, keywords such as "target costing", "cost management", "value engineering" and "management accounting" stand out. Furthermore, citation analysis revealed the role of specific authors and articles as scientific drivers in this field. As a result, it was found that published studies in the field of target costing have developed both quantitatively and in an interdisciplinary context. The study emphasizes that international collaborations should be encouraged, integration with digitalization and artificial intelligence applications should be investigated, and applied studies should be increased on a sectoral basis. In this context, the analysis fills the gap in the literature in the field of target costing and provides an important contribution to guide future research.

Keywords: Target costing, Bibliometric analysis, Web of Science.

Jel Code: M41, M49.

* Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Muhasebe ve Vergi Bölümü, firatkinali@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4908-4351>

1. Giriş

Küreselleşmeyle birlikte artan rekabet, ürün çeşitliliği ve teknolojik gelişmeler, geleneksel maliyet hesaplama yöntemlerinin yetersiz kalmasına neden olmuş; bu da çağdaş maliyetleme yöntemlerine yönelmeyi gerekli hale getirmiştir. Bu çağdaş maliyetleme yöntemlerinden biri olan hedef maliyetleme kavramı öne çıkmaktadır.

Hedef maliyetleme, ürün geliştirme sürecinde, pazardaki rekabetçi satış fiyatından istenen kâr marjı çıkarılarak ulaşılması gereken maliyeti belirleyen stratejik bir maliyet yönetimi yöntemidir. Bu yöntem, geleneksel maliyet hesaplama yaklaşımlarının yetersiz kaldığı günümüzün rekabetçi iş ortamında, işletmelerin daha etkin maliyet yönetimi sağlaması açısından önemlidir (Ansari & Bell, 1997). Başka bir ifade ile, hedef maliyetleme işletmelerin ürün maliyetlerini yönetmek için ihtiyaç duyulan bir stratejik yönetim muhasebesi kavramı olarak tanımlanmıştır (Dekker & Smidt, 2003). Hedef maliyetlemenin özellikleri aşağıdaki gibi birkaç başlıkta toplamak mümkündür (Bahşi & Can, 2001);

- Bu yöntem ürünlerin planlama ve tasarım aşamalarında ortaya çıkmaktadır.
- Hedef maliyetleme, bir işletme için maliyet planlaması anlamına gelmektedir. İşletmeler için maliyet kontrol aracı değildir.
- Hedef maliyetleme genellikle ürünlerin tasarım süreçlerinde ve üretim tekniklerinin kontrolünde kullanılmaktadır.

Bibliyometrik analiz, akademik literatürde yer alan yayınları sistematik bir şekilde inceleyerek, bu yayınlar arasındaki ilişkileri ve eğilimleri belirlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Donthu vd., 2021). Muhasebe alanında yapılan bibliyometrik analizlerin temel amacı, literatürdeki mevcut bilgi birikimini detaylandırmak, alandaki boşlukları tespit etmek olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, muhasebe alanındaki en etkili çalışmaların, yazarların ve konuların belirlenmesiyle, araştırmacılara gelecekteki çalışmalar için yönlendirme sağlamaktadır. Bibliyometrik analizler, zamanla önemli ve olumlu gelişmeler kaydederek, daha kapsamlı ve etkili bir ölçümleme sürecinde araştırmacılara rehberlik etmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bibliyometrik analiz tekniği, günümüzde akademik anlamda birçok farklı disiplinde kullanılmaktadır (Okuba, 1997). Bu analiz yöntemi sayesinde, belirli bir akademik alanda yayımlanmış çalışmalar çeşitli özellikler temelinde incelenerek bilimsel anlamda yeni ve farklı bulgular ortaya konulmaktadır. Analiz neticesinde ortaya çıkan bulgular kıyaslama, literatüre katkı sağlama ve herhangi bir derginin farklı açılardan değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Garfield, 1972).

Bu çalışmanın amacı, hedef maliyetleme kavramının bibliyometrik bir analizini yapmaktır. Bu kapsamda hedef maliyetleme konusu ile ilgili Web of Science (Wos) veri tabanında taranan yayınlar çok boyutlu bir bakış açısıyla nitel araştırma yöntemlerinden bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Web of Science veri tabanının R Studio programına uyumlu olması sebebiyle veriler çekilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilerin muhasebe alanında yapılan bibliyometrik analizlere ilişkin genel bir bakış açısı sunması ve bu sayede araştırmacılara gelecekteki çalışmalar için yönlendirme sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Literatür

Literatürde hedef maliyetleme ve bibliyometrik analiz konularıyla ilgili öne çıkan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir;

Coşkun (2008), Uşak ilinde faaliyet gösteren battaniye üretim işletmelerinde hedef maliyetleme yönteminin uygulanabilirliğini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın temel

amacı, hedef maliyetleme yönteminin tekstil sektöründe, özellikle battaniye üretimi alanında kullanılabilirliğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, tekstil sektörüne özgü saha araştırmaları yapmış ve işletmelerden anket yöntemi ile veri toplamıştır. Çalışmanın sonucunda, hedef maliyetleme yönteminin battaniye üretim sektöründe hem rekabet gücünü artırmak hem de maliyetleri azaltmak noktasında etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiştir.

Kaya (2010), çalışmasında hedef maliyetleme yönteminin tanımını, sürecini ve özelliklerini geleneksel maliyetleme yöntemleriyle karşılaştırmıştır. Çalışmanın temel amacı, hedef maliyetleme yönteminin teorik çerçevesini sunmak ve bu yöntemin geleneksel maliyetleme sistemlerine kıyasla sağladığı avantajları değerlendirmektir. Literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, hedef maliyetleme yönteminin temel ilkeleri, süreçleri ve avantajları detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, hedef maliyetleme yönteminin işletmelerin müşteri odaklı bir anlayış geliştirmesine yardımcı olduğu ve işletmelere rekabet avantajı sağladığı görülmüştür.

Koşan ve Geçgin (2013), yiyecek içecek sektöründe menü yönetimi alanında hedef maliyetleme sisteminin uygulanabilirliğini ele almıştır. Çalışma, işletmelerin maliyetlerini etkin şekilde kontrol ederek kâr marjlarını artırabilmelerine odaklanmıştır. Çalışmanın amacı yiyecek içecek işletmelerinde hedef maliyetleme yöntemi ile menüdeki ürünlerin maliyet analizinin kârlılığa olan etkisini ölçmektir. İlk olarak ürünlerin mevcut maliyetleri hesaplanmış, ardından bu ürünler için belirlenen hedef fiyatlar doğrultusunda maliyet düşürme stratejileri geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda hedef maliyetleme, ürün bazında maliyetleri kontrol altına almanın yanı sıra müşteri beklentilerini karşılayan fiyat stratejileri geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Menü yönetiminde etkin bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hotamışlı ve Erem (2014), Muhasebe ve Finansman Dergisi'nde yayımlanan çalışmaları bibliyometrik açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Toplamda 562 çalışma, bibliyometrik atıf analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmalarda en fazla "mali performans", "kamu maliyesi" ve "mali piyasalar" konularına ağırlık verildiği tespit edilmiştir. En fazla yayını gerçekleştiren kurumlar sırasıyla Marmara, Trakya ve İstanbul Üniversiteleri olmuştur. Atıf yapılan kaynaklar arasında ilk sırada "Journal of Finance" yer almaktadır.

Akgün ve Karataş (2017), yaptıkları çalışmada 2000-2016 yılları arasında Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi'nde yayımlanan makalelerin bibliyometrik özelliklerini incelemişlerdir. Toplam 380 makale, bibliyometrik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Yazarların yayınlarında en çok "Maliyet-Yönetim Muhasebesi" ve "Denetim" alanlarına yoğunlaştığı, tek yazarlı çalışmaların fazla olduğu ve dergiye en fazla katkı sağlayan unvanın yardımcı doçent olduğu belirlenmiştir. En fazla yazarın bulunduğu kurumlar ise sırasıyla Dokuz Eylül Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'dir.

Ahn vd., (2018), hedef maliyetleme konusunda yapılmış araştırmaları kapsamlı bir şekilde analiz ederek, bu alandaki mevcut durumun değerlendirilmesi ve gelecekteki araştırma alanlarının belirlenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın temel amacı, hedef maliyetleme üzerine yapılan çalışmaları analiz ederek bu konudaki literatürün mevcut durumunu ortaya koymak ve gelecekteki araştırma fırsatlarını belirlemektir. Literatür taraması yöntemi kullanılarak hedef maliyetleme ile ilgili araştırmalar dokuz farklı başlık altında sınıflandırılmış ve her bir başlık ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hedef maliyetleme modern işletmeler için önemli bir maliyet yönetimi aracı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, bu yöntemin daha fazla işlevsellik kazanması için entegre sistemlerin geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Karahan (2018), halı üretim sektöründe hedef maliyetleme yöntemini kullanarak, ürün tasarımından başlayarak maliyetlerin kontrol altına alınması sürecini ele almıştır. Çalışmanın temel

amacı ürün tasarımı aşamasında hedef fiyatlara ulaşmak için maliyetlerin kontrol edilebilirliği üzerine bir model geliştirmektir. Halı üretim sektöründeki bir işletmede, hedef fiyatlar belirlenmiş ve bu doğrultuda üretim süreci tasarlanmıştır. Hedef maliyetleme yöntemi ile maliyetlerin hangi süreçlerde azaltılabileceği analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda hedef maliyetleme yönteminin işletmelere maliyet kontrolü sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu sistemin müşteri odaklı inovasyon süreçlerini de desteklediği belirtilmiştir.

Demircioğlu ve Adıgüzel (2019), hedef maliyetleme yönteminin üretim işletmelerinde uygulanmasını ele almışlardır. Çalışmanın amacı geleneksel maliyetleme yöntemleriyle hedef maliyetleme yöntemini karşılaştırarak, bu yeni yaklaşımın avantajlarını ortaya koymaktır. Bir tekstil üretim işletmesinde vaka analizi yapılmıştır. İlk olarak geleneksel maliyet artı yöntemiyle ürünlerin maliyetleri hesaplanmış, ardından hedef maliyetleme yöntemi kullanılarak maliyet tasarrufları ölçülmüştür. Çalışmanın sonucunda hedef maliyetlemenin maliyetlerin üretim süreci öncesinde kontrol edilmesine olanak tanıyarak işletmelere stratejik bir avantaj sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca müşteri odaklı ürün geliştirme sürecine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Acaravcı ve Öz (2023), hedef maliyetleme yönteminin mobilya üretimi yapan bir işletmede uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi üzerine çalışmışlardır. Çalışmanın amacı hedef maliyetleme sisteminin, mobilya üretim işletmelerinde maliyetlerin azaltılmasına ve kâr marjlarının artırılmasına katkısını incelemektir. Çalışmada uygulamalı bir yaklaşımla, mobilya üretimi yapan bir işletmede hedef maliyetleme yönteminin mevcut maliyet sistemiyle karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmanın Sonucunda, Hedef maliyetleme, mobilya üretim işletmelerinde etkili bir maliyet yönetim sistemi olarak uygulanabilir ve kârlılığı artıracığı tespit edilmiştir.

Say (2023), çalışmasında kurumsal sosyal sorumluluk ve kârlılık ilişkisini inceleyen akademik çalışmaların bibliyometrik analizine odaklanmıştır. Literatürün genişliğini, eğilimlerini ve en çok katkı sağlayan araştırmacıları, kurumları ve ülkeleri belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın temel amacı, kurumsal sosyal sorumluluk ve kârlılık üzerine yapılan çalışmaları analiz ederek, bu alandaki literatürün mevcut durumu ve yönelimleri hakkında bilgi sağlamaktır. Çalışma, en çok atıf alan makaleleri, temel araştırma temalarını ve araştırma boşluklarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmada, Wos veri tabanı kullanılmış ve elde edilen çalışmalar bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda Literatürde en çok kullanılan anahtar kelimelerin "corporate social responsibility," "profitability," ve "sustainability" olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaların çoğunun nicel yöntemlere dayandığını ve pozitif bir ilişki bulan araştırmaların ağırlıkta olduğunu ortaya koymuştur.

Linh (2024), 2012-2022 yılları arasında hedef maliyetleme üzerine yapılan akademik çalışmaları incelemiştir. Çalışmanın amacı 10 yıllık süreçte hedef maliyetleme alanında yapılan yayınların içerik analizi ile araştırma eğilimlerini belirlemektir. Google Scholar veri tabanında yer alan akademik çalışmalar analiz edilerek, anahtar kelimeler ve tematik içeriklerin dağılımını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda hedef maliyetlemenin, işletmelerin rekabet avantajını artırmak için önemli bir araç olduğu ve bu yöntemin sürdürülebilirlik ve dijitalleşme gibi yeni alanlara entegrasyonunun sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Arslan ve Çonkar (2024), hastanelerde hedef maliyetleme ile kaynak tüketim muhasebesi sistemlerinin entegrasyonunu incelemişlerdir. Sağlık sektöründe yapılan bu çalışma ile söz konusu yaklaşımların hasta memnuniyeti ve maliyet yönetimine etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, hastane yöneticilerine kaynakları etkin kullanma, maliyetleri düşürme ve hizmet kalitesini artırma konularında stratejik bir yöntem sunmaktır. Bir hastanenin beyin cerrahisi bölümünde 10 farklı tedavinin maliyetleri analiz edilmiş ve hedef maliyetleme yöntemi ile tedavi süreçlerindeki maliyet

unsurları incelenmiştir ve buna bağlı olarak alternatif süreçler geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, hedef maliyetleme yöntemiyle maliyetlerin düşürülmesi ve kalite iyileştirilmesi arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özellikle sağlık sektöründe kullanılan bu yöntem, hasta memnuniyetini artırırken kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlamıştır.

Ağaç (2025), yaptığı çalışmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve Kaynak Tüketim Muhasebesi (KTM) konusunu ele alan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans analizlerinden yararlanılmış, tezlerin içeriğine ilişkin değerlendirmelerde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, incelenen tezlerin büyük bir kısmını doktora çalışmaları oluşturmakta ve tezlerin genel olarak Türkçe yazıldığı görülmektedir. Anahtar kelimeler arasında; atıl kapasite, lojistik, kaynak tüketim muhasebesi, üretim, memnuniyet ve kalite yönetimi gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Genel olarak KTM ile ilgili yapılan tez çalışmalarının, üretim ve hizmet işletmelerinde atıl kapasite maliyetlerinin hesaplanmasına yönelik uygulamalar içerdiği görülmektedir. Bu durum, atıl kapasitenin belirlenmesinde KTM'nin söz konusu işletme türleri için önemli bir maliyetleme yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır.

Korga (2025), yaptığı çalışmanın amacı, muhasebe alanında yapay zekâ temalı akademik araştırmaları belirlemek ve bu alandaki mevcut durumu bibliyometrik analiz yöntemiyle değerlendirmektir. Bu kapsamda, Web of Science veri tabanında indekslenen ve muhasebe ile yapay zekâ ilişkisini ele alan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 1986–2024 yılları arasında yayımlanan toplam 518 akademik çalışma oluşturmaktadır. Verilerin analizinde VOS Viewer yazılımı kullanılarak bibliyometrik ağ analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, muhasebe alanında yapay zekâyâ yönelik akademik ilginin son yıllarda belirgin şekilde arttığını ve bu alanın gelişen teknolojilerle birlikte önemli bir araştırma sahası hâline geldiğini ortaya koymaktadır.

Mazman İtik (2025), çalışmasında muhasebe ve kalite maliyetleri alanlarındaki tarihsel gelişimi ve akademik ilgiyi incelemiştir. 1986–Temmuz 2024 döneminde, Scopus veri tabanında indekslenen 42 dergide yayımlanan toplam 72 yayın analiz edilmiştir. Bulgular, 2000'li yıllardan itibaren bu alanlardaki yayın sayısında belirgin bir artış olduğunu, dolayısıyla akademik ilginin zamanla arttığını göstermektedir. Atıf analizine göre, belgeler ortalama 18,85 atıf almış ve ortalama yayın yaşı 15,4 yıl olarak hesaplanmıştır. 2021–2024 dönemindeki düşük atıf sayıları, yeni yayınların henüz yeterli etki yaratmadığını düşündürmektedir. En üretken kurumlar Hindistan Teknoloji Enstitüsü ve Minho Üniversitesi olurken, Amerika Birleşik Devletleri 34 makale ve 376 atıf ile en fazla katkı sağlayan ülke olmuştur.

Literatür incelendiğinde, hedef maliyetleme ve bibliyometrik analiz ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak Wos veri tabanında hedef maliyetleme ile ilgili bir bibliyometrik analize rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın literatüre ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, hedef maliyetleme (target costing) kavramının bibliyometrik analizini yapmak amacıyla tasarlanmış olup, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Bibliyometrik analiz yöntemi, belirli bir akademik alan veya konu hakkında yapılan çalışmaları sistematik olarak inceleyerek yayın trendlerini, anahtar kelime analizlerini, atıf analizlerini ve ortak yazar ağlarını değerlendirmek için kullanılmıştır (Kurtuluş & Bilen 2021). Bu yöntem, hedef maliyetleme konusundaki akademik literatüre kapsamlı bir bakış sunmayı amaçlamaktadır.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Web of Science veri tabanında 1994-2024 yılları arasında "target costing" anahtar kelimesiyle yayınlanan akademik çalışmaları kapsamaktadır. Evrenin tamamına erişim sağlandığı için herhangi bir örneklem seçimi yapılmamış, tüm uygun çalışmalar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Toplamda 268 çalışma incelenerek bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir.

2.3.Araştırma Süreci

Bu araştırma, belirlenen yöntem doğrultusunda aşağıdaki aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir:

- Veri Toplama: Web of Science veri tabanında "target costing" anahtar kelimesiyle 1994-2024 yılları arasında yayınlanan makaleler tespit edilmiştir.
- Veri Aktarımı: Elde edilen veriler R Studio programına aktararak analiz edilmek üzere düzenlenmiştir.
- Analiz Süreci: Yayın trendleri, en çok atıf alan çalışmalar, en fazla yayın yapan yazarlar, yayın yapan ülkeler ve dergiler gibi çeşitli bibliyometrik göstergeler incelenmiştir.
- Bulguların Yorumlanması: Elde edilen sonuçlar, hedef maliyetleme konusundaki akademik gelişimin ve eğilimlerin değerlendirilmesi amacıyla yorumlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Hedef maliyetleme kavramına bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak şu analizler gerçekleştirilmiştir:

- Atıf Analizi: Hedef maliyetleme konusunda en çok atıf alan makaleler ve yazarlar belirlenmiştir.
- Kelime Analizi: En fazla kullanılan anahtar kelimeler incelenerek konuya dair akademik eğilimler tespit edilmiştir.
- Yazar ve Ülke Analizi: En fazla yayın yapan yazarlar, ülkeler ve çoklu ortak yayın yapan akademisyenler analiz edilmiştir.
- Dergi Analizi: En fazla yayın yapan akademik dergiler belirlenmiş ve yayın trendleri incelenmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırmada kullanılan veriler kamuya açık akademik veri tabanlarından elde edilmiş olup, herhangi bir kişisel veri veya gizli bilgi içermemektedir. Araştırma sürecinde intihal ve etik ihlallerden kaçınılmış, tüm kaynaklar doğru şekilde atıflanarak akademik yazım kurallarına uygun hareket edilmiştir.

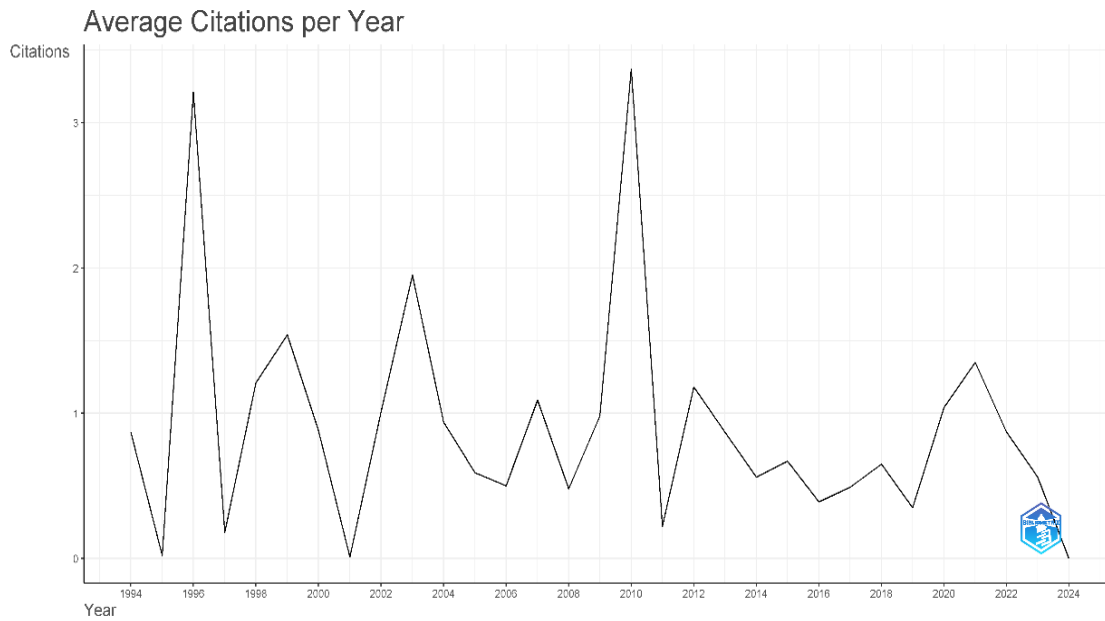
3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde bibliyometrik analiz sonucunda elde edilen bulgulara değinilmiştir.

Tablo 1*Çalışmalara İlişkin Temel Bilgiler*

Açıklama	Sonuç
Zaman Aralığı	1994:2024
Kaynaklar (Kitap, Makale vd.)	191
Belge Sayısı	268
Belge Başına Ortalama Atıf Sayısı	12,34
Anahtar Kelime Sayısı	617
Yazar Sayısı	569
Tek Yazarlı Belge Sayısı	62
Belge Başına Yazar Ortaklığı	2,54
Makale Sayısı	154
Kitap Bölümü Sayısı	24
Bildiri Sayısı	3
Kitap Sayısı	1
Kitap İncelemesi Sayısı	3

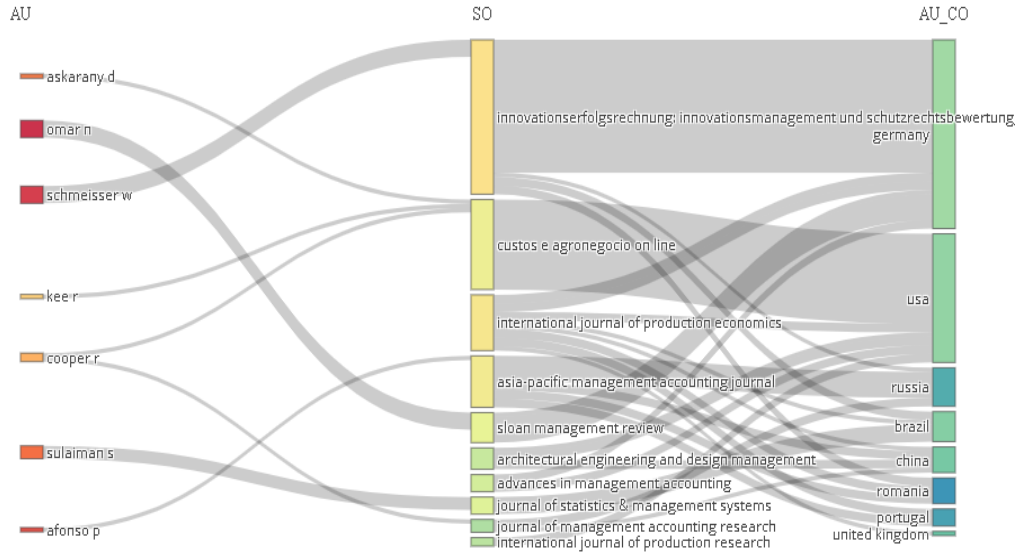
Web of Science veri tabanında anahtar kelime olarak hedef maliyetleme (target costing) girilerek konu ile alakalı bütün çalışmalara erişilmiş ve ilk yapılan çalışmaya 1994 yılında ulaşılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde hedef maliyetleme konusu ile ilgili çalışmaların 1994 yılında başladığı ve 2024 yılının sonuna kadar toplam 268 çalışma yapıldığı görülmektedir. 1994-2024 arasında yapılan çalışmaların 154 tanesinin makale, 24 tanesinin kitap bölümü, bir tanesinin kitap, üçer tanesinin ise bildiri ve kitap ve kalan 77 tanesi diğer kategorisinde yer almakta olup tamamını incelemesinden oluşmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar 569 yazar tarafından kaleme alınmış ve toplamda 617 anahtar kelime kullanılmıştır. Konuya ilişkin yıllara göre ortalama alıntı dağılımı Grafik 1’de sunulmuştur.

Grafik 1*Yıllık Bazda Ortalama Alıntı Sayısı*

Grafik 1'e bakıldığında, 1994-2024 yılları arasında yıllık ortalama alıntı sayısının en yüksek olduğu yılların 1996 ve 2010 olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak, hedef maliyetleme literatüründe atıf etkisinin dönemsel olarak dalgalandığı, ancak 2000'li yıllarla birlikte artış gösterdiği görülmüyor. Üç alan grafiğinde, belirlenen alanlar arasındaki bağlantılar gösterilmektedir. Grafik 2'de ise yazar isimleri, yazarların ait olduğu ülkeler ve yayın yaptıkları dergiler üç ayrı alan olarak ele alınmıştır.

Grafik 2

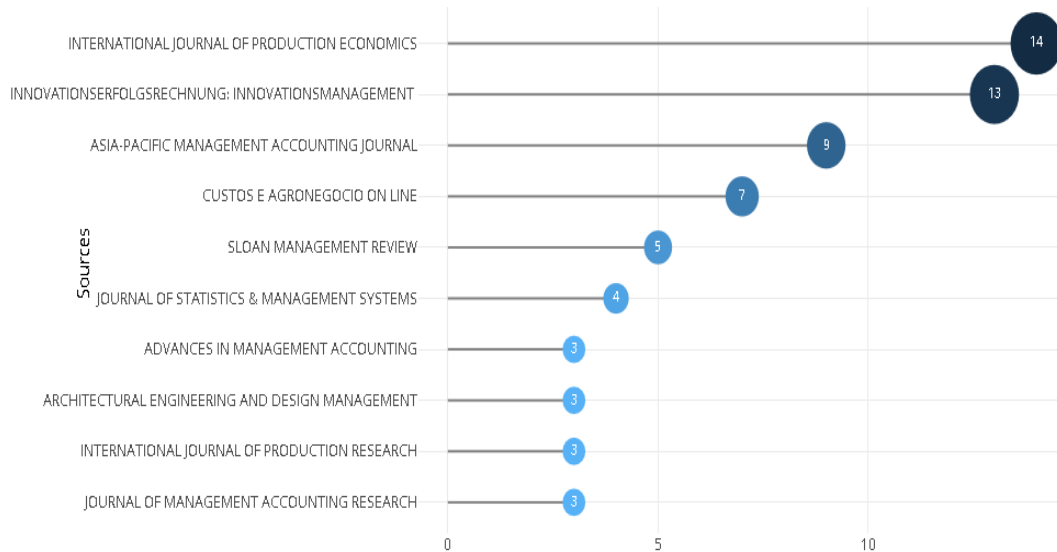
Üç Alan Grafiği



Grafik 2, yazarlar, ülkeler ve dergiler arasındaki ilişkileri üçlü biçimde gösteriyor. Amerikalı araştırmacıların daha çok Custos e Agronegocio adlı dergide yayın yaptıkları görülmüyor. Alman araştırmacılar, Innovationserfolgsrechnung dergisini tercih ederken; Rus yazarlar ise en çok Asia Pacific Management Accounting Journal'da yayın yapmış. Bu durum, ülkelere özgü dergi tercihlerinin olduğunu ve her ülkenin hedef maliyetleme konusunda farklı yayın mecralarına yöneldiğini ortaya koyuyor. Grafik 3, yazarların hedef maliyetleme konusundaki yayınlarını en çok tercih ettikleri ilk on dergiyi göstermektedir.

Grafik 3

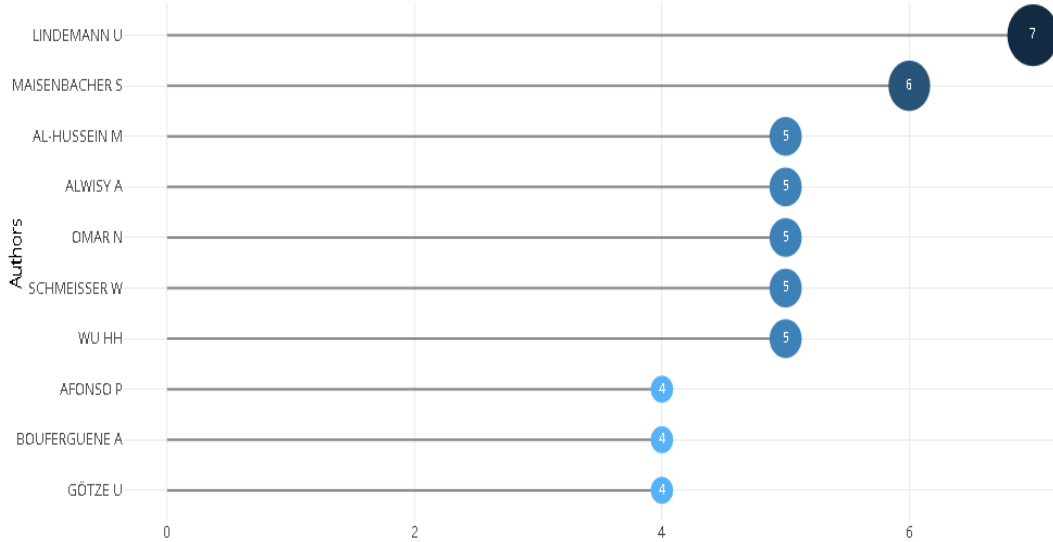
Hedef Maliyetleme Alanında En fazla Yayın Yapan Dergiler



“Hedef Maliyetleme” anahtar kelimesi üzerinden araştırılan makalelerin en çok tercih edildiği dergilerin International Journal of Production Economics (14), Innovationserfolgsrechnung (13) ve Asia Pacific Managament Accounting Journal (9) adlı dergilerin bulunduğu belirlenmiştir. Grafik 4, konu alanıyla ilgili en çok çalışmaya sahip olan yazarları göstermektedir.

Grafik 4

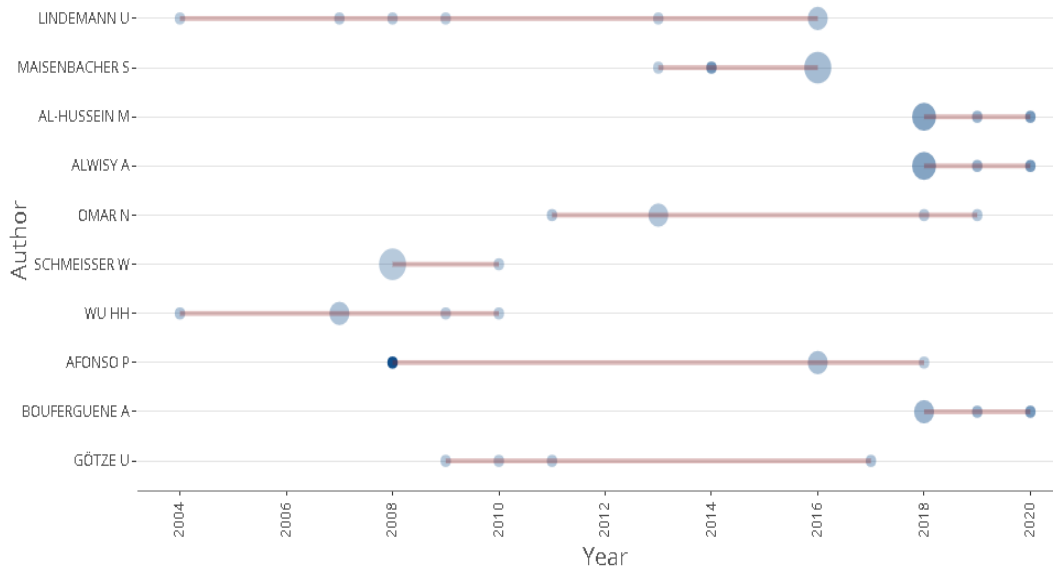
En Fazla Yayın Yapan Yazarlar



Grafik 4 dikkate alındığında hedef maliyetleme ilgili en fazla makaleye sahip olan yazarların Lindemann (7) ve Maisenbacher (6) olduğu görülebilir. İlk iki sırada yer alan araştırmacıların, Almanya'daki Münih Teknik Üniversitesi'nde görev yaptıkları belirlenmiştir. Grafik 5'te, analiz sonucunda araştırmacıların atıf patlama değerlerinin yıllara göre değişimi ifade edilmiştir. Atıf patlama değeri, yazarların konu alanında en çok atıf aldıkları yıllardaki değerleri ifade etmektedir.

Grafik 5

Atıf Patlama Değerleri

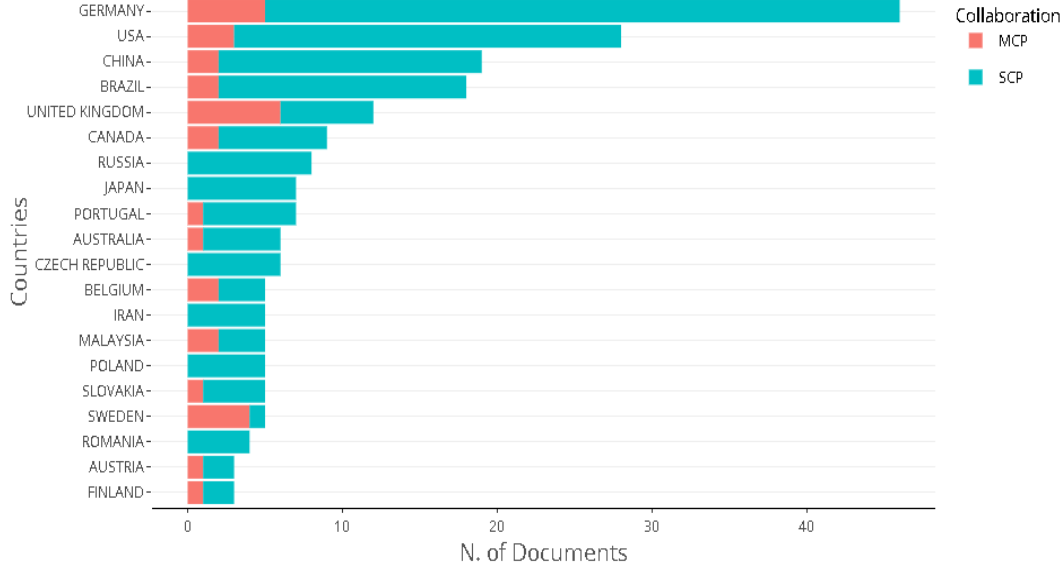


Araştırmacıların atıf patlama değerleri incelendiğinde, 2008-2018 yılları arasında en çok atıf alan yazarın Afonso (5.176) olduğu görülmektedir. Lindemann, Afonso, Omar ve Götze adlı yazarların bu dönemde konu alanına yön veren bilim insanları olduğu, 2004-2020 yılları arasında

düzenli olarak atıf almalarından anlaşılmaktadır. Grafik 6’da araştırmacıların bulundukları ülkelerindeki makale sayıları gösterilmektedir.

Grafik 6

Sorumlu Yazarların Ülkelerine Göre Yayın Sayıları



Grafik 6’da “Single Country Publications” aynı ülkeden yazarların gerçekleştirdiği yayın sayılarını, “Multiple Country Publications” ise farklı ülkelerden yazarların ortaklaşa gerçekleştirdiği yayın sayılarını ifade etmektedir. Toplamda 46 çalışmayla Almanya (SCP: 41, MCP: 5), 28 çalışma ile Birleşik Krallık (SCP: 25, MCP: 3) ve 19 çalışmayla Çin (SCP: 17, MCP: 2) ilk üç sırada yer almaktadır. Konuya ilişkin detaylı bilgi aşağıda, Tablo 2’de sunulmuştur. Uluslararası iş birliği, araştırma alanlarına çok yönlü bakış açıları kazandırarak, bilgi paylaşımını artırmakta ve daha yenilikçi ve kapsamlı sonuçlar doğurmaktadır. Hedef maliyetleme gibi çok boyutlu bir yönetim muhasebesi yaklaşımı, farklı ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırıldığında yöntemsel zenginlik ve evrensel geçerlilik kazanır. Grafik 6 verilerine göre: Birleşik Krallık gibi MCP oranı yüksek ülkelerin yayınlarının daha fazla atıf aldığı ve etki gücü yüksek araştırmalar ürettiği gözlemlenmektedir. MCP oranı düşük olan ülkelerde (örneğin Japonya ve Rusya), literatüre katkının daha yerel ve sınırlı kaldığı söylenebilir. Ayrıca, uluslararası ortak yayınlar: Farklı disiplin ve kültürel yaklaşımların entegrasyonunu sağlar, literatürdeki bilgi çeşitliliğini ve karşılaştırmalı analizleri destekler ve hedef maliyetlemenin sadece üretim işletmeleriyle sınırlı kalmayıp, sağlık, hizmet ve dijital sektörlerde nasıl evrildiğine dair küresel bir perspektif sunar.

Tablo 2

Ülkelere göre makale sayıları, SCP / MCP Değerleri

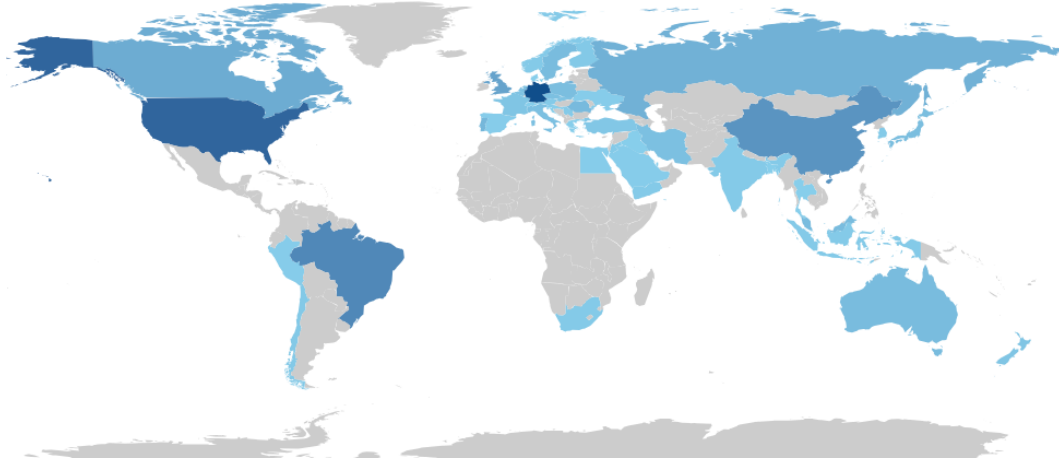
Ülke	Makale	SCP	MCP
GERMANY	46	41	5
USA	28	25	3
CHINA	19	17	2
BRAZIL	18	16	2
UNITED KINGDOM	12	6	6
CANADA	9	7	2
RUSSIA	8	8	0

JAPAN	7	7	0
PORTUGAL	7	6	1
AUSTRALIA	6	5	1

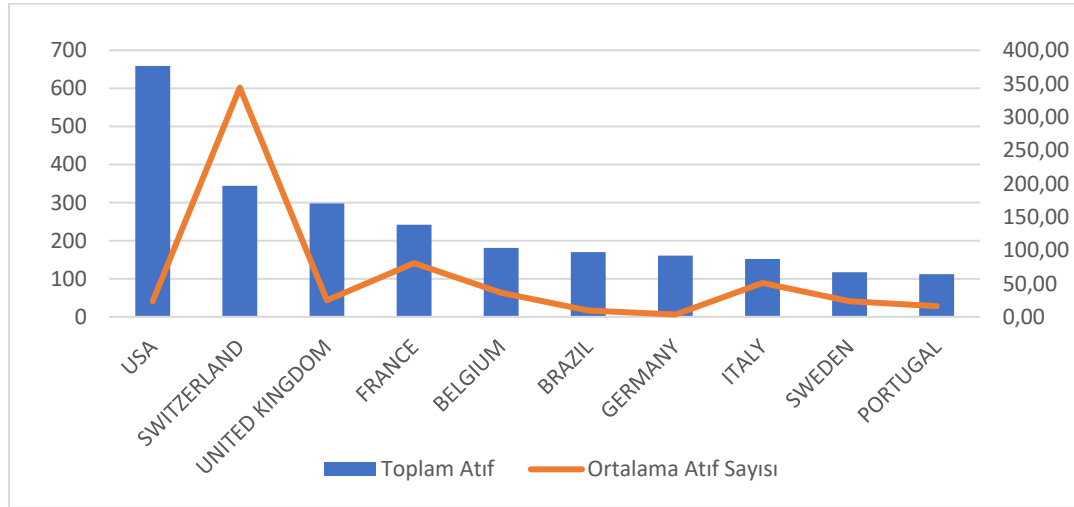
Tablo 2’de, sorumlu yazarların ülkelerinin makale sayıları ile SCP ve MCP değerlerine göre sıralandığı ilk 10 ülke listelenmiştir. Tablo baz alındığında, yayın sayısında Almanya ve ABD ilk sıralarda yer alırken, MCP değerleri açısından bu iki ülkenin üst sıralarda yer almadığı görülmektedir. Bu durum, her iki ülkedeki araştırmacıların genellikle kendi ülkelerindeki meslektaşlarıyla yayın yaptığını göstermektedir. MCP değerleri açısından Almanya ve Birleşik Krallık, konuyla ilgili en yüksek değerlere sahip ülkeler olarak öne çıkmaktadır. Bu durumda söz konusu ülkelerdeki araştırmacıların uluslararası iş birliği yaparak çalışmalar gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. MCP değerleri en düşük olan ülkeler ise Rusya, Japonya, Portekiz ve Avustralya’dır. Şekil 1’de ise, hedef maliyetleme ile ilgili araştırma sonucunda ortaya çıkan ülkelerin makale yazım sayıları üzerinden bilimsel üretkenlikleri belirtilmiştir.

Şekil 1

Ülkelerin Bilimsel Üretkenlik Haritası



Şekil 1’e göre, haritada ülkeler koyu maviden açık mavi tonlarına ve gri renge boyanmıştır. Söz konusu bu renkler, makale sayılarını ifade etmektedir. Gri renkle işaretlenen ülkelerde, veri tabanında hedef maliyetleme ile alakalı bir makale tespit edilmemiştir. Mavi tonları ise koyudan açığa doğru ilerledikçe makale sayısındaki azalmayı göstermektedir. Başka bir ifade ile, koyu mavi renkle gösterilen ülkeler, hedef maliyetleme konusunda daha yüksek bilimsel üretkenliğe sahiptir. Haritanın sayısal verilerine göre, Almanya 77 çalışmayla birinci sırada yer alırken, ABD 62 çalışma ile ikinci, Brezilya ise 41 çalışma ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Grafik 6’da ise hedef maliyetleme konusunda en fazla atıfa sahip ülkeler ve atıf sayıları gösterilmektedir.

Grafik 7*Toplam Atıf ve Atıf Sayılarına Göre Ülkeler*

Grafik 7, hedef maliyetleme konusundaki akademik yayınlara en fazla atıf alan ülkeleri göstermektedir. Bu grafik, yalnızca yayın sayısını değil, aynı zamanda etki gücünü de değerlendirmeye imkân verir.

- ABD (659 atıf) ile en çok atıf alan ülke konumundadır. Bu, ABD merkezli araştırmaların küresel literatüre yön verici nitelikte olduğunu göstermektedir.
- İsviçre (344 atıf) ve Birleşik Krallık (298 atıf) da yüksek atıf alan ülkeler arasında yer almakta; bu ülkelerin yayın sayısı az olsa da kalite ve etki açısından öne çıktığını ortaya koymaktadır.
- Almanya gibi yayın sayısı fazla olan ülkelerin atıf sayısı daha az olabilir, bu da nitelik ve etki gücü açısından farklılıklar olabileceğine işaret eder.
- Japonya, Kanada, Çin gibi ülkeler orta düzeyde atıf almış; bu da bu ülkelerdeki çalışmaların daha çok bölgesel etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir.

Atıf sayıları, sadece yayın miktarından çok etkinliğe ve katkı düzeyine odaklanan bir ölçüttür. ABD, Birleşik Krallık ve İsviçre gibi ülkelerin az sayıda ama yüksek etkili yayınlarla öne çıktığı görülmektedir. Bu ülkelerin yöntemsel yenilikler ya da teorik katkılar açısından öncülük ettiği söylenebilir.

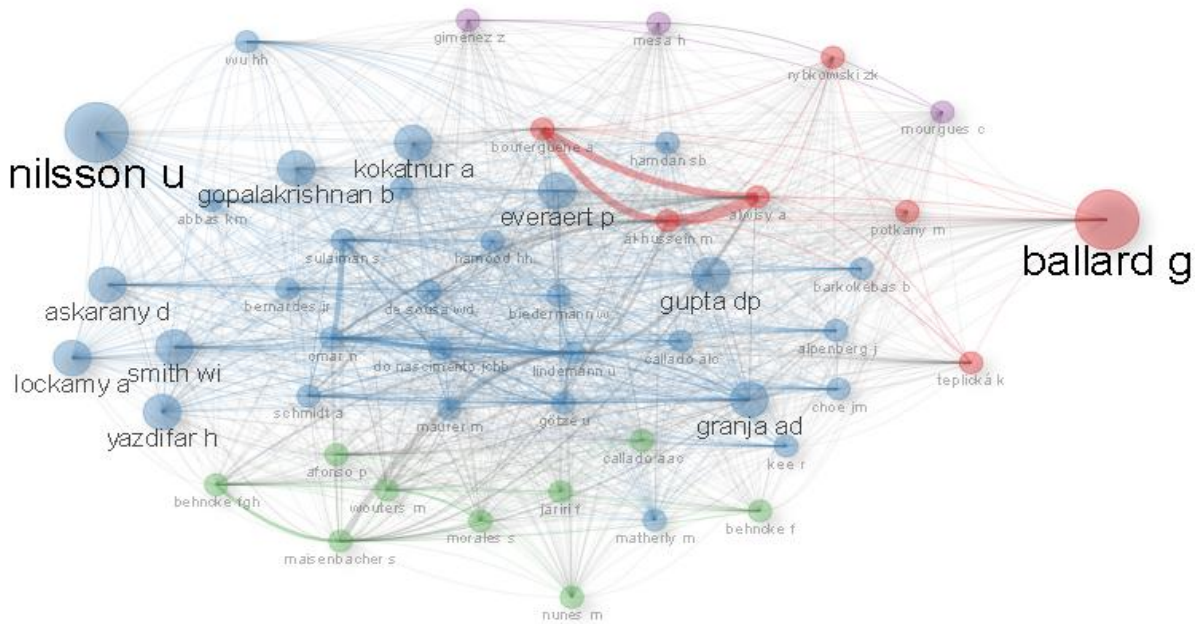
Şekil 2’deki kelime bulutu incelendiğinde, konu alanında en çok kullanılan anahtar kelimelerin target costing (hedef maliyetleme), cost management (maliyet yönetimi), target costs (hedef maliyetler), value engineering (değer mühendisliği) ve management accounting (yönetim muhasebesi) olduğu görülmektedir. Temaların yıllar içindeki evrimi ve araştırma trendleriyle ilişkisine bakıldığında;

- 1990’ların Sonu – 2000’lerin Başları: Temel Kavramsal Yapı: İlk çalışmalarda “target costing” ile birlikte “management accounting” ve “cost control” gibi temel muhasebe kavramları ön plandadır. Bu dönemde hedef maliyetleme, geleneksel maliyet sistemlerine alternatif olarak teorik çerçevesiyle ele alınmıştır.
- 2000’ler – 2010 Arası: Stratejik ve Üretim Odaklı Yaklaşım: Anahtar kelimeler arasında “value engineering”, “product development” ve “strategic cost management” gibi ifadelerin daha çok öne çıktığı görülmektedir. Bu dönem, hedef maliyetlemenin yalın üretim, ürün yaşam döngüsü ve müşteri odaklılık gibi kavramlarla bütünleştirildiği dönemdir. Uygulamalı çalışmalar artmış, farklı sektörlerde vaka analizleri yapılmıştır.
- 2010 – 2025 Arası: Disiplinler arası Yaklaşım ve Teknoloji Etkisi: Anahtar kelimelere “lean production”, “innovation”, “ERP systems” ve “sustainability” gibi yeni temalar eklenmiştir. Hedef maliyetleme artık sadece maliyet hesaplama değil, stratejik karar alma ve rekabet avantajı sağlama aracı olarak görülmektedir.

Şekil 2’de görülen kelimeler, hedef maliyetleme alanında literatürün temel odaklarını, evrimini ve gelecekteki eğilimleri yansıtmaktadır. İlk yıllarda daha muhasebe merkezli olan araştırmalar zamanla stratejik yönetim, üretim teknolojileri ve dijitalleşme ile ilişkilendirilmiş, çok boyutlu bir yapı kazanmıştır. Grafik 9 ise, konu üzerinde çalışan yazarların iş birliği ağlarını ve bu ağlardaki kümelenmeleri göstermektedir.

Grafik 9

Ortak İşbirliği Ağı



Grafik 9’da ortak iş birliği yapan yazarlar aynı kümede yer almakta olup, bu yazarların benzer konular üzerinde çalışarak birlikte yayın yaptıkları söylenebilir. Tablo 4’te ise, konu alanına yönelik iş

birliği ağlarının mavi, kırmızı, yeşil ve mor renklerle temsil edilen dört farklı kümeden oluştuğu ve yazarların hangi kümede yer aldığı belirtilmektedir. 4 ana küme (cluster) oluşmuştur. Bu kümeler, belirli bölgelerde veya üniversitelerde yoğunlaşmış araştırma gruplarını temsil etmektedir. Kümeler arası geçiş zayıftır, yani farklı kümelerdeki yazarlar genellikle birbirleriyle iş birliği yapmamıştır. Bu, hedef maliyetleme alanında ağlar arası iş birliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir. En büyük kümelerde, Afonso, Lindemann ve Maisenbacher gibi sık atıf alan yazarlar yer almakta, bu isimler etrafında kümelenmiş ortak araştırmacılar bulunmaktadır. Bazı yazarlar, birden fazla yayın ağına bağlanmış olup, bu durum köprü rolü oynayan akademisyenlerin varlığını işaret eder. Bu kişiler, literatürün farklı alt alanları arasında bağlantı kurarak bilgi yayılımını hızlandırırlar. Şekil 3 ise, belirtilen dönemde hedef maliyetleme ile ilgili yapılan yayınların hangi endekslerde tarandığını göstermektedir.

Şekil 3

Yayınların Endeks Türüne Göre Dağılımı



Şekil 3, hedef maliyetleme konusundaki akademik yayınların hangi uluslararası indekslerde tarandığını göstermektedir. Bu tür bir analiz, çalışmalara akademik camiada ne düzeyde güvenildiğini ve görünürlüğünün ne kadar yüksek olduğunu ortaya koyar.

- **ESCI (Emerging Sources Citation Index):** En fazla yayın bu endekste yer almıştır (71 yayın). ESCI, yükselmekte olan, yeni veya bölgesel akademik dergileri kapsar. Bu, hedef maliyetleme alanının gelişmekte olan, yeni açılımlar gösteren bir araştırma alanı olduğunu gösterir.
- **SCI-EXPANDED (Science Citation Index Expanded):** 69 yayın bu endekste yer almıştır. SCI-EXPANDED, doğrudan fen ve mühendislik bilimlerini kapsar. Hedef maliyetleme konusunun sadece muhasebe değil, üretim ve mühendislik temelli çalışmalarda da yer bulduğunu gösterir.
- **SSCI (Social Sciences Citation Index):** 58 yayın, sosyal bilimlerin prestijli indekslerinden biri olan SSCI’da taranmıştır. Bu, hedef maliyetleme konusunun yönetim muhasebesi, işletme

yönetimi ve ekonomi gibi sosyal bilim alanlarında da etkili bir şekilde işlendiğini göstermektedir.

- CPCI-S (Conference Proceedings Citation Index-Social Science & Humanities): 55 yayın, konferans bildirisi olarak bu endekste yer almıştır. Bu, konunun akademik toplantılarda tartışıldığını, uygulamacılar ve akademisyenler arasında etkileşim yarattığını göstermektedir.

Dört ana endeks toplamda 253 yayını kapsamaktadır; bu, çalışmalarda yer alan yayınların yaklaşık %95'ine denk gelir. Bu da bibliyometrik analizin yüksek kaliteli, bilimsel kabul görmüş kaynaklara dayandığını göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, hedef maliyetleme (target costing) kavramının bibliyometrik bir analizini yaparak, bu alandaki akademik çalışmaların gelişim sürecini incelemiştir. Web of Science veri tabanında 1994-2024 yılları arasında yayınlanan 268 çalışma ele alınmış, yapılan çalışmaların 154 tanesinin makale, 24 tanesinin kitap bölümü, bir tanesinin kitap, üçer tanesinin ise bildiri ve kitap ve kalan 77 yayın diğer kategorisinde olup tamamının incelemesinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler R Studio programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, hedef maliyetleme konusunda yapılan akademik çalışmaların yıllar içinde artarak devam ettiğini ve farklı alanlarla entegre bir şekilde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, hedef maliyetleme ile ilgili akademik çalışmaların çeşitli disiplinlerde kullanıldığını ve bu alanın özellikle muhasebe, maliyet yönetimi ve üretim planlaması gibi konularla örtüştüğünü göstermiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler neticesinde şu önemli bulgular elde edilmiştir:

- Zaman içindeki gelişim: Hedef maliyetleme konusundaki ilk yayın 1994 yılında yapılmış olup, özellikle 2000'li yılların başlarından itibaren konuya yönelik ilginin arttığı görülmektedir. En yüksek atıf oranlarına sahip yılların 1996 ve 2010 olması, belirli dönemlerde hedef maliyetleme konusuna yönelik akademik ilginin zirveye ulaştığını göstermektedir.
- Disiplinler arası etkileşim: Elde edilen veriler, hedef maliyetleme ile ilgili akademik çalışmaların muhasebe, maliyet yönetimi, üretim planlaması ve stratejik yönetim gibi farklı disiplinlerle örtüştüğünü göstermektedir. Bu durum, hedef maliyetlemenin çok yönlü bir analiz aracı olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır.
- Ülkelere göre yayın dağılımı: Almanya ve ABD, hedef maliyetleme alanında en fazla yayın yapan ülkeler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, çok ülkeli ortak yayın (Multiple Country Publications-MCP) açısından Birleşik Krallık ve Almanya ön plana çıkmaktadır. Bu durum, hedef maliyetleme üzerine yapılan araştırmaların uluslararası iş birlikleri çerçevesinde gelişmeye devam ettiğini göstermektedir.
- Anahtar kelime analizi: Kelime bulutu analizine göre, ilgili alanda en çok tercih edilen anahtar kelimeler arasında target costing (hedef maliyetleme), cost management (maliyet yönetimi), target costs (hedef maliyetler), value engineering (değer mühendisliği) ve management accounting (yönetim muhasebesi) yer almaktadır. Bu bulgu, hedef maliyetlemenin geniş kapsamlı bir akademik konu olarak ele alındığını göstermektedir.
- En çok atıf alan makaleler: Bibliyometrik analiz sonuçlarına göre, hedef maliyetleme literatüründe en fazla atıf alan çalışmaların sadece maliyet yönetimi bağlamında değil, aynı zamanda stratejik karar alma süreçleri ve operasyonel yönetim çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir.

- Endeks dağılımı: Yayınların endeks dağılımına bakıldığında, çalışmaların büyük bir kısmının ESCI, SCI-EXPANDED ve SSCI gibi üst düzey akademik indekslerde yer aldığı görülmektedir. Bu durum, hedef maliyetleme konusunun akademik çevrelerde yüksek düzeyde kabul gören bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, literatürdeki mevcut çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Ahn vd. (2018) çalışmasında hedef maliyetlemenin modern işletmeler için önemli bir maliyet yönetimi aracı olarak değerlendirildiğini ve bu yöntemin daha fazla işlevsellik kazanması için entegre sistemlerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde Linh (2024), hedef maliyetlemenin işletmelerin rekabet avantajını artırmada kritik bir rol oynadığını ve dijitalleşme süreçleriyle entegrasyonun kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen çıkarımlar, hedef maliyetlemenin sadece bir maliyet kontrol mekanizması değil, aynı zamanda işletmelerin stratejik yönetim süreçlerine entegre edilmesi gereken bir araç olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca, hedef maliyetlemenin farklı sektörlerde uygulanabilirliğini inceleyen çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Karahan (2018) halı üretim sektöründe, Acaravcı ve Öz (2023) mobilya üretiminde, Demircioğlu ve Adıgüzel (2019) ise tekstil sektöründe hedef maliyetlemenin başarılı bir şekilde uygulanabildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Arslan ve Çonkar (2024) sağlık sektöründe hedef maliyetleme ile kaynak tüketim muhasebesinin entegrasyonunun hasta memnuniyeti ve maliyet yönetimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular, hedef maliyetlemenin farklı sektörlerde uygulanabilirliği konusunda geniş bir perspektif sunduğunu ve işletmelerin kârlılıklarını artırmada etkili bir strateji olduğunu göstermektedir. Öte yandan, literatürde hedef maliyetleme ile ilgili yapılan bibliyometrik analizlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Hotamışlı ve Erem (2014), Muhasebe ve Finansman Dergisi'nde yayımlanan çalışmaları bibliyometrik açıdan incelemiş ancak hedef maliyetleme üzerine odaklanmamıştır. Benzer şekilde Akgün ve Karataş (2017), muhasebe alanında yayımlanan makalelerin bibliyometrik özelliklerini ele alırken, hedef maliyetleme konusuna detaylı bir şekilde yer vermemiştir. Ağaç (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışma, kaynak tüketim muhasebesi (KTM) üzerine yapılan lisansüstü tezleri bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemiştir. Ağaç'ın çalışmasında ön plana çıkan temaların, bu makaledeki kelime bulutu analizinde yer alan “cost management” ve “resource efficiency” gibi kavramlarla örtüştüğü görülmektedir. Bu benzerlik, hedef maliyetleme ile KTM gibi çağdaş maliyet sistemlerinin ortak noktalarda buluştuğunu ve gelecekte bu yöntemlerin entegre bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Korga (2025) çalışmasında, muhasebe alanında yapay zekâ (YZ) temalı akademik yayınlar bibliyometrik olarak analiz edilmiştir. Bu makalede elde edilen ve 2010 sonrası dönemde “ERP systems”, “innovation” ve “digitalization” gibi anahtar kelimelerin öne çıkmasıyla doğrudan örtüşmektedir. Hedef maliyetlemenin dijital teknolojilerle entegrasyonu hem bu çalışmanın hem de Korga'nın bulgularında vurgulanan ortak bir gelişim eksenidir. Özellikle yapay zekâ ile desteklenen maliyet tahminleme ve değer mühendisliği uygulamaları, hedef maliyetleme yönteminin stratejik karar alma süreçlerinde daha fazla kullanılmasını sağlamaktadır. Mazman İtik (2025) ise muhasebe ve kalite maliyetleri alanlarındaki akademik ilgiyi incelemiştir. Çalışma, kalite maliyetleriyle ilgili yayınların 2000'li yıllardan itibaren artış gösterdiğini, ancak 2021–2024 döneminde yayınların atıf alma hızının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, bu makalede Almanya gibi yayın sayısı yüksek ülkelerin atıf sayılarında düşüş gözlenmesiyle benzerlik göstermektedir. Yayın sayısındaki artış, literatürde niceliksel bir gelişmeyi ifade ederken, niteliksel etkinin aynı oranda artmadığı görülmektedir. Bu durum, sadece üretim miktarına odaklanmak yerine yüksek etkili, teorik katkı sağlayan çalışmaların teşvik edilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, hedef maliyetleme literatürü, yalnızca bir maliyet kontrol aracı olarak değil, aynı zamanda dijitalleşme, kalite yönetimi ve stratejik planlama gibi alanlarla etkileşim içinde olan çok boyutlu bir yapıya evrilmiştir. Literatürdeki bu dönüşüm, çalışmamızın bulgularıyla güçlü bir biçimde örtüşmektedir. Bu bağlamda, bibliyometrik analiz yöntemi, hedef

maliyetleme alanının geçmişten bugüne nasıl bir gelişim seyri izlediğini ve gelecekte hangi yönelimlere açık olduğunu anlamada etkili bir araç olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışma hedef maliyetleme alanındaki bibliyometrik analiz boşluğunu doldurmak adına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda hedef maliyetleme literatürünün gelişimi, mevcut durumu ve gelecekteki araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır: MCP değerleri açısından en yüksek sıralarda Almanya ve Birleşik Krallık yer alsa da diğer ülkelerdeki akademik araştırmacılar arasında uluslararası iş birliklerinin artırılması, bilgi transferi ve yenilikçi yaklaşımlar açısından önemli bir adım olacaktır. Küresel bir perspektiften hedef maliyetleme araştırmalarını ele alan ortak projeler geliştirilmelidir. Dijitalleşme ve endüstri 4.0 uygulamalarının muhasebe ve maliyet yönetimi alanlarında artan etkisi göz önüne alındığında, hedef maliyetlemenin yapay zekâ, büyük veri analitiği ve ERP sistemleriyle nasıl entegre edilebileceği üzerine yapılan araştırmalar artırılmalıdır. Atıf analizlerine bakıldığında, belirli akademisyenlerin hedef maliyetleme konusunda yüksek etkili çalışmalar yaptığı görülmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, bu çalışmaların hangi faktörler nedeniyle yüksek atıf aldığına ve hangi alanlarda etkili olduğuna odaklandığında, bu konu ile ilgili akademik bilgi paylaşımı artırılabilir. Bu çalışma hedef maliyetleme konusundaki akademik literatürü kapsamlı bir şekilde inceleyerek mevcut eğilimleri, güçlü yönleri ve eksiklikleri ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu bağlamda hedef maliyetleme kavramı üzerine yapılan akademik yayınları bibliyometrik analiz yöntemiyle inceleyerek hem yöntemsel hem de içeriksel açıdan literatüre önemli katkılar sağlamaktadır. Literatürde hedef maliyetleme üzerine birçok çalışma bulunmasına rağmen, özellikle Web of Science (Wos) veri tabanına dayalı sistematik bir bibliyometrik analiz çalışmasının eksikliği dikkat çekmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurarak aşağıda detaylandırılan yönleriyle akademik literatüre anlamlı katkılar sunmaktadır:

- Literatürdeki Boşluğun Doldurulması: Çalışma, Wos veri tabanında 1994-2024 yılları arasında yayımlanan hedef maliyetleme odaklı 268 akademik yayını analiz ederek, bu alandaki yayınların tarihsel gelişimini, ana eğilimlerini ve bilimsel etkisini ortaya koymuştur. Literatür taramasında da belirtildiği üzere, hedef maliyetleme konusunda yapılan araştırmalar çoğunlukla vaka analizi ya da teorik temelli çalışmalar şeklindedir. Oysa bu çalışmada, literatürdeki eğilimler, etki düzeyleri, uluslararası iş birlikleri ve kavramsal evrim bir arada değerlendirilmiş; böylece literatürde nitel ve nicel gelişimin bütüncül bir resmi çizilmiştir.
- Bibliyometrik Yöntemin Muhasebe Alanında Uygulanması: Muhasebe literatüründe bibliyometrik analiz yöntemi nispeten daha az kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışma, R Studio yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilen veri analiziyle bibliyometrik yöntemin muhasebe ve maliyet yönetimi literatüründe ne kadar etkili ve kapsamlı bir analiz aracı olabileceğini göstermiştir. Böylece çalışmanın yöntembilimsel düzeyde de katkı sağladığı ifade edilebilir.
- Akademik Yayın Ağlarının ve Bilimsel İş Birliklerinin Haritalanması: Yapılan iş birliği ağı analizi ve ülke temelli üretkenlik değerlendirmeleri, hedef maliyetleme alanındaki küresel akademik ağların yapısını, güçlü ve zayıf bağlarını gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda çalışma, araştırmacılara yeni iş birlikleri oluşturabilecekleri merkezler, üretken yazarlar ve etkili dergiler hakkında stratejik bilgi sağlamaktadır. Özellikle MCP ve SCP analizleri ile bilimsel iş birliklerinin etki gücü hakkında derinlemesine bir kavrayış sunulmuştur.
- Disiplinler arası Eğilimlerin Belirlenmesi: Çalışmada yer alan kelime analizi, zaman serisi grafikler ve endeks dağılımı sonuçları; hedef maliyetlemenin yalnızca muhasebe değil, aynı zamanda stratejik yönetim, üretim sistemleri, dijitalleşme ve sürdürülebilirlik gibi alanlarla da bütünleştiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, hedef maliyetleme alanındaki araştırmaların çok

disiplinli bir perspektife kaydığını ve gelecekteki çalışmalarda bu eğilimin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

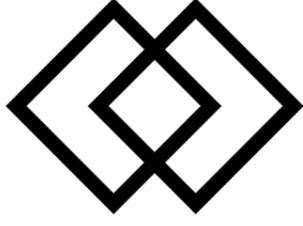
- Gelecek Araştırmalar için Yön Gösterici Olması: Bu çalışma, sadece mevcut durumu betimlemekle kalmamış, aynı zamanda gelecekte yapılacak araştırmalar için temel odak alanlarını ve gelişim potansiyelini de ortaya koymuştur. Atıf patlaması gösteren yayınların belirlenmesi, yüksek etkili dergi ve yazarların tespit edilmesi, araştırmacılara kendi çalışmalarını şekillendirebilecekleri sağlam bir referans noktası sunmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, hedef maliyetleme konusundaki bilimsel bilgi birikiminin sistematik bir haritasını sunarak, akademik literatürde derinlikli, güvenilir ve yönlendirici bir referans kaynağı olma niteliği taşımaktadır. Hem mevcut araştırmacılar hem de bu alana yeni katkılar sunmak isteyen bilim insanları için bir başvuru kaynağı olmuştur.

5. Kaynakça

- Acaravcı, S. K., & Öz, İ. A. (2023). Hedef maliyetleme sistemi: Bir üretim işletmesinde uygulama. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 54-69.
- Ahn, H., Clermont, M., & Schwetschke, S. (2018). Research on target costing: Past, present, and future. *Management Review Quarterly*, 68(2), 135–178. <https://doi.org/10.1007/s11301-018-0141-y>
- Ağaç, S. (2025). Kaynak tüketim muhasebesi üzerine çalışılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 105, 57-74. <https://doi.org/10.25095/mufad.1599762>
- Akgün, M., & Karataş, B. (2017). Muhasebe ve denetime bakış dergisinde 2000-2016 yılları arasında yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 17(52), 19-34.
- Ansari, S. L., & Bell, J. E. (1997). *Target costing: The next frontier in strategic cost management. A CAM-I/CMS model for profit planning and cost management*. Irwin.
- Arslan, E., & Çonkar, M. K. (2024). Hastanelerde kaynak tüketim muhasebesi ve hedef maliyetleme yöntemlerinin birlikte uygulanması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 24(2), 86-103. <https://doi.org/10.25294/aiiibfd.1455669>
- Bahşi, G., & Can, V. (2001). Hedef maliyetleme. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 4, 47-64.
- Coşkun, A. (2008). Hedef maliyetleme ve uşak ilindeki battaniye üretim işletmelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 1-16.
- Demircioğlu, E. N., & Adıgüzel, I. (2019). Hedef maliyetleme ve hedef maliyetlemenin bir üretim işletmesinde uygulanması. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 12(2), 301-315.
- Dekker, H., & Smidt P. (2003). A survey of the adoption and use of target costing in dutch firms. *International Journal of Production Economics*, 84, 293-305. [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(02\)00450-4](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(02)00450-4)
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Essay of an Information Scientis*, 1, 527-544.

- Hotamışlı, M., & Erem, İ. (2014). Muhasebe ve finansman dergisinde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 7, 1-20. <https://doi.org/10.25095/mufad.396474>
- Karahan, M. (2018). Hedef maliyetleme: Halı işletmesinde bir uygulama. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 362-378. <https://doi.org/10.17755/esosder.357155>
- Kaya, G. A. (2010). Hedef maliyetleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 313-332.
- Korga, S. (2025). Muhasebe ve yapay zekâ: Vosviewer ile bibliyometrik analiz. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 32(1), 131-145. <https://doi.org/10.18657/yonveek.1522092>
- Koşan, L., & Geçgin, E. (2013). Hedef maliyetleme sisteminin menü analizinde kullanılması: Bir yiyecek içecek işletmesinde yapılan uygulama ve sonuçları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 391-410.
- Kurtuluş, M. A., & Bilen, K. (2021). A bibliometric analysis on nature of science: A review of the research between 1986-2019. *Scientific Educational Studies*, 5(1), 47-65. <https://doi.org/10.31798/ses.941238>
- Linh, N. T. (2024). Literature review on target costing in academic research. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(1), 1–10.
- Mazman İtik, Ü. (2025). Muhasebe alanında kalite maliyeti kavramının bibliyometrik analizi: Yayın trendleri ve bilimsel iş birlikleri. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 24(74), 165-190. <https://doi.org/10.55322/mdbakis.1514882>
- Okuba, Y. (1997). Bibliometric indicators and analysis of research systems: Methods and examples. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 1-71.
- Say, S. (2023). Bibliometric analysis of studies on corporate social responsibility and profitability. *Journal of Management and Economics*, 30(1), 151-166. <https://doi.org/10.18657/yonveek.1037555>
- Sevimli Örgün, G. (2024). Muhasebe enstitüsü dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Muhasebe Enstitüsü Dergisi*, 71, 25-37. <https://doi.org/10.26650/MED.1428359>



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 20.01.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 03.03.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 13.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 01.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

İLETİŞİM-ORTAM TEMELLİ DİJİTAL ARAÇLARIN DİN EĞİTİMİNDEKİ FONKSİYONU VE SINIFLANDIRILMASI

Bülent KOÇOĞLU*

Öz

Bu çalışmanın amacı, tüm eğitim bileşenlerinin kullandığı veya kullanabileceği iletişim ve ortam temelli araçların neler olduğu üzerinde durmak ve bu doğrultuda donanım ve yazılım temelli dijital araçlarla elde edilen içeriklerin paylaşımı sırasında iletişim ve ortam tabanlı araçlardan nasıl istifade edileceğini analiz etmektir. Aynı zamanda, kolay ulaşılabilir, uygun fiyatlı, kullanıcı dostu olmak, nasıl bir alt yapıyla, kimler tarafından ve nerelerde kullanılabileceği gibi asgari kriterler zemininde, bu araçları sınıflandırmaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için literatür taraması yapılmış ve ilgili kaynaklar incelenerek çalışmanın konusu açısından çıkarımlar yapılmıştır. Bunun için genel eğitimle birlikte din eğitimi alanında kullanılan iletişim ve ortam temelli dijital araçlarla ilgili alan yazın taranmış ve böylece araştırmanın verilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler kullanıcıya, kullanıldığı yere ve kullanım amacına uygun olarak tasnif edilmiştir. Elde edilen verilerin dokümantasyonu araştırma problemiyle ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda günümüz eğitim ve din eğitiminde kullanılan veya kullanılabilecek video, fotoğraf barındırma/paylaşma platformlarının oldukça fazla olduğu, iletişim tabanlı bire bir/toplu, sesli/görüntülü, yazışma/paylaşım yapma uygulamalarından da yaygın bir şekilde istifade edildiği görülmüştür. Bu araçlarla öğrenme-öğretme süreçlerinin daha sağlıklı, etkili ve kalıcı hale gelmesi, öğrenciler açısından derslerin daha eğlenceli, katılımcı ve etkileşimli bir hale dönüşmesi için tüm paydaşların zihinsel anlamda hazır ve beceri hususunda yeterli olabilmeleri amacıyla dinamik bir eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, İletişim ve Ortam temelli dijital araçlar, Sınıflandırma.

Function and Classification of Communication-Environment Based Digital Tools in Religious Education

Abstract

The aim of this study is to focus on the communication and media-based tools that all educational components use or can use, and to analyze how communication and media-based tools can be utilized in the sharing of content obtained through hardware and software-based digital tools. It also aims to classify these tools on the basis of minimum criteria such as being easily accessible, affordable, user-friendly, with what kind of infrastructure, by whom and where they can be used. In the study, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. For this purpose, a literature review was conducted and inferences were made in terms of the subject of the study by examining the relevant sources. For this purpose, the literature on communication and media-based digital tools used in the field of religious education as well as general education was reviewed, and thus the data of the study were obtained. The data obtained were classified according to the user, the place of use and the purpose of use. The documentation of the data obtained was associated with the research problem. As a result of the study, it was seen that there are quite a lot of video, photo hosting/sharing platforms that are used or can be used in today's education and religious education, and communication-based one-to-one / collective, audio / video, correspondence / sharing applications are also widely used. In order for the learning-teaching processes to become healthier, more effective and permanent with these tools, and for the lessons to become more fun, participatory and interactive for students, all stakeholders should be subjected to dynamic training in order to be mentally ready and competent in terms of skills.

Keywords: Religious education, Communication and Media-based digital tools, Classification.

* Dr. Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Muratpaşa, Antalya, <https://orcid.org/0000-0002-1244-7526>, bulentakademi23@gmail.com

1. Giriş

Dijital çağ, sanal bir düzlemde bireyi ve kurumu; bireyin yaşı, cinsiyeti, görevi, zevkleri, nerede olduğu, kurumun ise hangi sektörde yer aldığı ve coğrafyada bulunduğu fark etmeksizin kendi potasında eritmektedir. Ortaya çıkan bu yeni paradigma kendisine, bilgisayar ve mobil cihazlar aracılığıyla bilgi alıp verebilmesi için zaman ve mekân kısıtlamasını tamamen kaldırarak sınırsız bir alan oluşturmuştur (Ergüney, 2017; Işık, 2007). Birçok ürün ya tamamen ya da kısmen dijitalleşerek elektronik bir sermayeye dönüşmüştür. Uluslararası şirketler; hazırladıkları oyunları, çeşitli görselleri, videoları gelişen internet ağ sistemiyle çoklu ortamlara veya bireysel kullanıcılara sunarak büyümelerine devam etmektedir. Müzik, sinema ve medya gibi sektörler neredeyse tamamen dijital mecralar üzerinden kullanıcılara ulaşmaktadır (Castells, 2008). Bununla birlikte devlet hizmetlerinin, eğitim ve eğlence sektörünün büyük bir bölümü de elektronik ortama taşınmıştır. Kendi özel ve sanal dünyasına kapanan bireyin iletişimi ve sosyalleşmesi de bu değişim ve dönüşümün etkisiyle farklı bir format kazanmıştır. Özellikle, görsel iletişimin geliştirilmesiyle birlikte yeni deneyimlerin yaşandığı yeni bir dijital süreç başlamıştır (Sunal, 2016). Bilgisayar, mobil iletişim araçları, internet gibi bileşenler standart enformatik iletişimin dışında birçok materyali aynı anda kullanabilme imkânıyla; müzik, fotoğraf, video, metin gibi içeriklere erişebilmeyi kolaylaştırmıştır (Ormanlı, 2012). Yaşamakta olan bu dijital dönüşüm süreci, iletişim ve ortam temelli araçların oluşturduğu rüzgârın da etkisiyle örgün eğitim ve din eğitiminin tüm kademelerine farklı biçimleriyle sirayet etmeye başlamıştır. Bu bağlamda, tüm eğitim paydaşlarının iletişim ve ortam tabanlı araçları kullanarak öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli ve sağlıklı yürütülmesi noktasında üzerlerine düşeni yapmakla mükellef oldukları söylenebilir.

Günümüz dünyasında insan yaşamında kullanılan dijital araçların en fazla kendisine yer bulduğu alan dijital iletişim araçları olmuştur. Bu yeni iletişim kanalı dünyayı tamamen küresel bir köy hâline getirmiş, mevcut kültürü etkileyerek yepyeni alışkanlıklar başlatmıştır (McLuhan & Powers, 2020). Bu yeni yaşam paradigmasının en güçlü aktörlerinden iletişim merkezli dijital araçlar, bireylerin ve grupların dijital ortamda etkileşimde bulunmasını, bilgi paylaşmasını ve iletişim kurmasını sağlayan çeşitli yazılımsal uygulamalardır. Ortam merkezli dijital araçlar ise, iletişim için geliştirilmiş uygulamalarla benzer özellikler taşısa da daha karmaşık ve birçok aracın üzerinde çalışmasını sağlayan platformlardır. İletişim tabanlı araçlarla kullanıcılar bire bir/toplu, sesli/görüntülü, mesajlaşma, yazışma ve paylaşım yapma imkânına sahiptirler. Ortam merkezli araçlarla ise kullanıcılar, içerik hazırlama, video, fotoğraf, müzik barındırma ve aynı zamanda sosyal medya mecraları gibi kanallar üzerinden paylaşma fırsatına sahip olurlar. Bu her iki araç grubu için, din eğitimi alanında çok yaygın olarak kullanılma potansiyeline sahip oldukları söylenebilir. Bu çerçevede önem kazanan bir diğer konu ise, insanın gündelik yaşamına, eğitim ve din eğitimine güçlü bir şekilde etki eden bu dijital uygulamaların, tanınması, sınıflandırılması ve ne tür rollere sahip olduklarının da öncelikli olarak bilinmesi gerekmektedir.

Dijitalleşme, insanların tercihlerini şekillendirirken, elinde tuttuğu ve yönettiği algı gücü sayesinde karar alma işleyişini dolaylı olarak biçimlendirmektedir. Düşünme, araştırma, öğrenme, karar verme ve pratiğe aktarma safhalarında dijital aygıtlar, insanın yeni ve modern danışmanı olarak değerlendirilmektedir (Özcan & Keskin, 2020). İnsanın bireysel veya sosyal yaşamı, eğitim ve çalışma hayatı farklı bir boyuta taşınırken, Web 2.0 (Deperlioğlu & Köse, 2010) teknolojisiyle gelişen dijital iletişim araçları yüz yüze görüşmeyi ve fiziksel teması saf dışı bırakarak, iletişimi yazılı ve görsel bir niteliğe dönüştürmektedir (Turhan, 2017). Günümüz dünyasında küreselleşmenin de etkisiyle bilgi, hacmi çok büyük ve geniş bir havuza dönüşmüştür. Çeşitli platformlar ve dijital mecralar kanalıyla bilgiye daha kolay ve mikronlarla ifade edilen zaman dilimlerinde yani çok hızlı ulaşılabilir (Şahin, 2003). Dijital iletişim, telekomünikasyon ve bilişim teknolojileri aracılığıyla, dünyanın dört bir ucunda gerçekleşen bir haberi eş zamanlı olarak kullanıcılarına ulaştırmaktadır. Bilginin fazlalığı ve

erişim kolaylığı, bireyde ister istemez, kendisine ulaşan bilginin doğru olup olmadığı sorunsalını doğurmuştur (Çubukçu & Bayzan, 2013). Bu durumun, eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm bileşenleri de etkileyerek yaklaşım, yöntem, program, müfredat gibi temel dinamiklerin yeniden değerlendirilmesini zorunlu kıldığı söylenebilir. Bununla birlikte bu yeni paradigmanın, din eğitim yöntemi ve tekniklerinin gözden geçirilmesini lüzumlu hale getirdiği ve din eğitimcilerinin yeni beceriler elde etmelerini zorunlu kıldığı da ifade edilebilir.

Günümüz eğitim dünyasında tartışılan, teknoloji olmalı mı olmamalı mı konusunu yerini, rolünün ne olduğu, kontrollü kullanımın mümkünlüğü ve zararlı yönlerinin filtrelenmesine bırakmıştır (Kaya, 2006). Bunun gerçekleşebilmesi için, tüm bileşenlerin kendisini hazırlaması, dijital araçların kullanımına dönük bilgi ve becerilerini yükseltmesi zaruri bir hale gelmiştir (Bacanak vd., 2003). Yapılan alan yazın taramasında iletişim ve ortam temelli dijital araçların din eğitimindeki rolünün, yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok bilimsel araştırmada da tartışıldığı görülmüştür. Bunlar arasında (Atan & Kocasaraç, 2022; Çevik, 2004; Karasu, 2018; Kılavuz, 1998; Koç, 2021; Konuk & Güntaş, 2019; Korkmaz, 2017; Kurtoglu-Erden & Uslupehlivan, 2020; Mashudi, 2024; Nasaruddin vd. 2023; Taştekin, 2003; Yaşlı, 2007; Yeşil, 2003) gibi sıralanabilecek araştırmalar birtakım ortak yönlere sahiptirler. Araştırmalardaki benzerliklerin en dikkat çeken yönleri; iletişim ve ortam temelli dijital araçların ders esnasında ve sonrasında daha etkin kullanılması, öğrenci ve öğretmenlerce kullanım sırasında yaşanan sorunların giderilmesi, şehir ve kırsal kesim arasında internet bağlantısındaki sorunlardan kaynaklı eşitsizliğin giderilmesi gibi hususlardır. Aynı zamanda, yeni eğitim paradigmasına göre bir müfredat çalışmasının hazırlanması zorunluluğu ve İslam dini üzerindeki etkilerine yönelik tutum geliştirilmesi gibi mevzular, varılan ortak sonuçlar olarak zikredilebilir.

Alan yazında ulaşılan araştırmaların genel karakteristiğine bakıldığında üzerinde durulan konuların daha çok eğitimde kullanılan dijital araçların eğitim paydaşları açısından avantaj ve dezavantaj bağlamında değerlendirilmeleri içerdiği görülmektedir (Atan & Kocasaraç, 2022). Günümüz eğitim sektöründe destek alınan araçların çeşitliliğinin artmış olması, aynı amaca hizmet edecek materyallerin birbirine entegre edilerek kullanılması gibi oluşan durumlar, bu araçların sınıflandırılmasını zorunlu kılmaktadır (Elvan & Mutlubaş, 2020). Eğitimde kullanılan dijital araçlar genel olarak yazılım, donanım, iletişim ve ortam temelli araçlar olarak tasnif edilebilir. Ayrıca kullanıcıya, kullanıldığı yere ve hangi bileşenlerle kullanılabileceğine göre bir alt sınıflandırma daha yapılabilir. Buradan hareketle konunun genişliği göz önünde bulundurularak bir sınırlandırma yapıldığında, bu araştırmada “iletişim-ortam temelli dijital araçların din eğitimindeki fonksiyonu nasıldır ve sınıflandırılması nasıl yapılır?” ibaresi, problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Eğitimin ana paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin iletişim ve ortam temelli dijital araçları nerelerde ve nasıl kullandıkları konusu ise bir alt problem olarak değerlendirilmiştir. Eğitimde kullanılabilecek dijital araçların neler olduğu ve çeşitli benzerlikler bazlı gruplandırmayı hedefleyen bu çalışma, okuyucu ve araştırmacılar açısından odaklı incelemelere vesile olacağı için önemli hale gelmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada yer alan bilgiler, doküman incelemesi yoluyla alan yazın taraması yapılarak oluşturulmuştur. Alan yazın taraması; günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi yaklaşımıyla uygulanmaktadır (Şimşek, 2012). Doküman incelemesi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması, problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin tasnifine destek olmaktadır (Balci, 2018). Araştırmada veriler kitap, makale, sempozyum bildirileri ve öğrenci tezleri incelenerek elde edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Genel eğitimle birlikte din eğitimi alanında kullanılan iletişim ve ortam temelli dijital araçlarla ilgili ulusal ve

uluslararası literatür taranmıştır. Elde edilen veriler kullanıcısına, kullanıldığı yere ve kullanım amacına uygunluğu gibi nitelikleriyle sınıflandırılmış ve veriler, içerik analizi ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu çerçevede, iletişim ve ortam temelli dijital araçların din eğitimindeki rolünü, farklı açılardan değerlendirmeye tabi tutan kitap, bildiri, makale gibi çalışmaların elde ettikleri sonuçlar ışığında, din eğitimine katkısı üzerinde durulmuştur.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; kitap, makale, sempozyum bildirileri ve yüksek lisans ve doktora öğrenci tezlerinden istifade edilmiştir. Bunun için genel eğitimle birlikte din eğitimi alanında kullanılan iletişim ve ortam temelli dijital araçlarla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taranmış ve böylece araştırmanın verilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler kullanıcısına, kullanıldığı yere ve kullanım amacına uygun olarak tasnif edilmiştir. Elde edilen verilerin dokümantasyonu araştırma problemiyle ilişkilendirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma neticesinde ulaşılan iletişim ve ortam temelli ürünler çok daha fazla olmasına rağmen, bu araştırmanın hacimsel yapısı düşünülerek mecburi bir sınırlandırma yoluna gidilmiştir. Ağırlıklı olarak, ücretsiz ya da düşük bütçeli, kullanıcı dostu, yaygın ve basit kullanım gibi niteliklere sahip olanlar tercih edilmiştir. Dijital aracın türü, hangi amaçlar için kimler tarafından nerelerde kullanıldığı veya kullanılabileceği gibi bilgilere yer verilmesinin nedeni; kullanıcıların, dijital okuryazarlıklarına katkı sağlamaya çalışmaktır. Araştırmaya alınan özellikleri itibarıyla iletişim ve ortam temelli olan dijital araçlar, kısa açıklamalarıyla analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır.

2.4. Araştırma Etiği

Çalışmada özgünlüğe dikkat edilirken bilimsel çalışmalarda uygulanan etik kurallarına dikkat edilerek kaynak incelemeleri yapılmıştır.

3. Bulgular

Din eğitiminde kullanılan veya kullanılabilecek yazılım temelli dijital araçlar, çeşitli boyutları göz önünde bulundurularak birbirinden farklı başlıklar altında gruplanabilir. Aynı zamanda kullanım amacına ve kullanıcısına göre tasnif yapmak mümkün olmakla birlikte iletişim ve ortam temelli özellikleri ayrı ayrı değerlendirip sınıflandırmak da söz konusu olabilir. Araştırmada konu edinilen örnek uygulamalar merkezli bir analiz yapıldığında ise günümüzde bu araçların çoğunun, iletişim ve ortam olmak üzere her iki vasfı birlikte ihtiva ettikleri görülmüştür. Günümüzde eğitim ve din eğitiminde kullanılan veya kullanılabilecek dijital araçlar çok fazla olmakla birlikte araştırma hacmini aşmamak adına bu alandaki bulgular; “İçerik Hazırlama, Video, Fotoğraf, Müzik Barındırma/Paylaşma ve Sosyal Medya Platformları” ve “İletişim Tabanlı Bire Bir/Toplu, Sesli/Görüntülü, Yazışma/Paylaşım Yapma, Blog Oluşturma ve Mesajlaşma Uygulamaları” ile iki grup halinde sınırlandırılarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu bilgilere ait bulgular aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1*İçerik Hazırlama, Video, Fotoğraf, Müzik Barındırma/Paylaşma ve Sosyal Medya Platformları*

1	Din Eğitiminde Kullanılan/Kullanılabilecek İletişim ve Ortam Temelli Dijital Araçlar																	
	Uygulama Adı	Kim/Kimler Tarafından Kullanıldığı/Kullanılabileceği						Hangi Araçlarla Kullanılabileceği				Hangi Ortamlarda Kullanıldığı/Kullanılabileceği						
		Okul			Bakanlık/İl/ İlçe Müdürlüğü			İnternet	Bilgisayar/ Tablet	Etkileşimli Tahta	Akıllı Cep Telefonu	Okul						Ev
		Öğrenci	Öğretmen	Yönetici	Bakanlık	İl Müdürlüğü	İlçe Müdürlüğü					Sınıf	Yönetim	Ofis İşleri	Kütüphane	Öğretmenler Odası	Etkinlik Bölümleri	
İçerik Hazırlama, Video, Fotoğraf, Müzik Barındırma/Paylaşma ve Sosyal Medya Platformları	Google	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Youtube	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Facebook	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓							✓
	Instagram	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓							✓
	TikTok	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓							✓
	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓							✓
	Khan Academy	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Udemy	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Coursera	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Weebly	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Webnode	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Eba	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Perusall	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Blackboard Learn	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Socrative	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Kahoot	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Schoology	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Edmodo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Slideshare	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Yazılım tabanlı dijital araçlar, gündelik yaşamın her alanında istifade edilen ve çoğu yerde vazgeçilmez bir duruma evrilmiştir (Güneş & İnce, 2021). İnternetin küresel bir ağa dönüşmesiyle birlikte yazılımın bir alt başlığı olan iletişim ve ortam temelli dijital araçlar, bulunduğu alt kademedden sıyrılarak bir ana ve üst başlık haline dönüşmüştür (Koçoğlu, 2024). Eğitim sektöründe bulunan tüm paydaşların bir şekilde muhatap olduğu ve destek almak zorunda kaldığı bu araçlarla ilgili temel nitelikte bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecini önemli derecede etkilemektedir.

Google, bir uygulama olmanın ötesinde internet üzerinden bilgi aramalarının ve çevrim içi bilgi paylaşımlarının yapıldığı bir kapı görevi görür. Google, internet tabanlı ürün ve hizmet geliştirme yaptığı gibi bu ürün ve hizmetleri, erişim sağlayan insanlara sunmaktadır. Dünyanın birçok yerinde veri merkezleri olduğu bilinen Google'ın, kullanıcılar tarafından oluşturulan verilerin günlük işlem hacminin yirmi dört petabayt olduğu ifade edilmektedir (URL 1). Google, haberler, görseller, videolar, alışveriş, haritalar, kitaplar, uçuş arama gibi filtreleme araçlarıyla aranmakta olan, kavram ya da olayın tam olarak

karşılığını hızlı bir şekilde takdim etmektedir. Google kendi bünyesinde geliştirdiği çeşitli araçlarla kullanıcılara, odaklı hizmet vermektedir. Bu araçlardan birkaçı şu şekilde sıralanabilir: Google Translate, dünya üzerinde kullanılan Türkçe dahil 51 dilde çeviri yapabilmektedir. Google Haritalar, tamamen ücretsiz olan bir çevrim içi haritalama servisi. Google Drive, oldukça geniş bir depolama ve senkronizasyon bölümü olmakla birlikte yazılı ve görsel tüm dokümanlar burada depolanabilir, başka kullanıcılarla paylaşılabilir. Google Play, mobil cihazlar için bir android market olan bu servis, elektronik medya dağıtım ve satış platformu olarak görev yapmaktadır. Google Gmail, reklam destekli ve ücretsiz olma vasfıyla bu servis, dünyanın en yaygın mail sistemidir. Ücretsiz bir e-posta servisi (URL 2). Modern dünyada, bilgiye erişim ve iletişim için vazgeçilmez bir araç haline gelmesi ve belirtilen bu özellikleriyle Google hem iletişim hem de ortam temelli bir dijital araçtır, denebilir.

Youtube, çevrim içi video barındırma platformu olan ve bu özelliğiyle dünyanın en popüler, en dinamik video platformudur. Herkese yayıncı olma ve video yayınlama özgürlüğü sunan Youtube, Google ile güçlerini birleştirerek müzik, video blogları, özgün ve eğitim videoları gibi milyonlarca farklı videonun izlenmesine olanak tanır. Platform, kendi kanallarını kurmak isteyen kullanıcılara video yükleme, gerçek zamanlı yorum yapma ve canlı video paylaşım konusunda geniş bir özgürlük tanımaktadır (URL 3). İnsanların birbirleriyle etkileşime geçmesini sağlarken geniş bir video içeriği sunarak kullanıcıların bilgi ve eğlence ihtiyaçlarını karşılaması bakımında Youtube hem iletişim hem de ortam temelli bir platformdur.

Facebook, insanların arkadaşlarıyla veya ailesiyle iletişim kurmasını sağlayan, aynı zamanda video, fotoğraf ve durum gibi özelliklerin kullanılmasına yarayan ücretsiz sosyal bir platformdur. Doğrudan mesajlaşma özelliğiyle kişi arkadaşlarıyla, gruplarla veya sayfalarla özel mesajlar göndererek birebir veya grup halinde iletişim kurabilir. Yapılan yorumlar ve paylaşımlar, kullanıcılar arasında etkileşimi ve bilgi alışverişini sağlar. Ortak ilgi alanlarına sahip insanların bir araya geldiği gruplar, belirli konularda tartışma ve bilgi paylaşımı yapabilirler. Kullanıcılar arkadaşlarıyla veya gruplarla buluşmalar organize etmek için etkinlikler oluşturabilir. Canlı video yayını yaparak veya diğer kullanıcılarla video görüşmesi yaparak gerçek zamanlı iletişim kurulabilir. Markalar, işletmeler ve ünlüler tarafından oluşturulan sayfalar, kullanıcıların bu kurumlarla etkileşim kurmasına imkân verir. Ticari açıdan ürünlerin satışı ve alımı için bir pazar yeri olarak da kullanılabilir (URL 4). Bu nitelikleriyle Facebook hem iletişim hem de ortam temelli ve çok yönlü bir platform olarak kabul edilebilir.

Instagram, dünya çapında milyonlarca kullanıcıya sahip bir sosyal medya platformu olarak kullanıcılarına, fotoğraf ve video paylaşma olanağı sağlar ve bu içerikler üzerinden sosyal etkileşimler kurmaya yönlendirir. Instagram, 2012 yılında Facebook tarafından satın alındıktan sonra sürekli olarak özelliklerini ve işlevselliğini geliştirmektedir. Instagram, mobil cihazlarıyla ve web üzerinden içeriklere erişebilir ve gönderi paylaşabilirler. Uygulama, kullanıcıların fotoğraf ve video çekmelerine, bu içeriklere çeşitli filtreler ve efektler eklemelerine imkân verdiği gibi bu içerikleri profillerinde paylaşımlarına da olanak sağlar. Aynı zamanda Instagram, kullanıcıların diğer kullanıcıları takip etmelerine ve bu şekilde kişiselleştirilmiş bir haber akışı oluşturmalarına da fırsat verir. Bir gerçek zamanlı etkileşim aracı olarak da kullanılan Instagram, canlı yayın yapılarak veya direkt mesaj yoluyla ve özel olarak da kişiler arasında iletişim sağlamaktadır. Bununla birlikte Instagram, ortak ilgi alanlarına sahip kullanıcıların gruplar oluşturup bir araya geldiği ve belirli konularda tartıştığı, bilgi paylaştığı bir platformdur. Kullanıcıların, fotoğraf ve videolarla kendilerini ifade etmelerinin ve başkalarına ilham vermelerinin en önemli araçlarından olan Instagram, ağırlıklı olarak görsel içeriğe dayalı bir mecra. Bu platform, yapay zekâ sayesinde kullanıcıların ilgi alanlarına göre kişiselleştirilmiş içerikler sunar ve paylaşımları belirli konularla etiketlemeye, aynı konuyla ilgilenen diğer kullanıcılarla bağlantı kurmaya da olanak tanır (URL 5). İletişim ve ortam temelli nitelikleri aynı anda sunan Instagram, görsel

paylaşımın ön planda olduğu, ancak aynı zamanda kullanıcılar arasında güçlü bir sosyal etkileşim sağlayan bir sosyal medya platformudur.

TikTok, kullanıcıların 60 saniyelik videolar izlemesini ve yayınlamasını sağlayan bir sosyal medya aracıdır. Bu platformda danslar, komedi skeçleri, eğitici içerikler ve daha birçok farklı türde videolar yer almaktadır. Kullanıcılar, TikTok üzerinde ciddi, eğlenceli kısa video izleyebilir veya bünyesinde bulunan çeşitli efektler, filtreler ve müziklerle kendi videolarını oluşturup yayımlayabilirler. Aynı zamanda beğeniler ve yorumlar aracılığı ile başka bireysel kullanıcı ve gruplarla etkileşime geçilebilir veya canlı yayınlarda sohbet edebilirler (URL 6). TikTok hem iletişim hem de ortam özellikleri sayesinde kullanıcıların birbirleriyle bağlantı kurmasına, yeni şeyler öğrenmesine ve eğlenmesine olanak tanır.

X eski adıyla Twitter, daha çok kullanıcıların kısa mesajları tweet yani gönderi olarak paylaşmasına ve başkalarını takip etmesine izin vererek insanları birbirine bağlamaktadır. Kullanıcılar arasında özel mesajlaşma imkânı sunar ve paylaşımları yorum yapma ve beğenme gibi etkileşim özellikleriyle zenginleştirir. Ortak ilgi alanlarına sahip kişi, grup ve toplulukların bir araya geldiği alanlar sunar. İletişim merkezli yönüyle ön plana çıkan X, gerçek zamanlı canlı video yayınlarıyla etkileşim sağlar (URL 7).

Khan Academy, Herkese, her yerde, dünya standartlarında ve ücretsiz eğitim imkânı sağlayabilmek ve eğitimde fırsat eşitliğinin güçlenmesine destek olmak amacıyla kurulmuş, ücretsiz bir online eğitim platformudur. Eğitici videolar ve kişiselleştirilmiş öğrenme paneliyle, Khan Academy öğrencilere sınıfta ve sınıf dışında kendi hızlarında çalışma imkânı sağlarken alıştırmalarla pekiştirme yapar. Beceri ustalığına odaklanan Khan Academy, İslam tarihi, matematik, fen bilimleri, bilgisayar bilimi, tarih, sanat tarihi, finansal okuryazarlık gibi konularda içerik sunar. Khan Academy'nin İngilizce web sitesinde 10.000'e yakın ders videosu ve 150 binden fazla interaktif alıştırmalar bulunmaktadır. Khan Academy dersleri, her yaş ve seviyeye hitap etmek için hazırlanmaktadır. İlkokul öncesinden üniversite seviyesine kadar dersler sunulurken, içerikler ortaokul ve lise derslerinde yoğunlaşmaktadır. Eğitimin en önemli paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve veliler çeşitli gerekçelerle bu ortamdan yararlanabilirler. Öğrenciler, okulda öğrendikleri bilgileri pekiştirmek, eksiklerini telafi etmek ya da sınavlara hazırlanmak için kullanırlar. Öğretmenler teknolojik bir eğitim aracı ile daha interaktif bir ders işlemek ve öğrencinin “öğrenme” sürecini sahiplenmesine yardımcı olmak için destek alabilirler. Veliler ise çocuklarına ders çalıştırmak ya da merak ettikleri bir konuda yeni bilgiler öğrenmek için yararlanabilirler (URL 8).

Udemy, global bir platform olarak, binlerce kursu barındıran kapsamlı ve birçok dil seçeneğinin bulunduğu bir kitaplık sunmaktadır. Bu platformdan din bilimleri, işletme ve girişimcilik, programlama, akademik konular, sanat, sağlık, dil, müzik ve daha birçok kategoriye içeren geniş kurs yelpazesinden kurslar alınabilir. Takibi yapılan içerikler, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlar. Kursları başarıyla tamamlayan öğrencilere sertifika verilir. Birçok kurs, pekiştirme amaçlı öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya koyabilecekleri projeler içerir. Kurslar genellikle öğretmenlerin hazırladığı önceden kaydedilmiş içeriklerden oluşur. Öğrencilerle öğretmenler arasındaki etkileşim, çoğunlukla soru-cevap şeklinde ve forumlarda gerçekleşir. Udemy, öğrencilerin kendi hızlarında, istedikleri zaman ve yerde öğrenmelerine olanak tanıyan bir platformdur. İçerik odaklı yapısıyla, öğrencilere geniş bir bilgi ve beceri yelpazesi sunar. Bu nedenle Udemy, daha çok öğrenme ve gelişim ortamı olarak değerlendirilir (URL 9).

Coursera, öğrenmeyi daha erişilebilir ve esnek hale getiren, öğrencilere daha fazla fırsat sunan online bir eğitim platformudur. Kullanıcılara farklı alan, seviye ve dillerde çeşitli kurslar düzenler ve kursiyerleri sertifikalandırır. Öğrenciler istedikleri zaman, yer ve hızda öğrenme süreçlerini planlayarak

kişiselleştirebilirler. Coursera içerik olarak öğrencilere; video, yazılı materyal, ödev ve sınav gibi öğrenme araçları sunarken öğretmenler veya eğitmenlerle etkileşime girebilme ve gerektiğinde yardım alabilme imkânı verir. Coursera, iletişim temelli bir araç olmaktan ziyade ortam temelli bir platform olarak kabul edilebilir (URL 10).

Weebly, kullanıcılara kolaylıkla web siteleri, bloglar veya çevrim içi mağazalar oluşturabilmelerini sağlayan bir uygulamadır. Özellikle eğitim alanında, öğretmenler ve öğrenciler için projeler, sınıf blogları ve e-öğrenme kaynakları oluşturmak amacıyla teknik bilgi gerektirmeden web sitesi tasarımı yapmayı kolaylaştırır. Weebly, basit kullanıma sahip arayüzü ile eğitimde teknoloji entegrasyonunu kolaylaştırır ve öğrenci ve öğretmenlerin dijital yeteneklerini geliştirmelerine destek olur. İçerik olarak, metin, resim, video gibi çeşitli materyaller eklenebilir, düzenlenebilir ve yönetilebilir. Farklı temalar ve tasarım araçları sayesinde web siteleri kişiselleştirilebilir. Bunlarla birlikte bir web sitesi oluşturma aracı olmasının yanı sıra kullanıcılara iletişim ve içerik paylaşımı için de birçok özellik sunar. Bu çerçevede hem iletişim hem de ortam temelli bir uygulama olarak değerlendirilebilir (URL 11).

Webnode, kullanıcıların kendi web sitelerini çok fazla zaman harcamadan, kolayca oluşturmaya olanak tanıyan bir platformdur. Sürükle-bırak özelliği sayesinde teknik bilgiye ihtiyaç duymadan profesyonel görünümlü web siteleri tasarlanabilir. Kişisel web sitesi, e-ticaret sitesi ve blog gibi farklı türde web siteleri oluşturulabilir ve kolayca metin, resim, video gibi çeşitli içerikler eklenebilir ve düzenlenebilir. İletişim ve ortam temelli bir uygulama olma vasfıyla kullanıcı tarafından oluşturulan Web sitesinin, sosyal medya hesaplarıyla entegre ederek daha geniş bir kitleye ulaşabilmesine imkânı verir (URL 12).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), öğretmenlere ve öğrencilere eğitimde büyük kolaylık sunan aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasında iletişim sağlayan bir çevrim içi eğitim platformudur. Müfredatla paralel ihtiyaç duyulan ders materyallerini, öğrenci ve öğretmenlere çevrim içi eğitim şeklinde sunarak büyük kolaylık sağlamaktadır. Öğrenimin sürekliliğini sağlayan EBA'nın en önemli avantajı; Türkiye'de bulunan tüm öğrenci ve öğretmenlerin istediklerinde elektronik ortamda ders içeriklerine erişebilmesidir. Belirli bir filtreden geçen içerikler genel ağ üzerinden hizmet veren siteye, kategorik şekilde ve düzenli olarak eklenmektedir. Öğretmenler, özel hazırladıkları içerikleri EBA'ya istediği gibi yükleyebilirken yine başka öğretmenler tarafından paylaşılan not ve sunumlara da ulaşabilmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler de EBA'ya giriş yaparak oldukça zengin bir eğitim içeriğine ulaşabilmektedir (URL 13).

Perusall, öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarını sağlayan, etkileşimli bir öğrenme platformudur. Perusall, ortam tabanlı özelliğiyle kullanıcıya bilgi paylaşımına olanak tanıyan bir ortam sunarken iletişim tabanlı niteliğiyle de öğrenciler arasında tartışma ve etkileşimi teşvik eder. Öğrenciler, okumalar ve videolar hakkında topluca yorum yaparak, birbirlerine yanıt vererek ve sosyal bir öğrenme ortamına katılarak birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olurlar. Ayrıca, öğrencilerin içerikle etkileşimini otomatik olarak derecelendirilebilir, anında geri bildirim yapılan vasfıyla öğretmenler, öğrenci katılımı hakkında sürekli bilgi edinebilirler (URL 14).

Blackboard Learn, eğitim kurumlarının tüm kademelerinde kullanılabilecek kapsamlı bir öğrenme yönetim sistemidir. Ders notları, sunumlar, videolar gibi tüm eğitim materyallerini tek bir platformda toplar. Bu uygulama kapsamında Powerpoint, Captivate, gibi uygulamalarla hazırlanmış video, ses, animasyon, ders notları ve sunumlar yani hemen hemen tüm eğitim materyalleri tek bir platformda toplanabilir. Öğretmenler, öğrencilere ödevler ve sınavlar atayarak, öğrenme süreçlerini değerlendirir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında özel mesajlaşma imkânı sunarken öğrenciler, kendi aralarında belirli konularda tartışma yapabilecekleri forumlara da katılabilirler (URL 15).

Socrative, internet üzerinde testler oluşturup öğrencilere akıllı telefonları veya tabletleriyle çözdürerek anında geri bildirim yapılabilen bir uygulamadır. Bu yazılım ile konunun anlatımından sonra, öğrenmeyi pekiştirecek hem öğretici hem de eğlenceli bir etkinlik sunulabilir. Öğrenciler isterlerse isimlerini yazarak sisteme giriş yaptıktan sonra öğretmenin açmış olduğu teste dahil olarak soruları çözebilirler. Etkinlik devam ederken her öğrenciye ait bir karakter veya simge akıllı tahta üzerinde öğrenciler doğru yaptıkça ilerletilebildiği için eğlence ve rekabet aynı anda tatlandırılabilir. İstenirse ders içerisinde Socrative üzerinden hazırlanan testlerin çıktısı alınıp öğrencilere çözme imkânı sunulabilir. Öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimde bulunmasını ve değerlendirme yapmasını sağlayan bir uygulama olması yönüyle hem iletişim hem de ortam temelli olarak değerlendirilebilir (URL 16).

Kahoot, sınıf içerisinde özellikle ders sonlarında eğlenceli bir şekilde bireysel ya da grup halinde değerlendirme etkinlikleri yapabilen oyunlaştırma temelli bir uygulamadır. Sosyal medya platformlarından ilham alan yüksek etkileşimli öğrenme formatıyla öğrenciye kendi hızınızda bir çalışma deneyimi sunar. Bu çalışma modu, yeni bir konuyu kalıcı olarak öğrenmeye ve önceki dersleri hızlı bir şekilde tekrar gözden geçirmeye olanak tanır. Kahoot'ta kullanılan görsel ve işitsel efektler, öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirir. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış gibi farklı soru tipleri sayesinde, farklı öğrenme stillerine hitap eden içerikler oluşturulabilir. Bu uygulamayla öğretmen sınıf içerisinde eğlenceli bir ortam oluşturduğu gibi öğrencilerin bilgilerini ölçüp onların stres atmalarını sağladığı bir araçtır. Öğrenciler hem akıllı telefonları ile hem tabletleri ile Kahoot'u kullanabilirler. Aynı zamanda, Kahoot, takımlar halinde oynanabilen oyunlar sayesinde öğrencilerin iş birliği becerilerinin de gelişmesine katkı sağlar. Kahoot, oyun sonunda katılımcıların doğru cevaplarını ve genel performanslarını anında gösterir. Bu sayede, öğrenme eksiklikleri tespit edilebilir ve geri bildirim verilebilir. Kahoot hem iletişim kurmak hem de öğrenme ortamını zenginleştirmek için kullanılan bir araç olması bakımından öğretmen ve öğrenciler için eğlenceli ve etkili bir öğrenme deneyimi aracıdır (URL 17).

Schoology, öğretmenlerin kurs yönetimi, iş birliği, iletişim ve değerlendirme yapabilecekleri çoklu öğrenme platformudur. Öğretmenlere öğrencileriyle eğitim kaynaklarını oluşturma, yönetme ve paylaşma imkânı sağlayan bir bulut tabanlı uygulamadır. Bu platform, ödevleri yönetme ve puanlama, öğrenci ilerlemesini takip etme ve çevrim içi tartışmaları kolaylaştıran, basitleştiren esnek bir araçtır. Schoology, sosyal medya platformlarına benzer bir arayüze sahiptir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasında etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturur ve bu sayede öğrenciler birbirleriyle tartışabilir, projeler üzerinde birlikte çalışabilir ve kaynakları paylaşabilirler. Yüz yüze eğitim ile online eğitimi bir araya getiren karma öğrenme modellerinde etkili bir araçtır (URL 18).

Edmodo, Öğretmenler ve öğrenciler arasında doğrudan mesajlaşma imkânı sunan; öğretmenleri, öğrencileri, yöneticileri ve kurumları bir araya getiren eğitsel bir sosyal ağ platformudur. Edmodo ile birlikte öğrenciler, belirli konular hakkında fikirlerini paylaşabildiği ve tartışabildiği için aktif öğrenme sürecine daha kolay girmiş ve kritik düşünme becerilerini daha fazla geliştirme fırsatı bulabilirler. Eğitsel bir sosyal ağ olan Edmodo ile gruplar oluşturulabilir, quizler düzenlenebilir, mesajlar gönderilebilir ve ders dokümanları paylaşılabilir. Edmodo öğrenciler için iş birlikli çalışmaları desteklerken öğretmenler için de birbirleri ile bağlantı kurabilme olanağı sunmakta böylece mesleki gelişim sürecine de katkı sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencilere ödev, proje veya sınav gibi görevler verebilir ve öğrenciler de tamamladıkları çalışmaları bu platform üzerinden teslim edebilir. Edmodo'da yer alan takvim sayesinde öğrenciler ve öğretmenler ödevlerin teslim tarihleri, sınavlar ve diğer önemli etkinlikler hakkında bilgi sahibi olabilirler. Edmodo, öğretmenlerin öğrencileriyle etkili bir iletişim kurmasını sağladığı ve öğrenme sürecinde kullanılan çeşitli materyallerin bir arada sunulduğu zengin

bir öğrenme platform olması dolayısıyla hem iletişim hem de ortam temelli bir dijital araçtır, denilebilir (URL 19).

Slideshare'in temel amacı, kullanıcıların PowerPoint, PDF gibi uygulamalarla oluşturdukları sunumları (PowerPoint, PDF gibi) çevrim içi olarak paylaşmasına olanak sağlamaktır. Öğretmenler hazırladıkları eğitim materyallerini ve kişisel projelerini bu ortam üzerinden kullanıcılara ulaştırabilirler. Slideshare ile canlı, renkli ve etkin içerikler kolayca oluşturulabilir. Slideshare, öncelikli olarak içerik paylaşımına odaklandığı için, gerçek zamanlı iletişim imkânı vermemesi yönüyle ortam temelli bir dijital araç olarak kabul edilir (URL 20).

Bu araştırmada ele alınacak olan bir diğer iletişim ve ortam temelli araç grubu ise bireye veya kuruma özel, çeşitli amaçlar için eğitim sisteminin tüm paydaşlarının kullanabileceği uygulamalardır. Günümüzde sesli ve görüntülü uygulamaların en sık ve en yaygın olarak kullanılan dijital iletişim araçları olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kurumların daha çok yazışarak paylaşım yaptıkları ifade edilebilir.

Tablo 2

İletişim Tabanlı Bire Bir/Toplu, Sesli/Görüntülü, Yazışma/Paylaşım Yapma, Blog Oluşturma ve Mesajlaşma Uygulamaları

2	Din Eğitiminde Kullanılan/Kullanılabilecek İletişim ve Ortam Temelli Dijital Araçlar																
Uygulama Adı	Kim/Kimler Tarafından Kullanıldığı/Kullanılabileceği						Hangi Araçlarla Kullanılabileceği				Hangi Ortamlarda Kullanıldığı/Kullanılabileceği						
	Okul		Bakanlık/İl/ İlçe Müdürlüğü				İnternet	Bilgisayar/ Tablet	Etkileşimli Tahta	Akıllı Cep Telefonu	Okul						
	Öğrenci	Öğretmen	Yönetici	Bakanlık	İl Müdürlüğü	İlçe Müdürlüğü					Sınıf	Yönetim	Ofis İşleri	Kütüphane	Öğretmenler Odası	Etkinlik Bölümleri	Pansiyon
İletişim Tabanlı Bire Bir/Toplu, Sesli/Görüntülü, Yazışma/Paylaşım Yapma, Blog Oluşturma ve Mesajlaşma Uygulamaları	Zoom	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Google Meet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Microsoft Teams	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Whereby	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Wooclap	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Skype	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Blogger	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Tumblr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	WhatsApp	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Telegram	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Bip	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Gmail	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Hotmail	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Zoom, akıllı telefon ya da tablet gibi mobil cihazlar, laptop ya da masaüstü bilgisayarlar arasında gerçek zamanlı olarak videolu görüşme imkânı kuran bir sistemdir. Sadece video değil aynı zamanda sesli konferans, sohbet ve web seminerleri hizmeti de sunar. Zoom'un meetings özelliği sayesinde

toplantı sırasında katılımcılarla ekran ve belgeler rahatlıkla paylaşılabilir. Birebir ve grup halinde görüntülü, sesli görüşmeler yapmaya olanak tanıyan bu uygulama hem iletişim hem de ortam temelli özelliklere sahiptir. Toplantılar sırasında katılımcılar, metin tabanlı sohbet edebildiği gibi katılımcılara anket veya yoklama yapılabilir (URL 21).

Google Meet, Google tarafından geliştirilen ve video konferans, uzaktan çalışma ve iş birliği için kullanılan bir çevrim içi toplantı ve iletişim platformudur. Birden fazla kişi, video konferansına katılabildiği ve yüz yüze iletişim kurabildiği gibi katılımcılar arasında sesli iletişim sağlanabilir. Google Meet, büyük katılımcı sayılarına izin verirken ve toplu etkinlikler için uygun bir platform sunarken toplantı sırasında ekran paylaşımına ve diğer katılımcılarla belge ve sunum alışverişine de izin verir. Google Meet, Google Takvim ile entegre çalıştığı için toplantılar kolayca planlanabilir. Google Meet, iOS ve Android mobil uygulamalarına sahip olduğu için toplantılara mobil cihazlarla da katılınabilir. Bununla birlikte Google Meet, uyguladığı güvenlik önlemleri sayesinde, toplantılar şifrelenir ve katılımcıların kimlikleri gizlenir. Toplantı sırasında katılımcılar sohbet edebilir, soruları yanıtlayabilir ve geri bildirim alabilir (URL 22).

Microsoft Teams, eğitim amaçlı kullanılabildiği gibi işletmeler ve ekipler için tasarlanmış, güçlü bir iletişim ve iş birliği platformudur. Sadece bir görüntülü görüşme aracı olmaktan öte, ekiplerin birlikte çalışabileceği, dosya paylaşabileceği ve projeleri yönetebileceği kapsamlı bir çalışma alanıdır. Sürekli olarak kendini yenileyen uygulama, veri tabanını geliştirmeye devam etmektedir. Basit bir tasarıma ve esnek kullanıma sahip olması onun çokça tercih edilmesinin en önemli sebebidir. Bir diğer tercih nedeni ise güçlü şifreleme yönüne ve iki katmanlı kimlik doğrulama gibi kişisel güvenlik önlemlerine sahip olmasıdır. Bu uygulamada da belgeler ve sunumlar ekip üyeleriyle kolayca paylaşılabilir ve üzerinde birlikte çalışılabilir (URL 23).

Whereby, kullanıcıların bir oda oluşturarak bu odada aynı anda 4 kişiyle sınırsız sürede görüntülü görüşme yapabilmesine imkân sunan bir uygulamadır. Özellikle birebir derslerde veya daha az mevcutlu özel ders gruplarında tercih edilmektedir. Arkadaşlar ve aileler, Whereby üzerinden online buluşmalar düzenleyebileceği gibi mesajlaşma odasında görüşmeyle ilgili önemli notları ve bağlantıları da kolaylıkla paylaşabilirler. Derslerde uygulamalı anlatım yapmak isteyenler için ekran paylaşma özelliği de mevcuttur. Ayrıca, YouTube entegrasyonu sayesinde görüşme yapılan kişilerle aynı anda ilgili bir YouTube videosu da izlenebilir. Her kademedeki okullar ve üniversiteler, online dersler ve seminerler için güvenli bir ortam sunan Whereby'i tercih edebilirler (URL 24).

Wooclap, öğretmenlerin ve sunum yapanların, katılımcılarıyla etkileşim kurmasını ve onların dikkatini çekmesini sağlayan çevrim içi bir uygulamadır. Wooclap, çoktan seçmeli sorular, kelime bulutları, açık uçlu soru türüyle katılımcıların farklı şekillerde etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır. Etkileşim sırasında PowerPoint, Google Slaytlar ve Keynote gibi sunum araçlarıyla entegrasyon imkânı vermektedir. Öğrenciler, canlı ders imkânıyla sunumlara eşzamanlı katılabildiği gibi asenkron kullanımıyla da derse erişilebilmektedir. Katılımcıların performansını analiz etmek için detaylı raporlar sunduğu için öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, öğretim stratejilerini optimize edebilirler. Wooclap ile sunumlar, interaktif hale getirilerek katılımcıların ilgisi canlı tutulabildiği gibi daha eğlenceli bir ortam da oluşturulabilir. Katılımcılar, akıllı telefon veya bilgisayar aracılığıyla bağlanabildiği gibi yapay zekâ teknolojisi sayesinde, daha hızlı ve etkili bir şekilde karşılıklı sorular oluşturulabilir. Asenkron bir yapıya da sahip olması dolayısıyla belirli bir zaman zarfında derse katılım ya da devam zorunluluğunun aranması gibi bir durum söz konusu değildir (URL 25).

Skype, eğitim amaçlı kullanılabileceği gibi insanların herhangi bir konuda tablet, bilgisayar ya da akıllı telefon aracılığıyla internet üzerinden ücretsiz olarak sesli ve görüntülü görüşme gerçekleştirebilmesine imkân tanıyan bir uygulamadır. Skype kullanıcıları, yüksek kalitede sesli ve

görüntülü aramalar yaparak gerçek zamanlı iletişim kurma imkânı sunmaktadır. Ayrıca, istenmesi halinde metin tabanlı mesajlar göndererek, dosya paylaşımı yaparak ve emoji kullanarak daha zengin bir iletişim deneyimine de fırsat vermektedir. Birden fazla kişiyle aynı anda sohbet edebildiği gibi paylaşılan bilgisayar ekranında diğer katılımcılarla ortak çalışmalar yapılabilir. Eğitim amaçlı kullanımlar sırasında büyük boyutlu dosyalar kolayca paylaşılabilirdi için öğretmen ve öğrenciler arasında iş birliğinin artmasına yardımcı olmaktadır (URL 26).

Blogger, Google tarafından sunulan ücretsiz bir blog yayınlaman ve içerik üretebilme uygulamasıdır. Kullanıcılar, kendi bloglarını oluşturup yönetebildikleri gibi iletişim ve içerik paylaşımı için de destek alabilirler. Bireysel internet kullanıcıları, herhangi bir teknik altyapıya ya da sermayeye ihtiyaç duymadan kendilerine ait kişisel blog sayfalarını oluşturabilirler. Blogger, internette varlık göstermek ve fikirlerini yazarak, fotoğraflayarak, resmederek anlatmak isteyen herkese fırsat vermesi ile ön plana çıkan bir yazılımdır. Ayrıca okuyucular, blog yazılarının altına yorum yaparak yazarla ve diğer okuyucularla etkileşime geçerek tartışabilir ve fikir alışverişi yapılabilirler. Bloglar genellikle belirli bir konu veya ilgi alanına odaklandığı için okuyucular, ilgilendikleri konularda derinlemesine bilgiye ulaşabilirler (URL 27).

Tumblr, görsel içeriklerin, metinlerin ve diğer multimedya dosyalarının paylaşıldığı, mikroblog ve sosyal ağ özelliklerinin bir arada sunulduğu bir platformdur. Bu uygulamayla sosyal ağda sinema, edebiyat gibi pek çok konuda içerik yayınlanabilmektedir. Tumblr uygulaması sosyal medya ile blog mantığı harmanlanarak oluşturulduğu için Facebook, Instagram gibi platformlardan çok farklılaşmaktadır. Bununla birlikte platform üzerinde blog içerikleri üreten kullanıcılar birbirleriyle etkileşim de kurabilir ve oluşan iletişim sonucunda çeşitli etkinliklere birlikte imza atabilirler (URL 28).

WhatsApp, temel olarak, bireyler arasında mesajlaşma, arama ve dosya paylaşımı gibi iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilen ve dünya genelinde milyarlarca insanın kullandığı bir iletişim aracıdır. WhatsApp, akıllı telefonlar üzerinden hiçbir ücret ödemedi seyahat ederken veya uzaktayken, istenilen kişilerle mesajlaşmaya, çekilen fotoğrafları ve videoları anlık olarak paylaşmaya destek olan uygulamadır. WhatsApp'ı kullanabilmek için telefonun internete bağlı olması ya da kablosuz bir ağa bağlanması gerektiği gibi karşı taraftaki kişi de çevrim içi olmalıdır. WhatsApp ile internet üzerinden mesajlaşmanın yanı sıra metin ve müzik gibi dosyalar da gönderilebilmektedir. Birden fazla kişiyle aynı anda sohbet etmek için gruplar oluşturulabildiği gibi istenmesi halinde anlık görüntülü görüşme de yapılabilir (URL 29).

Telegram, sadece mesajlaşma amacıyla değil, aynı zamanda bilgi paylaşımı, eğlence ve topluluk oluşturma gibi birçok farklı amaç için kullanılabilen çok yönlü bir platformdur. Çok hızlı, basit, ücretsiz ve bulut tabanlı bir mesajlaşma programı olan bu uygulama hem iletişim hem de ortam temelli olarak değerlendirilebilir. Telegram tüm cihazlarla aynı anda kullanılabilir ve mesajlar istenilen sayıda telefon, tablet veya bilgisayar arasında sorunsuz bir şekilde senkronize edilebilir. Telegram ile mesajlar, fotoğraflar, videolar ve doc, zip, mp3 vb. türdeki dosyalar gönderebilir ve 200.000 kişiye kadar gruplar veya sınırsız izleyiciye yayın yapmak için kanallar oluşturabilir. Telegram, SMS ve e-postanın birleştirilmiş hali gibidir ve tüm kişisel veya eğitim amaçlı mesajlaşma ihtiyaçlarını karşılayabilir (URL 30).

Bip, yerli bir yazılım olarak anlık mesajlaşma, sesli ve görüntülü görüşme yapılabilen bir uygulamadır. Resimler, videolar, ses kayıtları ve mesajlar anında ve ücretsiz bir şekilde gönderilebilir. HD kalitesinde sesli ve görüntülü görüşme birebir ve 15 kişiye kadar grup görüntülü görüşme yapılabilir. Kullanıcılar, BiP'in çeviri özelliği ile farklı dilleri konuşan kişilerle mesajlaşabilir (URL 31).

Gmail, her zaman masa başında olmaya gerek olmadan kullanılabilen, web için tasarlanmış olan esneklik ve ortak çalışma amacıyla geliştirilmiş bir uygulamadır. Gmail'in bilgisayara yüklü bir

uygulama olması yerine bir web tarayıcısı üzerinden çalışması onu, işte veya okulda, istenilen yerden ve cihazdan ortak çalışmasında avantaj sağlar. Kişiler arasında metin, dosya ve diğer içeriklerin elektronik olarak iletilmesini sağlamak, e-posta göndermek, almak ve yönetmek için tasarlanmıştır. Gelen kutusu, etiketler, arşivleme gibi özellikler sayesinde e-postalar düzenlenebilir ve kolayca organize edilebilir. Gmail, bir sosyal medya platformu gibi gerçek zamanlı etkileşim ve içerik paylaşımı için optimize edilmemiştir. Bu yönüyle ortam temelli bir araç olmaktan ziyade etkili bir iletişim temelli araç olarak kabul edilebilir (URL 32).

Hotmail, temel olarak iletişim odaklı bir uygulamadır. Metin ve belge gibi e-postaları gönderip almak, takvim kullanmak ve mesaj ile iletişim kurulan kişileri yönetmek için tasarlanmıştır. Hotmail, kullanıcıların kişisel güvenliğini en iyi şekilde koruduğu gibi istenmeyen adreslerden gelen elektronik postaların iletimine de izin vermemektedir. Uygulama üzerinden hesap açma işlemi oldukça basittir (URL 33).

Yukarıda bireysel ve kurumsal anlamda yaygın olarak kullanılan iletişim ve ortam temelli dijital araçlarla ilgili tanıtıcı bilgiler verilmiştir. Her iki tabloda, özellikleri itibarıyla iletişim ve ortam temelli dijital araçlar, kısa açıklamalarıyla değerlendirmeye alınmıştır. Bu araçların bir kısmı Bakanlık, il ve ilçe birimlerinde kullanılan araçlar iken bazılarından ise okul ortamında yönetici, öğretmen ve öğrenciler çok aktif bir şekilde destek almaktadır. Aynı zamanda bu araçlarla, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde mevcut birimlerde çalışan personel ve gönüllü öğretmenler tarafından oluşturulan içerikler, EBA üzerinden sunulmaktadır. Hazırlanan içerikler öğrenci ve öğretmenler tarafından, iletişim ve ortam temelli çalışan araçlar kanalıyla ders esnasında ve sonrasında kullanılmaktadır. Bireysel ve grup halinde okul içinde; sınıfta, öğretmenler odasında, etkinlik bölümlerinde, pansiyonlu okulların bilgisayarla donatılmış bölümlerinde bu araçların çoğundan istifade edilmektedir.

Türkiye’de MEB’e bağlı devlet okullarında ve özel okulların tüm kademelerinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile imam-hatip lisesi meslek dersi öğretmenleri, kendi hazırladıkları sunularla iletişim ve ortam temelli araçları kullanarak dersleri daha aktif ve eğlenceli hale getirebilirler. Bununla birlikte öğrenci ve öğretmenlerin, internette çeşitli sitelerde bulunan hazır içerikler aracılığıyla daha etkin ders işleme ve kalıcı öğrenme hususunda avantajlı hale geldikleri söylenebilir. Din eğitimi yapılırken farklı okul ve seviyelerde işlenen Siyer, Akaid, Fıkıh, Hadis, Hitabet, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi çoğu dersler, yapıları itibarıyla bünyelerinde oldukça fazla soyut içerik barındırmaktadırlar. Öğrenme-öğretme sürecinde iletişim ve ortam temelli araçlardan yararlanılması, öğrenciler açısından soyuttan somuta geçişi kolaylaştırabilir. Aynı zamanda bu araçlar, öğrencilerin anlatımdan kaynaklı sıkılmalarını engelleyerek daha eğlenceli ve zevkli bir ortamın oluşmasına, dersin ve öğretmenin rolünü güçlendirerek daha çok sevilmesine yardımcı olabileceği gibi sınıftaki disiplin sorunlarının çözümüne de destek olabilir (Uşun, 2000). Bununla birlikte bu araçlar, öğrencinin öğretim etkinliklerine daha güçlü katılmasına ve yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân verebileceği için başarının artmasına ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine de destek olur (Başaran, 1984). Ayrıca iletişim ve ortam temelli araçların, öğrenciye daha sağlıklı bir ortam arz ederek ve onu motive ederek derste etkileşim içerisinde olmasını da kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

Öğrencinin, ders konusu eşliğinde, günlük hayatta ihtiyaç duyacağı bilgilere ders öncesi veya sonrası, sosyal ağlar ve internet araçlarıyla ulaşabilmesi, uzman kişilerin verdiği bilgileri okuması veya video içeriklerini dinlemesi, o konuyu daha iyi bir şekilde öğrenmesine ve içselleştirmesine destek olabilir. Günümüz dünyasında sanal sosyal ortamlar konusunda en etkili video paylaşım platformlarının başında YouTube gelmektedir. Öğrenci, örneğin Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün (DÖGM) “Bi’ Şey Sorabilir miyim?” mottosuyla, “MEB Din Öğretimi” YouTube kanalından (URL 34), Temel Dinî Bilgiler ve Akaid derslerinde yer alan; “Din mi? Bilim mi? Allah insanı nasıl ve neden imtihan eder?” ve “Allah, bizi yaratmadan bize sormuş mudur?” sorularına cevaplar bulabilir. Aynı zamanda Müslüman

Bilim Adamları Serisi gibi içeriklere sahip seri halinde yayımlanan videoları takip ederek bu konular hakkındaki bilgisini eğlenirken iyileştirebilir. Dijital araçlar, bilginin düzenlenmesinde ve sunulmasında destek olur. Kur'an-ı Kerim (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021a) ders kitabında yer alan “Harfler ve Özellikleri” konusunun öğreniminde kullanılmak üzere, YouTube, Facebook ve Instagram (URL 35) gibi çeşitli video paylaşım platformlarından hazır video veya görsel içerikler kullanılabilir (Altun & Ateş, 2007). Öğrenciler, YouTube Studio uygulamasını kullanıp harfleri seslendirirken yaptıkları çalışmaların videosunu hazırlayarak sınıf ortamında öğretmenine sunabilir ve bunu arkadaşlarına da WhatsApp gibi kanallar üzerinden iletebilir (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [OGM], 2023).

Öğrenciler EBA'yı kullanarak öğretmenlerinin gönderdiği ödev ve alıştırmaları yaparken, birçok kaynaktan okuyup videolar izleyerek öğrenmelerini güncel tutabilmektedirler. Öğrenciler EBA platformunda, tüm disiplinlerde olduğu gibi İmam-Hatip Ortaokulu (İHO) ve İmam-Hatip Lisesi (İHL) meslek derslerinin tüm branşlarıyla ilgili de kitap, etkileşimli kitap, sunu, video, sesli içerik, test gibi farklı ve zengin birçok bilgiye ulaşabilirler. Bu platformda, Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerinde yer alan, harf talimi yapma veya kelimeleri eşleştirerek öğrenme gibi yöntemlerin dizi halinde yer aldığı videolar izlenebilir. Bu tür çalışmalar bilişsel, duyuşsal gibi farklı öğrenme amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olacaktır (Güneş, 2016). Dijital araçlar, eğitimi daha çok standardize ederek öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi kuvvetlendirir (Alyaz, 2003). Hadis ders kitabında bulunan “Sünnetin Evrenselliği” konusuyula ilgili, EBA platformunda yer alan videolar izlenebilir ve münazara (Uçar, 2021) tekniğiyle karşılıklı tartışma ortamı açılarak tüm öğrencilerin fikirlerini beyan etmelerine imkân tanınabilir. Bu öğrenme yöntemi sayesinde bilgilerin, daha az oranda ve daha geç sürede unutulması sağlanırken çıktılar, davranış boyutuna taşınarak transfer edilerek kalıcı hâle getirilebilir.

Öğretmenler tarafından Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Skype gibi uygulamalar üzerinden planlı bir şekilde bire bir veya çok fazla katılımcının olduğu gruplar oluşturulabilir. Bu gruplar aracılığıyla evde veya herhangi bir mekânda, sınıf içerisinde tartışılan konunun devamı yapılabilir. Aynı zamanda WhatsApp, Telegram (Ot, 2021), BiP gibi sosyal iletişim uygulamalarından da mobil öğrenme aracı olarak (Altun & Ateş, 2007) benzer amaçlar için destek alınabilir. Öğrencinin içinde bulunduğu ortamla etkileşimi, öğretmenin öğrencileriyle kuracağı sağlıklı iletişime bağlıdır (Kaya, 2006). Din eğitimcileri, Siyer, Temel Dinî Bilgiler, Dinler Tarihi, Arapça gibi dersler için animasyon (URL 36) ve çizgi filmlerle sanal ortamda din eğitimine destek sunan Google, Youtube, Blogger gibi ortamlardan; ders öncesinde, sırasında ve sonrasında yardım alabilir. Dijital iletişim platformları, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle sınıf dışında iletişim kurmalarına imkân tanıyan çevrim içi tartışma formlarından Tumblr uygulamasıyla, grup projeleri üzerinde iş birliği içinde çalışabilir. Siyer ders kitabında “Habeşistan’a ve Yesrib’e Hicret” konuları işlenirken, içerik hazırlama uygulamalarıyla çevrim içi hazırlanan videolar yine Zoom platformu üzerinden görüntülü görüşme zemininde paylaşılabilir (OGM, 2023). Ders ortamını tamamlayıcı bir yöntem olarak uzaktan eğitim modeline (Aktaş, 2020) uygun bir tasarımla yürütülecek olan bu süreç, öğrenci ve öğretmenlerin sürekli olarak etkileşim hâlinde kalmalarına destek verebilir. Öğretmenlerin bunu yapabilmesi için, dijital okuryazarlık düzeylerini, bireysel ve mesleki yeterlik bağlamında geliştirmeleri gerekmektedir (Erden, 2011).

Dijital iletişim araçları, öğrenci ve öğretmenlerin internet tabanlı uluslararası ağ üzerinden farklı bir coğrafyadaki öğrenci ve öğretmenle veya bunlardan oluşan gruplarla interaktif bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmalarına, ortak proje yapabilmelerine zemin olabilmektedir (Yanpar-Yelken, 2014). Dinler Tarihi ders kitabında bulunan “Hristiyanlık” konusuyula ilgili, öğrenciler Avrupa ülkelerinde, Hristiyan olarak yaşayan akranlarıyla Google Meet veya Microsoft Teams (OGM, 2023) uygulamaları aracılığıyla video konferanslar düzenleyerek karşılıklı olarak bilgilerini paylaşabilirler.

İletişim ve ortam temelli araçlar, öğrenmeyi somutlaştırır, anlaşılması zor olan kavramaları basitleştirir ve anlam karışıklıklarını önler (Erişen & Çeliköz, 2007). Öğrenciler, Akaid ders kitabında,

konu edinilen “Zatî ve Subûtî Sıfatlar” gibi soyut kavramların öğrenilmesinde; öğretmenleriyle interaktif bir ortam oluşturan Schoology, Edmodo ve Slideshare gibi uygulamalardan yardım alarak kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir (OGM, 2023). Bu tür uygulamalar, probleme dayalı öğrenme modeliyle (Aktaş, 2020), karmaşık gibi görünen içerikleri somutlaştırıp basitleştirerek dersi sıkıcılıktan kurtarır ve öğrenciyi rahatlatır. Din öğretiminde, dersi daha fazla zenginleştirmek ve eğlenceli hale getirmek için bu tür araçlardan yararlanmak meslek dersi öğretmenlerinin etkinliğini güçlendirecektir (Demir & Cesur, 2019: 66). İletişim ve ortam temelli dijital araçlar sistemi kontrol etme, süreci değerlendirebilme hususunda birden çok ölçme ve değerlendirme aracından destek alınmasına fırsat verir (Yalın, 2005). Soru hazırlamada, sınav sonuçlarını değerlendirmede ve arşivlemede, dönem ve yılsonu çalışmalarında Socrative (OGM, 2023) uygulamasından yardım alınabilir. Ayrıca öğrencilerin soyuttan somuta geçişlerini kolaylaştıracak, namaz, hac, abdest gibi konuların animasyon (Arıcı ve Dalkılıç, 2006: 423), çizgi film (Sancak, 2018: 40) gibi görsel içeriklerle anlatılmasının daha etkili olduğu söylenilebilir. Yine bir harita uygulamasıyla akıllı tahta üzerinden Kâbe’ye gidilip bir yapay zekâ uygulamasıyla hazırlanmış metaverse evreninde tavaf, sanal ortamda yapılabilir (URL 38). Etkileşimli içerikler, simülasyon veya animasyonlar, öğrencilerin konu ile etkileşim kurmalarına ve derse daha aktif olarak katılmalarına yardımcı olabilir. Öğrencinin ders işleniş sırasında etkileşim hususunda yüksek bir noktada olması, öğretmenin öğrencileriyle kuracağı sağlıklı iletişimle ilişkilendirilebilir (Kaya, 2006). Bu bağlamda meslek dersi öğretmeleri, Siyer, Hadis, Kelam, Arapça gibi dersler için sanal ortamda din eğitime destek sunan Web sitelerinden animasyon (URL 39) ve çizgi filmlerle (URL 40); ders esnasında ve sonrasında destek alabilir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, insan hayatını ve dolayısıyla eğitim ve din eğitimi önemli derecede etkisini altına alan ve yeni bir eğitim ve din eğitim paradigmasının oluşmasına neden olan dijital araçlar üzerine yapılmıştır. Eğitimde kullanılan dijital araçları; yazılım, donanım, iletişim ve ortam temelli olarak sınıflandırmak mümkündür. Gündelik yaşamımızda ve eğitim sektöründe bu araçlar arasında erişilebilirlik, yaygınlık ve kolaylık bakımından en etkili olan grubun, iletişim ve ortam temelli araçlar olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın amaçlanan sonucuna ulaşabilmek için iletişim ve ortam temelli araçlar arasında kullanıcıların en çok istifade ettiği alanlara dikkat edilmiş ve ilk önce içerik hazırlama, video, fotoğraf, müzik barındırma/paylaşma ve sosyal medya platformları olarak nitelendirilebilecek uygulamalar tasnif edilip tanıtılmıştır. İkinci olarak, iletişim tabanlı bire bir/toplu, sesli/görüntülü, yazışma/paylaşım yapma, blog oluşturma ve mesajlaşma uygulamaları arasında en çok bilinen ve kullanılan araçlar sınıflandırılıp tanıtılmıştır. Çalışmada değerlendirmeye alınan otuz iki uygulamanın genel olarak hem iletişim hem de ortam özelliklerini birlikte taşıdıkları görülmüştür. Bu kapsamda, eğitimin en önemli paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinde iletişim ve ortam temelli araçları bilinçli, kontrollü ve belirli bir yetkinlik çerçevesinde kullanmakla karşı karşıya kaldıkları dile getirilebilir.

İletişim ve ortam temelli dijital araçların, din eğitimiyle ilgili derslerin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde kullanılması durumu, başlangıçta temel aktör olan öğrenciyi ilgilendirmektedir. Ancak öğrenciyle birlikte diğer tüm eğitim bileşenlerini de kapsamına aldığı unutulmamalıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerini oluşturan, belirli bir plan, program, bütçe gibi alt sistemleri hazırlayan, okullar açan ve gerekli malzemelerle donattıktan sonra öğretmen ve yöneticileri istihdam eden bakanlık, il, ilçe birimlerini de buna dahil etmek gerekmektedir. Bu çalışmayla elde edilen verilerle, dijital araçların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının, dersin daha sağlıklı işlenmesine yardımcı olduğu, derslerin daha verimli ve eğlenceli geçmesini desteklediği gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumu, Demir ve Cesur’un din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle meslek dersi öğretmenlerinin derslerde

kullandıkları teknolojik araçlarla dersi daha verimli ve eğlenceli hale getirdiklerine yönelik araştırmalarındaki tespitleri desteklemektedir (Demir & Cesur, 2019, s. 66).

İletişim ve ortam temelli araçlar, öğrenciler açısından soyuttan somuta geçişi kolaylaştırır. Nitekim Arıcı ve Dalkılıç birlikte yaptıkları çalışmada benzer şekilde, animasyonlarla zenginleştirilmiş içeriklerin, öğrencilerin işlenen dersi somut olarak daha iyi kavrayacağına ve dolayısıyla etkin bir öğrenme ortamının oluşabileceği sonucuna ulaşmışlardır (Arıcı & Dalkılıç, 2006). Dijitalleşme, geçmişle kıyaslanmayacak nitelikte öğrencilere çok çeşitli alanlarda bilgi, beceri ve deneyim elde etme imkânı sunmaktadır. Bu bulgu, Som ve Kurt'un yaptıkları araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Onlar, dijital araçların, bilgiyi öğrenciye doğrudan aktarmak yerine ona araştırma, analiz etme, eleştirel düşünme, yorumlayarak bilgiyi yapılandırma ve bunu tüm hayat tecrübelerine transfer ederek sürdürülebilir hale getirme noktasında avantaj sağladığı yönünde tespitte bulunmuşlardır. (Som & Kurt, 2012). Bu çalışmada yer alan, okulda ve özellikle sınıf içerisinde kullanılan iletişim ve ortam tabanlı araçların, öğrencinin öğrenme isteğini artırdığı, öğrenmede zaman-mekân sınırlamasını kaldırdığı (Ergüney, 2017), öğrenme-öğretme alanını çeşitlendirerek çoklu öğrenmeye destek verdiği (Taştekin, 2003) gibi sonuçlarla Ergüney ve Taştekin'in ulaştığı sonuçlar örtüşmektedir. Ayrıca iletişim araçlarının, bireysel öğrenmeye katkı sağlaması, ders araç gereçlerinin erişilebilmesini ve taşınabilmesini kolaylaştırması, arşivleme imkânı vererek değerlendirme ve tekrarlama zengin kullanım potansiyeline sahip olması gibi sonuçlar da Çetinkaya ve Keser'in yaptıkları tespitlerle desteklenmiştir (Çetinkaya & Keser, 2014). Altunbay ve Bıçak'ın yaptıkları araştırmayla örtüşen bu çalışmanın elde ettiği bir diğer sonuç ise, iletişim araçlarını gündelik hayatlarının tamamında kullanan öğrencilerin evde ve özellikle de okulda, bu araçlardan eğitim amaçlı yeterince ve gereğince yararlanamamaları onları derslere karşı ilgisiz ve başarısız kılacağıdır (Altunbay & Bıçak, 2018).

Öğretmen, her açıdan öğrencinin iyi bir rol modelidir (MEB, 2017). Dijital araçları iyi derecede kullanan, içerik üreten, iletişim araçları hakkında çok yönlü bilgiye sahip olan öğretmenler, bu yönleriyle de öğrenciler için iyi birer rehberdirler (Barut, 2015). Dolayısıyla öğretmenler, iletişim ve ortam temelli araçları kullanarak içerikler hazırlamalı ve beceri odaklı bir sınıf ortamı meydana getirmelidir. Bu durumu MEB, öğretmenlerin dijital araçları daha etkin kullanmaları, mevcut sürece uygun yöntem, teknik ve stratejiler eşliğinde kalıcı öğrenmeye katkı sunmalarıyla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2017). Bu çalışmada, eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını sürekli olarak geliştirmelerinin ortamdaki başarıyı artıracığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Seferoğlu ve Arslan'ın araştırmalarındaki; kendisini geliştiren bir öğretmen, dijital araçları kullanma ve denetleme kapasitesini artırırken eğitimde kullanılan iletişim ve ortam tabanlı programlardan içerik hazırlama ve paylaşma hususunda yetkinleşebileceği yönündeki tespitleriyle uyumluluk göstermektedir (Arslan, 2023; Seferoğlu, 2004).

Eğitim sahasındaki dijitalleşmede yaşanan yoğunluk, diğer paydaşlar gibi okul yöneticilerinin de bu sahadaki yetkinliklerini geliştirmek zorunda olduklarını göstermektedir. Bu sonuç Argon ve Özçelik'in, dijital araçların okulun farklı birimlerinde yöneticiler tarafından kullanılıyor olmasının, onları dijital dönüşümde de liderlik yapmaya sevk edeceği yönündeki araştırmayla benzerlik göstermektedir (Argon & Özçelik, 2008). Bu yaklaşıma, Çelik de okul yöneticileri aldıkları sorumluluk gereği, küreselleşmenin doğurduğu bu doğal durum karşısında dijital dönüşüm sürecini başarıyla yönetmelidir, tespitiyle destek verdiği söylenebilir (Çelik, 1998). Onlara düşen, sınıf içi ve sınıf dışı tüm ortamlarda öğretmeni yönlendirip öğrenciye rehberlik ederek mental ve donanımsal yeterliklerin olgunlaşmasına zemin hazırlamaktır. Bu düşüncüyü destekleyen Gürsel, okul yönetiminin merkezi konumunu karar, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, değerlendirme, geliştirme olarak tasnif etmiş ve bunu yönetim süreci yaklaşımı olarak izah etmiştir (Gürsel, 1995). Dijitalleşme konusundaki verili durum çalışmanın seyrini, yöneticilerin okulun ihtiyaç duyduğu dijital ürünlerin tedarikiyle

mükellef oldukları sonucuna taşımaktadır. Bu durum Çelikten, Koşar ve Çiğdem tarafından yapılan farklı araştırmalardaki, dijital çağın teknolojik imkânlarıyla, öğrenme-öğretme uygulamalarına yönelik ortam ve yöntemler zenginleştirilmeli sonucuyla benzerlik göstermektedir (Çelikten, 2002; Koşar & Çiğdem, 2003). Bu çalışmada, yöneticilerin öğrenme-öğretme sürecindeki aktörleri, motive etme ve onlara kılavuzluk etme gibi rolleri olduğu tespit edilmiştir. Motive etme rolü, Ergişi'nin araştırmasındaki okulda yöneticiler dijital yeterliklerini optimum düzeye çıkardıktan sonra öğretmen ve öğrencileri de gereğince ve yeterince dijital araçları kullanmaları konusunda motive etmeli sonucuyla saptanmıştır (Ergişi, 2005). Kılavuzluk etme rolünü ise Turan, dijital araçların işlevsel hâle getirilmesi hususunda okul yöneticilerinin başlatıcı ve anahtar olma, kılavuzluk etme fonksiyonuna vurgu yaparak desteklemiştir (Turan, 2002).

İletişim ve ortam temelli dijital araçların insan hayatının her boyutunda yer aldığı ve daha fazla etkileyip yönetmeye çalıştığı günümüzde tüm eğitim paydaşlarının bu araçları maksimum seviyede biliyor olması gerekmektedir. Bilmek, başlangıç için yeterli olmakla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin bütünü için yeterli olmayacaktır. Buradan hareketle asıl yapılması gereken üretilen içerikleri, iletişim araçlarını kullanarak ders esnasında sınıfta, ders sonrasında ise evde veya müsait olunan her yerde destek almaya zihinsel olarak açık olmak ve fiilen uygulamak gerekmektedir. Bunun için iletişim ve ortam temelli araçları kullanmaya teşvik eden bir eğitim sistemine ve olumlu bir okul iklimine ihtiyaç vardır. Bu araçların optimum seviyede öğrenci, öğretmen ve yöneticiler tarafından kullanılabilmesi için tüm tarafların dijital ve medya okuryazarlıklarını iyileştirici dinamik eğitimler düzenlenmelidir. Bilim dünyasında, bu konuları farklı yönleriyle ele alan bilimsel çalışmaların artması bu yolda yürüyenler için aydınlatıcı bir fener olacaktır.

5. Kaynakça

- Aktaş, H. (2020). Din öğretiminde kullanılan öğretim modelleri. M. Z. Aydın & R. Demir (Eds.), *Güncel bilgiler ışığında din öğretiminde yöntemler* içinde (ss. 41-83). Nobel.
- Altun, E. ve Ateş, A. (2007). İletişim teknolojileri. Ö. Demirel & E. Altun (Eds.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 90-107). Pegem.
- Altunbay, M., & Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde 'Z kuşağı' bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.
- Alyaz, Y. (2003). Bilgisayar ve öğretimde kullanılması. E. Koşar vd. (Eds.), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* içinde (2. baskı, ss.129-170). Pegem.
- Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Arıcı, B., & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (6. baskı). Arkadaş.
- Arslan, M. H. (2023). *Sosyal medya okuryazarlığı bağlamında ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımları: TikTok örneği* (Tez No. 810863) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Atan, F., & Kocasaraç, H. (2022). Dijital öğrenme-öğretme araçları. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Özyurt.
- Barut, L. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 395678) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime giriş* (5. baskı), Sevinç.
- Castells, M. (2008). *Enformasyon çağı: ekonomi, toplum ve kültür (ağ toplumunun yükselişi)* (E. Kılıç, Çev.) (2. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çelikten, M. (2002). Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 1-3. <https://scholar.google.com.tr/citations?user=rkB2Dd4AAAAJ&hl=tr>
- Çetinkaya, L., & Keser, H. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayar kullanımında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 13-34. <https://doi.org/10.18039/ajesi.87426>
- Çevik, İ. (2004). *Görsel malzemenin din öğretiminde kullanımı* (Tez No. 148987) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çubukçu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 148-174. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/73bDc.pdf>
- Demir, Ö., & Cesur, F. (2019). DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim teknolojileri-materyaller ve konuya ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 63-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bayburt-ilahiyat/issue/51097/643862>
- Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 337-342. <https://avesis.sdu.edu.tr/yayin/d4fd4f03-42ae-440b-ad1c-060d59c9d050/web-2-0-teknolojilerinin-egitim-uzerindeki-etkileri-ve-ornek-bir-ogrenme-yasantisi>
- Elvan, D., & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)* (Tez No. 190249) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergüney, M. (2017). İletişimin dijitalleşmesi ve iletişim fakültelerinde yeni medya eğitimi. *Ulakbilge*, 5(15), 1475-1486.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2007). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Ö. Demirel & E. Altun (Eds.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 112-143). Pegem.

- Güneş, A. (2016). *Din öğretimi materyalleri* (2. baskı). Dem.
- Güneş, A., & İnce, B. (2021). Din öğretimi öğretmenlerinin teknoloji ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(53), 3343-3358.
- Gürsel, M. (1995). *Okul yönetimi* (2. baskı). İnci.
- Işık, U. (2007). *Medya bağımlılığı teorisi doğrultusunda internet kullanımının etkileri ve internet bağımlılığı* (Tez No. 217464) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasu, T. (2018). İmam hatip meslek ve DİKAP dersi öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili görüşleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 925-943.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. baskı). Pegem.
- Kılavuz, M. A. (1998). Çocuğun dini eğitimi ve öğretiminde bilgisayarın yeri ve önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), 373-378.
- Konuk, N., & Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries (Journal EMI)*, 3(4), 1-25.
- Korkmaz, M. (2017). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmleri kullanma durumları. *Bilimname Düşünce Platformu*, (33), 35-66. <https://doi.org/10.28949/bilimname.34556>
- Koç, A. (2021). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 798-812. <https://doi.org/10.33206/mjss.822914>
- Koçoğlu, B. (2024) *Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine göre imam-hatip lisesi meslek derslerinin öğretiminde dijital araçların kullanılması* (Tez No. 897346) [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koşar, E., & Çiğdem, H. (2003). Eğitim ortamı tasarımı, araç-gereç ve materyal özellikleri. E. Koşar vd. (Eds.), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* içinde (2. baskı, ss. 28-51). Pegem.
- Kurtoğlu-Erden, M., & Uslupehlivan, E. (2020), Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Mahudi, C. H. (2024). Digital-based Islamic religious education: a new orientation in enhancing student engagement and spiritual understanding, *Global International Journal of Innovative Research*, 2(10), 2487-2501. <https://doi.org/10.59613/global.v2i10.342>
- McLuhan, M., & Powers, B. R. (2020). *Global köy* (B. Öcal-Düzgören, Çev.). Scala.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 05 Aralık 2024].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Anadolu imam hatip lisesi Kur'an-ı Kerim 9*. <https://dogm.eba.gov.tr/panel/upload/etkilesimli/pdf/kk09.pdf> [Erişim Tarihi: 05 Aralık 2024].

- Nasaruddin, A. H., Das, S. W. H., & Ladigi, S. (2023). Digital-based İslamic religious education (ire) learning model at senior high school. *Indonesian Journal of Islamic Education Studies (IJIES)*, 6(1), 79-92. <https://doi.org/10.33367/ijies.v6i1.3525>
- Ormanlı, O. (2012). Dijitalleşme ve Türk sineması. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 2(2), 32-38.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2023). *Web tabanlı dijital eğitim araçları öğretmen rehber kitabı*. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/web2/index.html> [Erişim Tarihi: 05 Aralık 2024].
- Ot, F. (2021). *İmam hatip okullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanma alışkanlıkları (Edirne örneği)* (Tez No 705027) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, M., & Keskin, B. (2020). Dijitalizasyon bağlamında sosyal dönüşüm. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2214-2229. <https://doi.org/10.26466/opus.775748>
- Sancak, Y. (2018). *Çizgi filmlerin din eğitimindeki rolü hakkında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: Sivas ve Kars ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40-45. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf [Erişim Tarihi: 05 Aralık 2024].
- Som, S., & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Sunal, G. (2016). Sanal gerçeklik ve dijital sinemanın olanakları. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(2), 294-309.
- Şahin, İ. (2003). Küreselleşme, dijital teknoloji ve eğitim’de yeni yaklaşımlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 441-451.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Eds.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 80-107). Anadolu Üniversitesi.
- Taştekin, O. (2003). Bilgisayar destekli teknolojinin görsel sınıf projesinde din kültürü ve ahlak bilgisine uygulanabilirliği. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (12), 179-198. <http://ktpmakale.isam.org.tr/detayilhmklzt.php?navdil=eng&midno=53673750&MakaleAdi2=din>
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, (30), 271-281. <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/706eee61-8f12-48ae-b47d-5cdb3be4852e/teknolojinin-okul-yonetiminde-etkin-kullaniminda-egitim-yoneticisinin-rolu>
- Turhan, D. G. (2017). Dijital aktivizm. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 26-44.

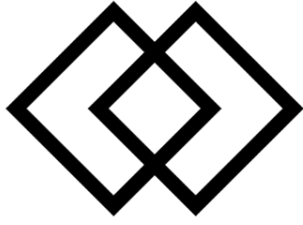
- Uçar, R. (2021). Öğretim yöntem ve teknikleri. H. Âşık Ev (Eds.), *Din eğitiminde özel öğretim yöntemleri* içinde (ss. 123-163). Lisans.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim* (1. baskı). Pegem.
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (14. baskı). Nobel.
- Yanpar-Yelken, T. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (12. baskı). Anı.
- Yaşlı, M. E. (2007). *Ortaöğretim kurumları 9. ve 10. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde nitelikli materyal ve verimliliğe olan etkisi (Konya il merkezi örneği)* (Tez No. 211400) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşil, F. (2003). *Din eğitim öğretiminde araç-gerecin önemi ve kullanımı*. (Tez No. 124811) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin.

İnternet Kaynakları

- URL 1. Google nedir, hangi amaçlar için kullanılır? <https://www.demircode.com/blog/google-nedir-google-neis-yapar> [Erişim Tarihi: 01 Aralık 2024].
- URL 2. Google araçları nelerdir? <https://www.crmmedya.com/google-nedir/> [Erişim Tarihi: 02 Aralık 2024].
- URL 3. Youtube nedir?, nasıl kullanılır? <https://www.radaar.io/tr/destek-121/blog-388/youtube-nedir-ve-nasil-kullanilir-1116/> [Erişim Tarihi: 03 Aralık 2024].
- URL 4. Facebook nedir?, nerelerde kullanılır? <https://egegen.com/blog/facebook-nedir-ne-ise-yarar/> [Erişim Tarihi: 04 Aralık 2024].
- URL 5. Instagram nedir ve nasıl çalışır? <https://turk.net/blog/instagram-rehberi-nedir-nasil-kullanilir-ve-ne-ise-yarar/> [Erişim Tarihi: 05 Aralık 2024].
- URL 6. Tiktok nedir? nasıl kullanılır? <https://pazarlamaitisimi.com/tiktok-nedir-nasil-kullanilir-jetonlar-ne-ise-yarar/> [Erişim Tarihi: 06 Aralık 2024].
- URL 7. X nasıl bir sosyal medya aracıdır? <https://tweetdelete.net/tr/kaynaklar/how-is-twitter-aka-x-different-from-other-social-networks/> [Erişim Tarihi: 07 Aralık 2024].
- URL 8. Khan Academy nedir, hangi amaçlar için kullanılır? <http://www.khanacademy.org.tr/hakkimizda.asp?ID=12#1> [Erişim Tarihi: 08 Aralık 2024].
- URL 9. Udemy nedir, ne tür kurslar alınabilir? <https://www.udemy.com/course/din-bilimleri-kursu/> [Erişim Tarihi: 09 Aralık 2024].
- URL 10. Coursera nedir, nasıl giriş yapılır? <https://turk.net/blog/coursera-nedir-ve-ucretsiz-sertifika-nasil-alinir/> [Erişim Tarihi: 10 Aralık 2024].
- URL 11. Weebly nedir hangi amaçlar için kullanılır? <https://www.egitimcantasi.com/arac/weebly> [Erişim Tarihi: 11 Aralık 2024].

- URL 12. Webnode site kurma aracı nedir? <https://tr.mybestwebsitebuilder.com/webnode-inceleme>
[Erişim Tarihi: 12 Aralık 2024].
- URL 13. Eba nedir, ne işe yarar? <https://www.iienstitu.com/blog/eba-nedir-eba-ne-ise-yarar> [Erişim
Tarihi: 13 Aralık 2024].
- URL 14. Perusall nedir, nasıl kullanılır? <https://www.perusall.com/> [Erişim Tarihi: 14 Aralık 2024].
- URL 15. Blackboard Learn hangi amaçlar için kullanılabilir? <https://teknodestek.com.tr/blackboard-nedir/> [Erişim Tarihi: 15 Aralık. 2024].
- URL 16. Socrative kimler tarafından kullanılabilir? <https://www.egiteknoloji.com/socrative-kullanim-rehberi.html> [Erişim Tarihi: 16 Aralık 2024].
- URL 17. Kahoot nasıl bir öğrenme ortamı sunar? <https://support.kahoot.com/hc/tr/articles/360021489353-Kahoot-nas%C4%B1l-kullan%C4%B1%C4%B1r-%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma-modlar%C4%B1> [Erişim
Tarihi: 17 Aralık 2024].
- URL 18. Schoology’i kimler kullanabilir? <https://yapayzeka.tech/projeler/schoology> [Erişim Tarihi: 18
Aralık 2024].
- URL 19. Edmodo nedir, nasıl çalışır? <https://uzem.mu.edu.tr/tr/edmodo-4805#:~:text=Nedir%3F,g%C3%B6nderebilir%20ve%20ders%20dok%C3%BCmanlar%C4%B1%20payla%C5%9Fabilirsiniz> [Erişim Tarihi: 19 Aralık 2024].
- URL 20. Slideshare ile hangi paylaşımlar yapılabilir? <https://www.slideshare.net/slideshow/slideshare-nedir/7254090> [Erişim Tarihi: 20 Aralık 2024].
- URL 21. Zoom nedir ve hangi amaçlar için kullanılır? <https://manpower.com.tr/blog/zoom-nedir-zoom-nasil-kullanilir#:~:text=Zoom%20nedir%20k%C4%B1saca%20tan%C4%B1mlayal%C4%B1m.,web%20seminerleri%20hizmeti%20de%20sunar> [Erişim Tarihi: 21 Aralık 2024].
- URL 22. Google Meet nasıl kullanılır? <https://uzemigunsem.gedik.edu.tr/google-meet-nedir> [Erişim
Tarihi: 22 Aralık 2024].
- URL 23. Microsoft Teams kimler kullanılabilir? <https://www.webtekno.com/microsoft-teams-nedir-nasil-kullanilir-h121140.html> [Erişim Tarihi: 23 Aralık 2024].
- URL 24. Whereby’i kimler tercih edebilir? <https://mobidictum.com/tr/goruntulu-gorusrmeler-icin-alternatif-uygulama-whereby/> [Erişim Tarihi: 24 Aralık 2024].
- URL 25. Wooclap nedir ne işe yarar? <https://www.egitimcantasi.com/arac/wooclap/> [Erişim Tarihi: 25
Aralık 2024].
- URL 26. Skype eğitim amaçlı kullanılabilir mi? https://www.tamindir.com/blog/yeni-baslayanlar-icin-skype-rehberi_14995/ [Erişim Tarihi: 26 Aralık 2024].
- URL 27. Blog sayfaları nasıl oluşturulur? <https://www.limonhost.net/makaleler/nedir/blogger-nedir-ne-ise-yarar/> [Erişim Tarihi: 27 Aralık 2024].

- URL 28. Tumblr'in diğer uygulamalardan farkı nedir? https://www.tamindir.com/blog/tumblr-nedir_82543/ [Erişim Tarihi: 28 Aralık 2024].
- URL 29. WhatsApp'ı hangi amaçlar için kullanılır? <https://gezgindunyasi.com/whatsapp-nedir-nasil-kullanilir/> [Erişim Tarihi: 29 Aralık 2024].
- URL 30. Telegram nedir ne işe yarar? [https://telegram.org/faq?setln=tr#:~:text=WhatsApp'tan%20farkl%C4%B1%20olarak%20Telegram,%2C%20mp3%20vb.\)%20payla%C5%9Fabilirsiniz](https://telegram.org/faq?setln=tr#:~:text=WhatsApp'tan%20farkl%C4%B1%20olarak%20Telegram,%2C%20mp3%20vb.)%20payla%C5%9Fabilirsiniz) [Erişim Tarihi: 30 Aralık 2024].
- URL 31. Bip nasıl bir uygulamadır? <https://www.turkcell.com.tr/servisler/BiP> [Erişim Tarihi: 31 Aralık 2024].
- URL 32. Gmail hangi amaçlar için kullanılır? <https://support.google.com/mail/answer/9297879?hl=tr#zippy=%2Cneden-gmail-ge%C3%A7meliyim> [Erişim Tarihi: 01 Ocak 2025].
- URL 33. Hotmail ile ne tür belgeler gönderilebilir? <https://www.veridyen.com/blog/hotmail-nedir/> [Erişim Tarihi: 02 Ocak 2025].
- URL 34. Müslüman bilim adamları serisi. <https://www.youtube.com/MEBDinOgretimiTV> [Erişim Tarihi: 03 Ocak 2025].
- URL 35. YouTube uygulaması. <https://www.youtube.com/> [Erişim Tarihi: 04 Ocak 2025].
- URL 36. Eğitici ve eğlenceli dinî oyunlar ve animasyonlar. <https://www.dindersioyun.com/2020/05/ihl-meslek-dersleri.html> [Erişim Tarihi: 04 Ocak 2025].
- URL 37. Çocuklar için dinî hikayeler ve çizgi filmler. <https://www.dindersioyun.com/2020/05/1001-dini-kavram-milyoner-oyunu.html> [Erişim Tarihi: 04 Ocak 2025].
- URL 38. Metaverse ve Hac. <https://www.yenisafak.com/foto-galeri/teknoloji/metaverse-ile-gidilen-kbe-hac-kabul-olur-mu-2058263> [Erişim Tarihi: 05 Ocak 2025].
- URL 39. Eğitici ve eğlenceli dinî oyunlar ve animasyonlar. <https://www.dindersioyun.com/2020/05/ihl-meslek-dersleri.html> [Erişim Tarihi: 05 Ocak 2025].
- URL 40. Çocuklar için dinî hikayeler ve çizgi filmler. https://www.youtube.com/watch?v=tcK7HL9_v98 [Erişim Tarihi: 05 Ocak 2025].



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 07.01.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 27.03.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 09.04.2025
Yayına Kabul Tarihi: 15.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

POLİTİKA BELİRSİZLİKLERİ VE JEOPOLİTİK RİSK İLE YATIRIMCI DUYARLILIĞI VE RİSKTEN KAÇINMA ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: TVP-VAR YAKLAŞIMI

Elif Hilal NAZLIOĞLU*-Aslan AYDOĞDU**

Öz

Bu çalışmada, ekonomi, para, ticaret, petrol ve iklim politikası belirsizlikleri, jeopolitik riskler, yatırımcı duyarlılığı ve riskten kaçınma arasındaki dinamik ilişkiler Ocak 1997-Aralık 2023 dönemi aylık verileri için zamanla değişen parametre vektör otoregresyon (TVP-VAR) ve Toda-Yamamoto Granger nedensellik yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlara göre ekonomik ve para politikası belirsizliğinin riskten kaçınma üzerinde daha etkili olduğu; ticaret ve iklim politikası belirsizliği ile jeopolitik risklerin ise sınırlı ve geçici etkiler taşıdığı tespit edilmiştir. EPU'nun yatırımcı davranışlarını şekillendiren en önemli faktörlerden biri olduğu; MPU'nun ise piyasa beklentilerini ve yatırımcı duyarlılığını etkileyen bir diğer kritik unsur olduğu gözlemlenmiştir. Bulgular, piyasa dayanıklılığının zamanla artış gösterdiğini ve yatırımcı davranışlarının ekonomik ve politik belirsizliklere uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak, belirsizliklerin finansal sistemde yarattığı asimetrik etkiler, politika yapıcılar ve yatırımcılar için önemli uyarılar sunmaktadır. Özellikle ekonomik politika belirsizliği, risk algısını şekillendirmede önemli bir rol oynarken, yatırımcı duyarlılığı ve riskten kaçınma davranışlarının bu belirsizliklerden önemli ölçüde etkilendiği görülmüştür. Politika önerileri arasında ekonomik ve politik belirsizliklerin yayılımını sınırlayan mekanizmaların geliştirilmesi ve piyasa düzenlemelerinin güçlendirilmesi yer almaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, ekonomik ve politik belirsizliklerin finansal piyasalar üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına yönelik değerli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Belirsizlik, Jeopolitik risk, Riskten kaçınma, Yatırımcı duyarlılığı, TVP-VAR, Nedensellik.

Jel Kodu: G12, G15, G41.

A Study on Policy Uncertainties and Geopolitical Risk with Investor Sentiment and Risk Aversion: TVP-VAR Approach

Abstract

In this study, the dynamic relationships between economic, monetary, trade, oil, and climate policy uncertainty; geopolitical risks, investor sentiment; and risk aversion are analyzed using time-varying parameter vector autoregression (TVP-VAR) and Toda-Yamamoto Granger causality methods for monthly data for the period from January 1997 to December 2023. According to the results, economic and monetary policy uncertainty is more influential on risk aversion, while trade and climate policy uncertainty and geopolitical risks have limited and transitory effects. EMU is one of the most important factors shaping investor behavior, while MPU is another critical factor affecting market expectations and investor sentiment. The findings reveal that market resilience increases over time and investor behavior adapts to economic and political uncertainties. However, the asymmetric effects of uncertainties on the financial system provide important warnings for policymakers and investors. In particular, economic policy uncertainty plays an important role in shaping risk perception, while investor sentiment and risk aversion behaviors are significantly affected by these uncertainties. Policy recommendations include developing mechanisms to limit the propagation of economic and political uncertainty and strengthening market regulations. In conclusion, this study provides valuable contributions to the understanding of the effects of economic and political uncertainties on financial markets.

Keywords: Uncertainty, Geopolitical risk, Risk aversion, Investor sentiment, TVP-VAR, Causality.

Jel Code: G12, G15, G41.

* Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü, enazlioglu@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4425-7479>.

** Öğr. Gör. Dr., Sivas Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Projeler Ofisi Genel Koordinatörlüğü, aydogduaslan34@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9732-0614>.

1. Giriş

Küreselleşme ve teknolojinin hızla gelişimi, reel ve finansal piyasalar açısından ticari faaliyetlerde ve finansal işlemlerde sınırların ortadan kalkmasına ve piyasaların entegrasyonuna yol açmış, aynı zamanda yatırımcı davranışlarının hem yerel hem de uluslararası politikalar tarafından şekillenmesine neden olmuştur (Choi & Hadad, 2024; Iyke & Maheepala, 2022). Varlık fiyatlarını etkileyen faktörler, kurumsal ve bireysel yatırımcılar açısından önemlidir. İnsanların finansal kararlar alırken her zaman rasyonel davranmadıkları ve duygularına göre hareket ettikleri tespit edilmiş, bunun sonucu olarak rasyonel olmayan yatırımcıların varlığı ortaya çıkmıştır (Baker & Wurgler, 2007; Kahneman & Tversky, 1979; Marschner & Ceretta, 2021). Yatırımcıların irrasyonel davranışları, hisse senedi getirilerinin öngörülebilirliği gibi bir durumun ortaya çıkmasına neden olarak işlem stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olabilir (Dahmene vd., 2021, s.676).

Yatırımcı duygusunu yansıtan riskten kaçınma, bir yatırımcının daha düşük riskli sonuçlara yönelik tercihlerini ifade eden ve piyasa belirsizliğiyle yakından bağlantılı olan önemli bir kavramdır (Asgharian vd., 2023; Choi & Hadad, 2024). Riskten kaçınma, varlık fiyatlandırmasında risk-getiri dengesini şekillendirerek finansal piyasalardaki dinamikleri, karar verme süreçlerini ve yatırım stratejilerini etkileyen önemli bir fiyatlandırma bileşeni haline gelmiştir (Campbell vd., 1998; Cochrane, 2009; Choi & Hadad, 2024). Ayrıca, küresel finansal piyasaların birbirine bağlılığının (entegrasyonunun) artması, riskten kaçınmanın etkisini yoğunlaştırmaktadır (Choi & Hadad, 2024). Yatırımcı duyarlılığı, yatırımcıların varlık fiyatlarına ilişkin önyargılı beklentilerini içeren ve irrasyonel davranışlar arasında klasik bir örnek olarak kabul edilen bir olgudur. Diğer bir ifadeyle yatırımcı duyarlılığı, yatırımcıların elindeki bilgilerle açıklanamayan ve bu nedenle rasyonel olarak haklı gösterilemeyen gelecekteki nakit akışları ve yatırımlarla ilişkili riskler hakkındaki inançlarını ifade etmektedir (Baker & Wurgler, 2007). Davranışsal finans alanında gerçekleştirilen araştırmalar, yatırım davranışını psikolojik bir süreç olarak ele almakta ve hisse senetlerinin yatırımcı duyarlılığı gibi irrasyonel faktörlerden etkilendiğini öne sürmektedir (Xiao vd., 2024). Yatırımcı duyarlılığı, hisse senetlerine ilişkin iyimserlik veya kötümserlik olarak da tanımlanabilir ve şirketlerin gelecekteki performans beklentileri üzerinde potansiyel bir etkiye sahip olduğu düşünülen bir faktör olarak kabul edilmektedir (Bergman & Roychowdhury, 2008). Yatırımcıların karmaşık duyguları, dış bilgileri yorumlama şekillerini etkileyerek dışsal şokların borsa üzerindeki etkisini olduğundan farklı gösterebilir. Ayrıca, ekonominin geleceğine ilişkin kötümserlik veya olumsuz yatırımcı duyarlılığı, ticaret faaliyetlerinde ve hisse senedi fiyatlarında önemli bir düşüşe neden olabilir (Baker & Wurgler, 2006).

Iyke ve Maheepala (2022)'ya göre, para politikası kararları, iskonto, servet, rehberlik ve nicel genişleme kanalları aracılığıyla hisse senedi fiyatlarını etkileyebilir. Para politikası belirsizliği açısından değerlendirildiğinde, ileriye dönük rehberlik kanalı aracılığıyla merkez bankası duyuruları, piyasa katılımcılarının beklentilerini ve tartışmalarını şekillendirir. Bu durum, hisse senedi fiyatları gibi geleceğe yönelik finansal değişkenlerin davranışlarını da etkilemektedir (Galloppo & Paimanova, 2017). Riskten kaçınma ve finansal piyasalar arasındaki ilişkiye yönelik teorik yaklaşım, makro-finance alanından gelmektedir. Beklenen risk primlerinin zamanla değişen davranışını, ekonomik dalgalanmalara neden olan faktörlerin etkileyip etkilemediği veya bu faktörlerin ne derece etkilendiği oldukça önemli bir konudur (Nieto & Rubio, 2022). Cochrane (2017), durgunlukla ilişkili dalgalanmaları anlamak için zamanla değişen riskten kaçınma ve ihtiyati tasarrufların temel değişkenler olduğunu, ayrıca bu durumun finansal anlamda tüketimin marjinal ikame oranı ile karakterize edilen stokastik iskonto faktörünü (SDF) yeterince oynak hale getirdiğini belirtmektedir.

2001 yılındaki 11 Eylül saldırıları, 2008 Küresel Ekonomik Krizi, 2018'den bu yana gelişen Çin-ABD ticaret savaşı, Şubat 2022'den itibaren devam eden Rusya-Ukrayna çatışması, 2023 Jeopolitik Ortadoğu gerilimleri ve İsrail-Filistin Savaşı gibi olaylar, jeopolitik, askeri, siyasi ve ekonomik birçok belirsizliği beraberinde getirmiştir. Ekonomik politikalarındaki belirsizliğin artması hem risk hem de getiri tahminlerindeki hassasiyeti olumsuz etkileyebilir ve yatırımcıların riskten kaçınma eğilimini artırabilir (Bossman vd., 2023). Ekonomik politikalarla ilgili herhangi bir belirsizlik, işletmelerin ve diğer ekonomik aktörlerin tüketim, tasarruf, yatırım ve istihdam gibi kritik kararlarını değiştirmesine veya ertelemesine yol açabilir (Gulen & Ion, 2016). Ekonomik politika belirsizliği (EPU), hem arz hem de talep mekanizmalarını etkileyerek finansman ve üretim maliyetlerinin artmasına; bu da yatırımların azalmasına ve genel ekonominin daralmasına yol açabilir (Julio & Yook, 2012). Buna ek olarak, politika belirsizliği, hükümet tarafından sağlanan piyasa güvencelerinin değerini azaltarak finansal piyasalardaki risk seviyesini yükseltebilir (Pástor & Veronesi, 2012). Jeopolitik riskler (GPR), bir ülkenin veya bölgenin coğrafyası açısından karşılaşılabileceği zayıflıkları ve yakalayabileceği fırsatları büyük ölçüde belirler (Bossman vd., 2023). Mengel vd. (2016), belirsizlik durumlarına maruz kalmanın ekonomik karar alma süreçlerini ve gelecekteki risk algısını etkileyebileceğini ifade etmektedir. Örneğin, Büyük Buhan ve 1997 Asya Krizi gibi makroekonomik belirsizlik dönemlerinin, uzun vadede finansal risk alma isteğini azalttığı ve riskten kaçınmada kalıcı bir artışa yol açtığı gösterilmiştir (Malmendier & Nagel, 2011; Nishiyama, 2006). Ayrıca, şiddet veya savaş durumlarına maruz kalan bireylerin riskten kaçınma davranışı eğilimlerinin arttığı kanıtlanmıştır (Callen vd., 2014; Kim & Lee, 2014). Bölgesel ve küresel finans piyasalarında, piyasa katılımcılarının yatırım kararları ekonomik politikalardan büyük ölçüde etkilenmektedir (Dash vd., 2021). Artan politika istikrarsızlığı ve belirsizlik düzeyleri, yalnızca ekonomik aktörler üzerinde değil, aynı zamanda küresel ekonomi üzerinde de olumsuz bir etki yaratmaktadır (Julio & Yook, 2012).

Küresel veya bölgesel etkisi olan olaylar, farklı ülke ve coğrafyalarda hisse senedi piyasası performansının değişmesine neden olmuştur (Bossman vd., 2023). Bu çalışmada, yatırımcı duyarlılığı (investor sentiment) ve riskten kaçınma davranışlarının belirsizliklerle olan ilişkisi analiz edilmektedir. Yatırımcı duyarlılığı ve riskten kaçınmanın finansal piyasalar için önemi kanıtlanmış olmakla birlikte, bu davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi, yatırımcılar için değerli bilgiler sunabilir. Belirsizlik altında karar alma süreçlerinde yatırımcı davranışlarını etkileyen faktörler, portföy çeşitlendirmesi ve korunma stratejileri gibi önemli konularda yol gösterici olabilir. Tasarruflarını risk-getiri dengesine göre değerlendirmek isteyen yatırımcıların, belirsizlik durumlarında veya belirsizliğin kaynağına bağlı olarak farklı stratejiler geliştirmesi gerekebilir. Ayrıca, belirsizliğin artması veya azalması gibi değişimler ile yüksek ve düşük belirsizlik dönemlerinin yatırım kararları üzerindeki etkisi farklılık gösterebilir. Bu bağlamda, riskten kaçınma ve yatırımcı duyarlılığını etkileyen faktörlerin belirlenmesi oldukça önemli bir konudur. Bu çalışma, ekonomik politika belirsizliği (EPU), para politikası belirsizliği (MPU), ticaret politikası belirsizliği (TPU), petrol fiyat belirsizliği (OPU), iklim politikası belirsizliği (CPU) ve jeopolitik risk (GPR) ile yatırımcı duyarlılığı (SENT) ve riskten kaçınma endeksi (RAI) arasındaki bağlantıyı incelemektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Zamanla Değişen Parametre Vektör Otoregresyon (TVP-VAR) modeli ve Toda-Yamamoto Granger Nedensellik yaklaşımı kullanılmaktadır. (TVP-VAR modeli ve Toda-Yamamoto (TY) Granger Nedensellik yaklaşımları, özellikle zamanla değişen ve karmaşık piyasa koşullarının anlaşılmasında önemli avantajlar sunarak finansal piyasalardaki dinamik ilişkilerin anlaşılmasına katkı sağlayabilmektedir. TVP-VAR yaklaşımı, zaman içinde değişen parametre yapısıyla, statik VAR modellerine kıyasla daha esnek bir analitik çerçeve sunmaktadır. Bu esneklik, finansal piyasalarda değişkenler arasındaki dinamik ilişkilerin doğru bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca modelin ani değişimlerin ve ekonomik şokların etkilerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda TVP-VAR yaklaşımı, volatil piyasa koşullarına uyum sağlayabilmesi, yöntemi politika değişiklikleri ve piyasa şoklarının etkilerinin

analiz edilmesinde etkili bir araç haline getirmektedir. TY yöntemi ise, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerinin istatistiksel olarak belirlenmesine olanak sağlayarak, finansal etkilerin yönü hakkında daha güvenilir bulgular sunmaktadır. Sonuç itibarıyla TVP-VAR ve TY yaklaşımları, finansal piyasalardaki dinamik ilişkilerin incelenmesinde birbirini tamamlayıcı nitelikler taşıdığı ifade edilebilmektedir (Fang vd., 2023; Umar vd., 2022; Wang vd., 2022). Çalışma, ikinci bölümde literatür incelemesi ile devam etmektedir. Üçüncü bölümde veri seti ve metodoloji tanıtılmıştır. Ampirik bulgular ve yorumlar dördüncü bölümde sunulmuş olup, çalışma sonuç bölümü ile tamamlanmıştır.

2. Literatür Taraması

Yatırımcı davranışları ve ekonomik ve piyasa ile ilgili belirsizlikler arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada literatür iki bölüme ayrılarak sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Birinci bölümde riskten kaçınma ve belirsizlikler ile ilgili çalışmalar değerlendirilmiştir. İkinci bölümde ise yatırımcı duyarlılığı ve belirsizlikler ilişkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Riskten Kaçınma ve Belirsizlikler

Riskten kaçınma olgusunu anlamak, finansal piyasalardaki dalgalanmaları açıklamak ve ekonomik belirsizliği fiyatlandırmak açısından büyük önem taşımaktadır (Andries vd., 2019; Asgharian vd., 2023; Cochrane, 2017; Ren vd., 2023). Yapılan çalışmalar, yatırımcıların risk tutumlarını borsadaki davranışlarla ilişkilendirmekte ve riskten kaçınmanın hisse senedi getirilerini etkilediğini, özellikle ekonomik kriz dönemlerinde daha belirgin hale geldiğini göstermektedir (Guiso vd., 2018; Wu vd., 2023; Dahmene vd., 2021; González-Sánchez vd., 2020; Nieto & Rubio, 2022). Parasal şoklar ve ekonomik belirsizlikler, yatırımcıların ekonomi ve para politikasıyla ilgili haberlere verdiği tepkiler yoluyla hisse senedi piyasasına aktarılmakta ve bu durum, hisse senedi riskini ve yatırımcıların riskten kaçınma davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Cohen & Kudryavtsev, 2012; Kurov, 2010; Silvia & Iqbal, 2011). Duygusal faktörler, herhangi bir finansal değişim yaşanmaksızın yatırımcıların riskten kaçınma eğilimlerini değiştirebilir (Guiso vd., 2018; Yoon, 2017) ve bu durum, yatırım davranışları ile piyasa dinamikleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilir (González-Sánchez vd., 2020). Son olarak, riskten kaçınmadaki değişimler, para politikası şoklarına verilen tepkilerin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Pflueger & Rinaldi, 2022).

2.2. Yatırımcı Duyarlılığı ve Belirsizlikler

Politika belirsizliği ve jeopolitik riski kapsayan küresel faktörlerin, yatırımcı duyarlılığını önemli ölçüde etkilediği ve finans piyasaları için kritik bir öneme sahip olduğu kanıtlanmıştır (Bossman v., 2023; Mensi vd., 2023, 2023b; Naeem vd., 2021; Xiao vd., 2024). Gilchrist vd. (2014), ekonomik politika belirsizliğindeki artışın, bankaların kredi arzını azaltarak risk seviyesini düşürmesine olanak tanıdığını ve bunun sonucunda yatırımcı coşkusu etkilediğini ortaya koymuştur. Mikro ve makro düzeydeki kanıtlar, özgün belirsizlik dalgalanmalarının yatırım üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, belirsizliğin yatırım üzerindeki etkisinin öncelikli olarak kredi spreadlerindeki değişimler aracılığıyla gerçekleştiği, bunun yanı sıra kredi spreadlerindeki yeniliklerin belirsizlik seviyesinden bağımsız olarak yatırım üzerinde güçlü bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, belirsizlik şoklarının geleneksel "bekle ve gör" etkisinin ekonomik önemine dair bir tartışma yaratmakta ve belirsizlik dalgalanmalarının makroekonomik sonuçlarını belirleyen temel mekanizmanın finansal bozulmalar olduğunu göstermektedir. Wang ve Wang (2020), ekonomik politika belirsizliğinin yatırımcı güveni üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ve bunun yatırımcıların riskten kaçınma eğilimini artırabileceğini ortaya koymuştur. Qi vd. (2022) ise, Çin'de farklı dönemlerde ekonomik politika belirsizliği, yatırımcı güveni ve finansal istikrar arasındaki dinamik ilişkiyi Zamanla Değişen Parametre-Vektör Otoregresyon (TVP-VAR) modeli kullanarak incelemiştir. Ampirik sonuçlar, ekonomik politika belirsizliğinin 2012'den önce yatırımcı güveni ve kısa vadede finansal istikrar üzerinde belirgin bir

olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ekonomik politika belirsizliğinin yatırımcı güveni üzerindeki etkisinin, finansal istikrar üzerindeki etkisinden daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Xiao, Jiang & Zhang (2024), mali, para, ticaret ve sermaye hesabı politika belirsizliklerinin ve döviz kurunun Çin hisse senedi piyasasındaki oynaklıklar üzerindeki etkisini araştırmış ve yatırımcı duyarlılığının bu ilişkilerdeki rolünü değerlendirmiştir. Ampirik bulgular, finansal politika belirsizliğinin (FPU) hem iyi hem de kötü oynaklıklara pozitif katkıda bulunduğunu, para politikası belirsizliği (MPU) ve iklim politikası belirsizliğinin (CPU) kötü oynaklığı pozitif etkilediğini, ticaret politikası belirsizliğinin (TPU) ise herhangi bir oynaklık üzerinde önemsiz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Daha ileri asimetrik ve gecikmeli etkiler analizi, FPU ve MPU'nun gecikmeli etkiler gösterdiğini, ancak asimetriye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yatırımcı güveninin, ECPU'nun negatif oynaklık üzerindeki olumlu etkisini büyük ölçüde azalttığı belirlenmiştir.

Choi ve Hadad (2024), ekonomik ve piyasa belirsizliği ile yatırımcıların riskten kaçınma davranışları arasındaki etkileşimi incelemiştir. TVP-VAR yaklaşımını kullanan bu çalışmada, ekonomik politika belirsizliği (EPU), para politikası belirsizliği (MPU), jeopolitik risk (GPR) ve yatırımcı duyarlılığının (Sent) riskten kaçınma endeksi (RAI) üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, (i) EPU ve MPU'nun şokların birincil iletilicileri olduğunu ve RAI üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, (ii) GPR'nin minimal ve geçici bir etkisi bulunduğunu, Sent'in ise sınırlı bir etki gösterdiğini ve (iii) riskten kaçınma üzerindeki etkinin azaldığını, bunun da politika kaynaklı şoklara karşı piyasanın artan dayanıklılığını yansıttığını ortaya koymaktadır. Genel olarak özetlemek gerekirse, finans piyasalarındaki fiyat dinamikleri, yatırımcı güvenindeki değişimlerden ve jeopolitik risklerden etkilenmektedir. Bu faktörlerin tamamı, ekonomik ortamı şekillendiren mali ve parasal politikalar ile hükümet teşviklerinden hem etkilenmekte hem de onları etkilemektedir (Agyei vd., 2022; Bossman vd., 2023). Literatürde, riskten kaçınma ve yatırımcı duyarlılığı ile belirsizlik göstergeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedefleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

3. Veri Seti ve Yöntem

3.1. Veri Seti

Bu çalışmanın amacı, ekonomi, para, ticaret, petrol ve iklim politikası belirsizlikleri, jeopolitik risk, yatırımcı duyarlılığı ve riskten kaçınma endeksleri arasındaki ilişkileri TVP-VAR modeli ve TY Granger Nedensellik yaklaşımı ile incelemektir. Bu doğrultuda, riskten kaçınmayı analiz etmek için Bekaert vd. (2022) tarafından geliştirilen ve Bekaert vd. (2022) tarafından geliştirilen Riskten Kaçınma Endeksi (RAI) kullanılmıştır. Aylık RAI verileri, Nancy Xu'nun web sitesinden temin edilmiştir. Ekonomik ve diğer belirsizlikler, Baker vd. (2016) tarafından geliştirilen ve hisse senedi piyasası volatilitesi üzerindeki etkilerini yansıtan EPU (ekonomik politika belirsizliği), MPU (para politikası belirsizliği), TPU (ticaret politikası belirsizliği), OPU (petrol fiyat belirsizliği) ve CPU (iklim politikası belirsizliği) endeksleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu politika belirsizliklerine ilişkin veriler, Policy Uncertainty web sitesinden elde edilmiştir. Jeopolitik risk (GPR), Caldara ve Iacoviello (2022) tarafından geliştirilen ve jeopolitik haber olaylarına dayanan GPR Endeksi ile temsil edilmiştir. Ayrıca, davranışsal finans literatüründe yaygın olarak kullanılan ve Baker ve Wurgler (2006) tarafından geliştirilen yatırımcı duyarlılığı ölçütü de analize dahil edilmiştir. Çalışmada kullanılan tüm endeksler için 01.01.1997-31.12.2023 tarih aralığındaki aylık veriler, ilgili web sitelerinden temin edilmiştir (Tablo 1). Bu örneklem dönemi; 1997-1998 Asya Finansal Krizi, 2000-2002 Dot-Com Balonu, 11 Eylül 2001 ABD'deki terör saldırıları ve ABD-Afganistan Savaşı, 2003 Irak Savaşı, 2007-2008 Küresel Finansal Kriz, 2010-2012 Avrupa Borç Krizi, 2014-2016 Petrol Krizi, 2016 Paris Saldırıları, 2018 Türkiye Krizi, 2020 Covid-19 salgını, 2022 Rusya-Ukrayna Savaşı ve 2023 İsrail-Filistin Savaşı gibi birçok finansal ve ekonomik krizi kapsamaktadır.

Tablo 1*Değişkenlere Ait Özet Bilgiler*

Değişkenler	Veri Aralığı	Veri Türü	Web Sitesi
Riskten Kaçınma Endeksi (RAI)			https://www.nancyxu.net/risk-aversion-index
Yatırımcı Duyarlılığı (Sent)			https://pages.stern.nyu.edu/~jwurgler/
Ekonomi Politika Belirsizlik Endeksi (EPU)			
Para Politika Belirsizlik Endeksi (MPU)	01.01.1997	Aylık	
Ticaret Politika Belirsizlik Endeksi (TPU)	31.12.2023		https://www.policyuncertainty.com
Petrol Politika Belirsizlik Endeksi (OPU)			
İklim Politika Belirsizlik Endeksi (CPU)			
Jeopolitik Risk Endeksi (GPR)			

Not: Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

3.2. Yöntem

Ekonomi, para, ticaret, petrol ve iklim politika belirsizliği, jeopolitik risk, yatırımcı duyarlılığı ve riskten kaçınma endeksleri arasındaki getirilerin yayılmasını araştırmak için Zamanla Değişen Parametrelili Vektör Otoregresif (TVP-VAR) yayılma metodolojisi kullanılmıştır. Bu yaklaşım, dinamik zamanla değişen varyans-kovaryans tahmini için Kalman Filtresi yöntemi (Diebold & Yılmaz, 2012, 2014) aracılığıyla uygulanmaktadır. Bu çalışma açısından bu yaklaşım özellikle önem arz etmektedir, çünkü ekonomi, para, ticaret, petrol ve iklim politika belirsizliği ile jeopolitik risklerin yanı sıra yatırımcı duyarlılığına yanıt olarak riskten kaçınma eğilimlerinin dinamik yapısını uygun bir şekilde analiz etmeye olanak sağlamaktadır. Böylece zamanla değişen parametre değişimlerinin hassas bir şekilde tespit edilmesi mümkün olmaktadır. Chatziantoniou vd.(2023) doğrultusunda, BIC kriterlerine göre seçilen bir (1) gecikmeli TVP-VAR yaklaşımı çalışmada kullanılmıştır. TVP-VAR(1) modeli şu şekilde tanımlanır:

$$Y_t = \beta_t Y_{t-1} + \varepsilon_t, \varepsilon_t \sim N(0, \Sigma_t) \quad (1)$$

$$vec(\beta_t) = vec(\beta_{t-1}) + v_t, v_t \sim N(0, \Omega_t) \quad (2)$$

Burada Y_t risk ve duyarlılık ölçütlerindeki birinci farklarla ifade edilen değişimlerin vektörü, ε_t bir hata vektörü, Σ_t zamanla değişen varyans-kovaryans matrisi ve $vec(\beta_t)$ ve v_t varyans-kovaryans matrisi olarak Ω_t ile zamanla değişen vektörleri ifade eder. Wold temsilini kullanarak, birinci farklarla ifade edilen değişimlerin bir vektör hareketli ortalamaya (VMA) dönüştürülür:

$$Y_t = \sum_{j=0}^{\infty} \theta_{jt} \varepsilon_{t-j} \quad (3)$$

Burada θ_{jt} , $N \times N$ boyutlu bir matris olarak ifade edilir.

Çoklu değişkenler arasındaki dinamik bağlantıyı analiz etmek için her bir değişkenin tahmin hata varyansını kendi şoklarından ve diğer değişkenlerden gelen volatilité şoklardan kaynaklanan H-adımlı Genelleştirilmiş Tahmin Hata Varyans Ayırıştırmasını (GFEVD) hesaplanır (Koop vd., 1996; Pesaran ve Shin, 1998). Ardından dinamik H-adım genel varyans ayırıştırma matrisinin elemanları, $d_{ij,t}^g(H)$ olarak gösterilir ve şu şekilde tanımlanır:

$$d_{ii,t}^g(H) = \frac{\sigma_{ij,t}^{-1} \sum_{h=0}^{H-1} (e_i' A_{h,t} \sum_t e_j)^2}{\sum_{h=0}^{H-1} (e_i' A_{h,t} \sum_t A_{h,t}' e_j)} \quad (4)$$

Burada e_i , yalnızca i^{th} pozisyonda birim değeri olan bir vektördür ve $\sigma_{ij,t}^{-1}$ Σ 'nin j^{th} . Köşegen(diagonal) elemanını gösterir. Dinamik toplam yönlü bağlantılılığı hesaplamak için $d_{ij,t}^g(H)$ değerlerini normalize edilir:

$$\tilde{d}_{ij,t}^g(H) = \frac{d_{ij,t}^g(H)}{\sum_{j=1}^N d_{ij,t}^g(H)} \quad (5)$$

Bu normalize değerler, j 'deki bir şokun i 'nin tahmin hata varyansına belirli bir ufuk H 'deki genel katkısı değerlendirir ve değişkenler arasındaki bağımlılığın büyüklüğü ve yönü hakkında görece bir değerlendirme sağlar. Bu normalize edilmiş değerler, j 'deki bir şokun i 'nin tahmin hata varyansına belirli bir ufuk H 'deki genel katkısını değerlendirir ve değişkenler arasındaki bağımlılığın büyüklüğü ve yönü hakkında görece bir değerlendirme sağlar. $\tilde{d}_{ij,t}^g(H)$ 'ye dayanarak, değişkenler arasındaki genel bağlantıyı ölçen toplam bağlantı endeksinin (TCI) hesaplanır. Bu, bağlantının genel seviyesinin toplamını ifade eder.

$$TCI_t^g(H) = \frac{\sum_{i,j=1, i \neq j}^N \tilde{d}_{ij,t}^g(H)}{\sum_{j=1}^N \tilde{d}_{ij,t}^g(H)} * 100 \quad (6)$$

Benzer şekilde, değişkenler arasındaki yayılım etkilerinin yönünü ve gücünü gösteren yönlü bağlantılılık ölçülerini hesaplanır. i değişkeninden j değişkenine toplam yönlü yayılma (TO) şu şekilde verilir:

$$TO_{i \rightarrow j,t}^g(H) = \frac{\sum_{j=1, i \neq j}^N \tilde{d}_{ij,t}^g(H)}{\sum_{j=1}^N \tilde{d}_{ij,t}^g(H)} * 100 \quad (7)$$

ve j değişkeninden i değişkenine toplam yönlü yayılma (FROM)'dır:

$$FROM_{i \leftarrow j,t}^g(H) = \frac{\sum_{i,j=1, i \neq j}^N \tilde{d}_{ij,t}^g(H)}{\sum_{j=1}^N \tilde{d}_{ij,t}^g(H)} * 100 \quad (8)$$

Ayrıca, i değişkeninin sistemdeki diğer değişkenlerin dinamikleri üzerindeki net yönlü etkisini (NET), toplam yönlü bağlantı arasındaki farkı hesaplanarak ölçülür:

$$NET_{ij,t}^g(H) = TO_{i \rightarrow j,t}^g(H) - FROM_{i \leftarrow j,t}^g(H). \quad (9)$$

Bu hesaplama, i değişkeninin sistem ağı üzerindeki net etkisini yakalar. Eğer $NET_{ij,t}^g(H)$ pozitif ise, bu durumda i değişkeni bir şok yayıcıdır ve ağ üzerindeki daha fazla etki yaratır. Eğer negatif ise i değişkeni bir şok alıcıdır ve daha az etki yaratır. Son olarak i ve j değişkenleri arasındaki net çift yönlü bağlantı (Net Pairwise Directional Connectedness - NPDC) hesaplanır:

$$NPDC_{ij,t}^g(H) = \left(\tilde{d}_{ji,t}^g(H) - \tilde{d}_{ij,t}^g(H) \right) * 100 \quad (10)$$

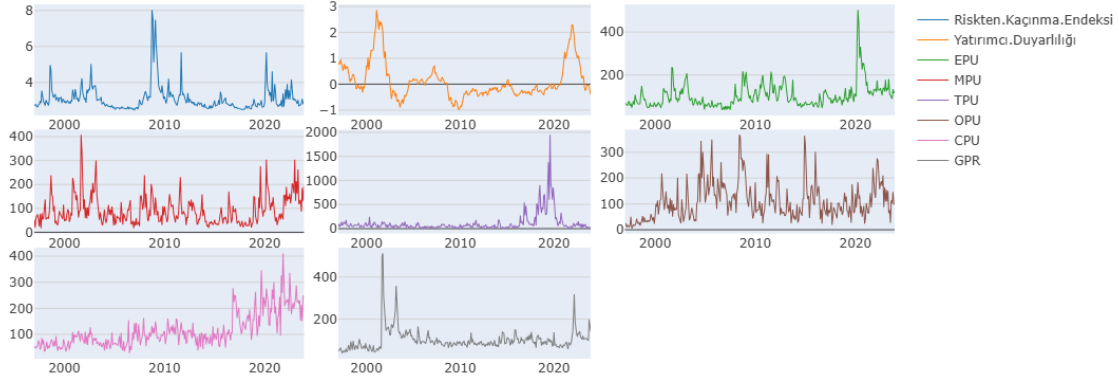
Pozitif bir $NPDC_{ij,t}^g(H)$, i değişkeninin j değişkenini domine ettiği anlamına gelmektedir ve bunu tersi de geçerli olmaktadır.

4. Bulgular

Şekil 1 ve Şekil 2'de örneklem dönemi boyunca endekslerin zaman seyri dinamik hareketleri ve birinci farklarını göstermektedir.

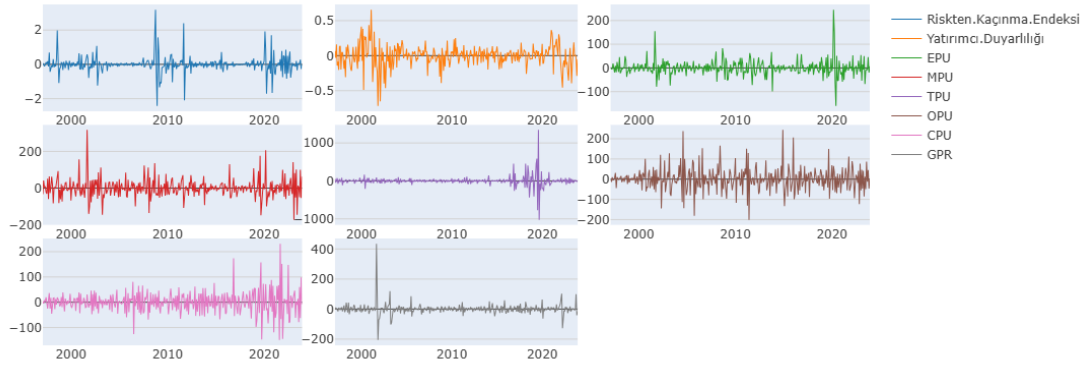
Şekil 1

Değişkenlerin Zaman Yolu Grafikleri (Seviye)



Şekil 2

Değişkenlerin Zaman Yolu Grafikleri (Birinci Fark)



Şekiller incelendiğinde, tüm değişkenlerin zaman serilerinde önemli dışsal olaylara duyarlılık gösterdiği görülmektedir. 11 Eylül 2001 tarihinde Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) meydana gelen terör saldırıları ve ABD-Afganistan Savaşı, 2007-2008 Küresel Finansal Krizi, 2012 Avrupa Borç Krizi, 2014-2016 Petrol Krizi, 2018 Türkiye Krizi (döviz krizi ve Rahip Brunson krizi), 2019'un son döneminde başlayan ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemi ilan edilen COVID-19 salgını, 2022 yılında başlayan Rusya-Ukrayna Savaşı ve 2023 yılında başlayan İsrail-Filistin Savaşı gibi finansal ve ekonomik olaylara belirgin bir volatilité ile yanıt verdikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 2

Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Riskten Kaçınma Endeksi	Yatırımcı Duyarlılığı	EPU	MPU	TPU	OPU	CPU	GPR
Ortalama	0	-0.004	0.165	0.439	-0.079	0.23	0.593	0.272
Varyans	0.24	0.025	1097.549	2716.547	19626.39	3318.112	1924.601	1308.964
Çarpıklık	0.937***	-0.489***	1.437***	0.919***	1.432***	0.445***	0.499***	4.822***
Olasılık	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
Basıklık	12.032***	3.097***	12.572***	5.554***	38.568***	2.540***	4.113***	66.992***

Olasılık	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
JB	1995.47***	141.98***	2238.47***	460.608***	20129.11***	97.48***	241.11***	61652.67***
Olasılık	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
ERS	-8.384***	-5.051***	-9.896***	-4.787***	-5.574***	-10.526***	-11.962***	-10.694***
Prob	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
Q(10)	27.880***	21.420***	17.189***	34.755***	92.807***	43.394***	63.458***	24.075***
Prob	(0.000)	(0.000)	(0.002)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
Q(20)	66.951***	90.845***	50.455***	8.750	170.570***	17.702***	79.081***	13.097***
Prob	(0.000)	(0.000)	(0.002)	(0.123)	(0.000)	(0.001)	(0.000)	(0.015)

Not: Bu tablo, Bayesian Bilgi Kriterine (BIC) göre 1 gecikmenin seçildiği birinci farkı alınmış endeksler için özet istatistikleri sunmaktadır. Jarque-Bera (JB,1987) testi normalliği test ederken, Elliott, Rothenberg ve Stock (ERS,1996) birim kök testi durağanlığı test etmektedir. Ayrıca, Ljung-Box istatistiği (Q10) ve Q2(20) sırasıyla hem ham serilerde hem de kareli serilerde seri korelasyonu incelemektedir. * * p <0.01 ve ** p <0.05. anlamlılık seviyesini göstermektedir.

Tablo 2’de ekonomi, para, ticaret, petrol ve iklim politika belirsizliği, jeopolitik risk, yatırımcı duyarlılığı ve riskten kaçınma endekslerine ait tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. MPU, CPU ve GPR değişkenleri hariç, diğer değişkenlerin ortalamaları sıfıra yakın değerler almıştır. Yatırımcı duyarlılığı hariç, tüm değişkenler pozitif çarpıklık göstermektedir. Bu durum, dağılımlarında sağa doğru bir kuyruk olduğunu işaret etmektedir. Basıklık değerleri incelendiğinde, tüm değişkenlerin değerlerinin 3’ün üzerinde olduğu ve bu serilerin normal dağılıma kıyasla daha yüksek bir seviye ve daha kalın kuyruklara sahip sivri (leptokurtik) dağılımlar sergilediği görülmektedir. Jarque-Bera (JB,1987) testine göre, tüm değişkenler için %1 anlamlılık düzeyinde normallik varsayımını için sıfır(H_0) hipotezi reddedilmekte olup, değişkenlerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir. Elliott vd. (ERS, 1996) birim kök testi incelendiğinde, birim kök (H_0) hipotezinin reddedildiği ve tüm değişkenlerin %1 anlamlılık düzeyinde durağan olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak, 10. gecikmeye kadar hesaplanan Ljung-Box Q(10) ve Q2(10) istatistikleri, tüm değişkenlerde otokorelasyonun yanı sıra olası doğrusal olmayan bağımlılıkların mevcut olduğunu göstermektedir. Bu özellikler, zaman içindeki dinamik karşılıklı ilişkileri daha sağlıklı bir şekilde analiz edebilmek adına TVP-VAR modellemesinin kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3

Değişkenlere Ait Ortalama Dinamik Bağlantılılık Sonuçları

	Riskten Kaçınma Endeksi	Yatırımcı Duyarlılığı	EPU	MPU	TPU	OPU	CPU	GPR	Diğerlerinden (From)
Riskten Kaçınma Endeksi	79.29	0.41	12.60	5.20	1.75	0.79	3.22	1.74	25.71
Yatırımcı Duyarlılığı	0.86	93.05	1.36	2.45	0.43	0.60	0.49	0.75	6.95
EPU	7.35	0.66	47.11	28.81	5.56	1.41	2.69	6.41	52.89
MPU	3.04	0.66	29.77	49.64	4.49	1.03	1.41	9.95	50.36
TPU	1.62	1.54	4.90	4.82	80.05	0.97	2.36	3.74	19.95
OPU	0.35	0.13	5.01	2.39	1.43	85.09	4.22	1.39	14.91
CPU	2.72	0.13	3.89	1.62	4.99	0.71	85.07	0.88	14.93
GPR	1.40	1.07	9.43	14.89	4.06	1.39	0.73	67.04	32.96
Diğerleriece (Other)	17.33	4.60	66.97	60.17	22.71	6.91	15.12	24.85	218.66
Kendi Etkisi Dahil	91.62	97.65	114.08	109.81	102.77	92.00	100.18	91.88	cTCI/TCI

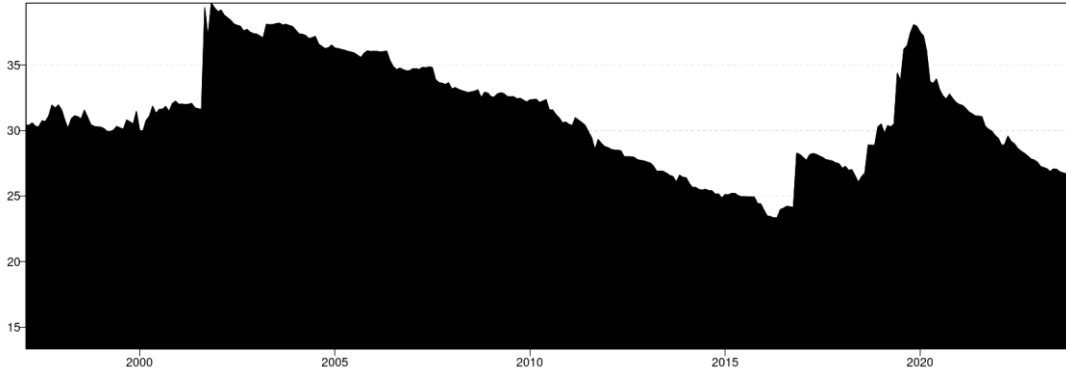
NET	-8.38	-2.35	14.08	9.81	2.77	-8.00	0.18	-8.12	31.24/27.33
NPT	1.00	2.00	6.00	6.00	5.00	3.00	3.00	2.00	

Not: Sarı ile ifade edilen değişkenler volatilité alıcısı, mavi ile gösterilen değişkenler ise volatilité yayıcısı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te tüm örneklem dönemi için değişkenlerin ortalama yayılım etkilerini incelemek, Riskten Kaçınma Endeksi'nin (RAI) belirleyicileri ve diğer ekonomik belirsizlik göstergeleri ile ilişkisini anlamak açısından oldukça önemlidir. Tablo 3 incelendiğinde, RAI üzerinde en belirgin etkiye sahip olan belirsizlik kaynağı, Ekonomik Politika Belirsizliği (EPU) olarak öne çıkmaktadır. EPU'yu sırasıyla Para Politikası Belirsizliği (MPU), İklim Politikası Belirsizliği (CPU), Ticaret Politikası Belirsizliği (TPU) ve Jeopolitik Risk Endeksi (GPR) takip etmektedir. Bu sıralama, RAI'nin temel belirleyicilerinin ekonomik ve politika temelli belirsizlik göstergeleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, RAI'nin bu endeksleri aynı sıralamada etkiliyor olması, değişkenler arasındaki iki yönlü bir etkileşime işaret etmektedir. Analiz sonuçları, özellikle RAI ile EPU, MPU ve CPU arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. Tabloya göre, EPU'dan RAI'ye olan yönlü yayılma değeri 12.60 iken, ters yönlü yayılma 7.35 olarak ölçülmüştür. Benzer şekilde, MPU'dan RAI'ye ve tersi yönlü yayılma değerleri sırasıyla 5.20 ve 3.04'tür. CPU açısından ise, ilgili yönlü yayılma değerleri 3.22 ve 2.72 olarak belirlenmiştir. Bu değerler arasında gözlemlenen belirgin farklılıklar, yayılma etkilerinde önemli bir asimetri olduğunu göstermektedir. Özellikle EPU'nun RAI üzerindeki etkisinin, tersi yöndeki etkiden daha yüksek olması, ekonomik politika belirsizliğinin risk algısını şekillendirmede daha baskın bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Benzer bir durum MPU ve CPU için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Ancak etkiler sırasıyla daha düşük düzeydedir. Bu sonuçlar ışığında, RAI ile EPU, MPU ve CPU arasındaki güçlü bağlantının, riskten kaçınma davranışlarının ekonomik ve politik belirsizliklerden güçlü bir şekilde etkilendiğini gösterdiği söylenebilir. Özellikle ekonomik politika belirsizliğinin, risk algısında oynadığı merkezi rol, piyasa katılımcılarının karar alma süreçlerinde bu tür belirsizlikleri dikkate almasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, MPU ve CPU gibi diğer belirsizlik türlerinin etkilerinin daha sınırlı olması, risk algısının daha geniş bir politika bağlamında incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Toplam ortalama ortak bağlantılılık endeksi (TCI) %27,33 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, tüm değişkenlerin oluşturduğu ağda gerçekleşen değişimlerin %27,33'ünün açıklanabileceğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, ortalama olarak bir finansal varlığın tahmin hatası varyansının %27,33'ünün diğer tüm piyasalardaki yeniliklere atfedilebileceği anlamına gelir. Özellikle, incelenen dönemde, EPU, MPU, TPU ve CPU başlıca şok yayıcıları olarak belirlenmiş; riskten kaçınma endeksi, yatırımcı duyarlılığı, OPU ve GPR ise başlıca şok alıcıları olarak gözlemlenmiştir. Özetle, bu bulgular, ekonomik politika belirsizliği ve diğer ilgili faktörlerin risk algısı üzerindeki etkisinin hem yönlü hem de asimetrik bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, politika yapıcılarının ve piyasa aktörlerinin belirsizlik kaynaklarını daha iyi anlamalarını ve bu faktörlerin ekonomik davranışlar üzerindeki olası etkilerini dikkate almalarını gerektirmektedir.

Şekil 3

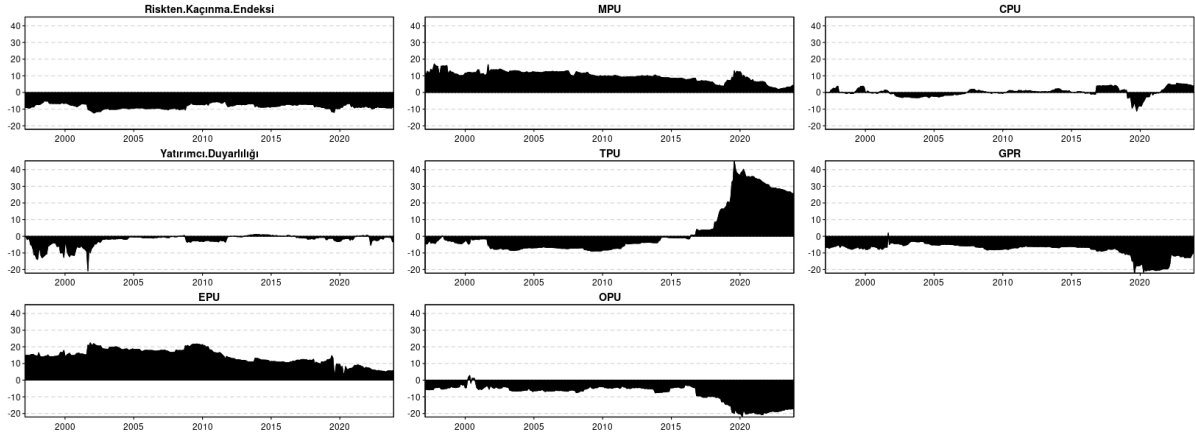
Değişkenlere Ait Dinamik Toplam Bağlantılılık (TCI) Sonuçları



Şekil 3, Toplam Bağlantı Endeksi'ndeki (TCI) zaman içindeki eğilimleri görselleştirmekte ve riskten kaçınma üzerindeki dış faktörlerin etkisinin nasıl değiştiğini analiz etmek için önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. Şekil 3 incelendiğinde, TCI'nin belirgin bir şekilde kademeli olarak düştüğü görülmektedir. Bu azalma, dış faktörlerin/belirsizlik durumlarının riskten kaçınma üzerindeki etkisinin zayıfladığını ve finansal piyasaların dış şoklara karşı daha dirençli hale geldiğini göstermektedir. Söz konusu dirençlilik artışı, piyasa olgunlaşması, etkin politika uygulamaları, küresel çeşitlendirme stratejileri, teknolojik ilerlemeler ve yatırımcıların adaptasyon süreçleri gibi çeşitli faktörlere dayandırılabilir. TCI'deki bu azalma, finansal sistemin zamanla daha entegre ve spesifik hale geldiğini ortaya koymaktadır. Özellikle küresel finansal krizlerin ve diğer ekonomik şokların ardından geliştirilen politika araçlarının, piyasalardaki oynaklığı ve belirsizliği sınırlamada etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, teknolojinin finansal piyasalar üzerindeki etkisi de göz ardı edilemez. Algoritmik işlemlere dayalı alım-satım, büyük veri analitiği ve yapay zekâ tabanlı yatırım stratejileri gibi teknolojik yeniliklerin, piyasa katılımcılarının bilgiye erişimini artırdığı ve belirsizliklere karşı daha hızlı tepki verebilmelerini sağladığı ifade edilebilir. Şekil 3'te gözlemlenen bu trend, riskten kaçınmanın finansal sistemdeki rolünün zamanla nasıl evrildiğini anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Zaman içinde azalan TCI, yatırımcıların dış faktörlere duyarlılığını azaltırken, piyasa dinamiklerini daha karmaşık ve dengeli hale getirmiştir. Bu bağlamda, piyasa katılımcılarının portföy stratejilerini yeniden değerlendirmesi ve sistemdeki değişen risk dinamiklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Sonuç olarak, TCI'deki azalma, yatırımcılar ve politika yapıcılar tarafından dikkatle incelenmesi gereken önemli bir değişimdir. Bu durum, finansal sistemin dış şoklara karşı daha dayanıklı hale geldiğini göstermekle birlikte, bu dirençliliği destekleyen faktörlerin sürekli olarak izlenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır.

Şekil 4

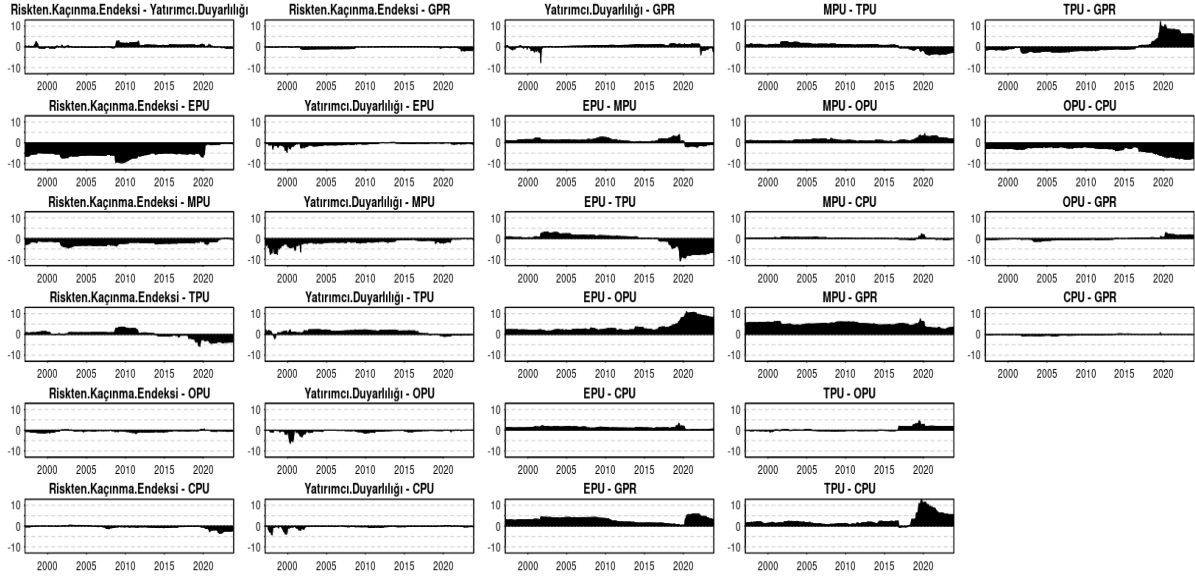
Değişkenlere Ait Net Toplam Yönel Bağlantılılık Sonuçları



Şekil 4, sistemdeki her bir değişkenin net toplam yönel bağlantılılıklarını göstermektedir. Şekil 4 incelendiğinde, Riskten Kaçınma Endeksi (RAI), belirgin bir şekilde net şok alıcı bir pozisyona sahiptir. Ancak, bu endeksin yayılma etkisinin dengeli olduğu gözlemlenmektedir. Yatırımcı Duyarlılığı (Sent) değişkeni ise tüm dönem boyunca negatif ve düşük bir net yayılma etkisi göstermiştir. Bu durum, yatırımcı duyarlılığındaki dalgalanmaların ağ üzerindeki genel etkisinin sınırlı kaldığını ve incelenen dönemde sistemde belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, bu endeksin yayılma etkisinin zamanla azaldığı ve sistem üzerindeki etkisinin daha sınırlı bir hale geldiği gözlemlenmektedir. Bu durum, riskten kaçınma davranışının finansal sistemdeki diğer değişkenlerle etkileşiminin giderek zayıfladığını göstermektedir. Buna karşın, Ekonomik Politika Belirsizliği (EPU) ve Para Politikası Belirsizliği (MPU), pozitif net yayılma etkilerine sahiptir. Bu durum, her iki değişkenin de sistemde ana yayıcılar olarak hareket ettiğini ve diğer değişkenlere önemli ölçüde etki ettiğini göstermektedir. Ancak, bu etkilerin zamanla azaldığı, diğer bir ifadeyle, EPU ve MPU'nun sistem üzerindeki göreceli etkilerinin incelenen dönemin ilerleyen yıllarında zayıfladığı dikkat çekmektedir. Ticaret Politikası Belirsizliği (TPU) ise sistemdeki en çarpıcı değişkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. TPU'nun belirli dönemlerde negatif net şok alıcısı konumundayken, diğer dönemlerde pozitif net yayılma etkisi ile net şok yayıcısı olarak hareket ettiği görülmektedir. Ayrıca, bu etkinin dönemsel olarak dalgalandığı ve genel olarak bir artış eğilimi sergilediği gözlemlenmektedir. Ham Petrol Fiyat Belirsizliği (OPU) değişkeninin ise net şok alıcı konumunda olduğu, düşük seviyede bir yayılma etkisine sahip olmasına rağmen, bu etkinin zaman içinde daha belirgin hale geldiği söylenebilir. CPU ise net pozitif etkilerle ön plana çıkmakta ve sistemde belirli dönemlerde hem net şok alıcısı hem de şok yayıcısı konumunda olduğu gözlemlenmektedir. Benzer şekilde, Jeopolitik Riskler (GPR) ise negatif bir net yayılma etkisine sahiptir. Bu, jeopolitik risklerin sistemdeki oynaklık üzerinde etkili bir tampon görevi gördüğünü işaret etmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, sistemdeki değişkenlerin yayılma etkileri zaman içinde farklı eğilimler sergilemiş olup, TPU, OPU ve GPR hariç genel bir azalma eğilimi dikkat çekmektedir. Bu durum, finansal sistemin dışsal şoklara karşı daha dirençli hale geldiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, özellikle EPU ve MPU gibi değişkenlerin net şok yayıcısı konumunda olmalarının rolü üzerindeki zamanla zayıflayan etkiler, politika yapıcılarının bu dinamikleri dikkatle incelemeleri gerektiğini göstermektedir. Bu analizler, finansal sistemdeki risk ve belirsizlik dinamiklerini daha iyi anlamak ve etkili politikalar geliştirmek açısından önemlidir.

Şekil 5

Değişkenlere Ait Net Toplam Yönel Bağlantılılık Sonuçları

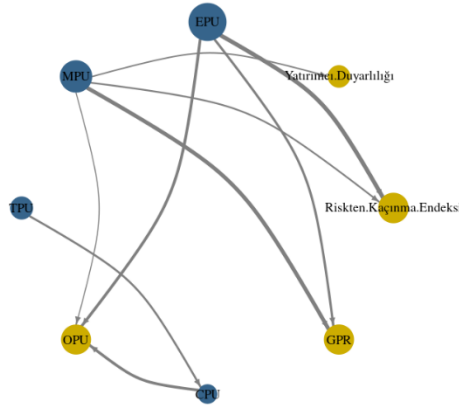


Değişkenler arasındaki volatilité yayılımını daha ayrıntılı bir şekilde incelemek ve sistemde riskten kaçınma davranışının etkilerini değerlendirmek amacıyla, Şekil 5'te yer alan çift yönlü net yayılma bağlantılılık sonuçları sunulmuştur. Bu analizden elde edilen bulgular, önemli bazı grafiksel desenleri ortaya koymaktadır. Şekilden hareketle öne çıkan temel noktalardan biri, Ekonomik Politika Belirsizliği (EPU)'nin, Riskten Kaçınma Endeksi (RAI) üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunun kanıtlanmasıdır. Bu durumun, piyasa katılımcıları üzerinde dikkate değer bir psikolojik etki oluşturduğu değerlendirilmektedir. Yüksek düzeyde EPU, potansiyel ekonomik istikrarsızlık riskine işaret ederek bireylerin varlıklarını kayıplardan koruma önceliğiyle riskten kaçınma davranışlarını artırmaktadır. Bu bulgular, artan ekonomik belirsizlik dönemlerinde risk toleransının düştüğünü ortaya koyan Vural & Yavaş (2020) ve Zhang vd. (2021) çalışmaları ile uyumlu olduğunu göstermektedir. İkinci olarak, Para Politikası Belirsizliği (MPU) etkisinin, EPU etkisine kıyasla daha zayıf olduğu görülmektedir. Bu durum, para politikasının aktarım mekanizmalarındaki zaman gecikmelerine bağlanabilir. Söz konusu gecikmeler, işgücü piyasası ve ücretler gibi reel ekonomik faktörler üzerindeki etkilerin ortaya çıkmasını ertelemektedir. İkinci olarak, Para Politikası Belirsizliği (MPU) etkisinin, Ekonomik Politika Belirsizliği (EPU) etkisine kıyasla daha zayıf olduğu görülmektedir. Bu durum, para politikasının aktarım mekanizmalarındaki zaman gecikmelerine bağlanabilir. Söz konusu gecikmeler, işgücü piyasası ve ücretler gibi reel ekonomik faktörler üzerindeki etkilerin ortaya çıkmasını ertelemektedir. Üçüncü olarak, Jeopolitik Risk Endeksi'nin (GPR), Ticaret Politika Belirsizliği (TPU), İklim Politika Belirsizliği (CPU) ve Petrol Politikaları Belirsizliği (OPU) hem Riskten Kaçınma Endeksi (RAI) hem de Yatırımcı Duyarlılığı (Sent) üzerindeki etkisinin nispeten sınırlı ve çoğunlukla geçici olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, jeopolitik olayların, özellikle doğrudan etkilenmeyen bireyler açısından, günlük yaşamdan uzak bir şekilde algılanmasıyla açıklanabilir. Yatırımcıların genellikle temel ekonomik faktörlere odaklanması, jeopolitik olayların kısa vadede bozulmalara yol açmasına rağmen, uzun vadeli ekonomik görünümü değiştirmediği riskten kaçınma davranışı üzerinde kısıtlı bir etki yaratmasını beraberinde getirmektedir. Bu bulgular, GPR'nin ham petrol ve sermaye piyasaları üzerindeki kısa vadeli etkilerini ortaya koyan Feng vd. (2023) ve Monge vd. (2023) gibi çalışmalarla paralellik göstermektedir. Dördüncü olarak, yatırımcı duyarlılığının 2010 yılı öncesi ve sonrası dönemlerde Riskten Kaçınma Endeksi (RAI) üzerindeki doğrudan etkisinin oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yatırımcı duyarlılığının piyasa riskten kaçınmasını doğrudan yansıttığına dair geleneksel anlayışı

sorgulamaktadır. 2009-2011 döneminde net çift yönlü yayılmanın hafifçe pozitif olması, Küresel Finansal Kriz sonrası dönemde RAI'nin duyarlılık üzerinde marjinal olarak daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir. Bununla birlikte, dönemin büyük bir kısmında yayılmanın minimal düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Ekonomik korkuyu özel olarak ele alan "Metin Tabanlı Ekonomik Risk Ölçeri" ile yapılan analizler de bu başlangıç bulgularını desteklemektedir. Ayrıca, kriz dönemlerinde finansal piyasalardaki belirsizliklerin yatırımcıların risk algısı üzerinde yoğun etkiler yarattığını ve özellikle riskten kaçınma endeksi ile yatırımcı duyarlılığı arasındaki ilişkilerin kriz dönemlerinde arttığını göstermektedir. Ekonomik politika belirsizliği (EPU) ve diğer belirsizlik göstergeleri arasında güçlü karşılıklı etkileşimler gözlemlenmiş, bu durum politika belirsizliklerinin piyasa koşullarını sistematik olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Ticaret politikası belirsizliği (TPU) ile teknoloji ve enerji politikası belirsizlikleri arasında giderek artan bağlantılılık, teknolojik dönüşümlerin ekonomiye olan etkilerini vurgulamaktadır. Küresel belirsizliklerin sektör spesifik belirsizliklerle senkronize bir şekilde arttığı ve bu bağlantılılıkların zamanla değişim gösterdiği belirtilmiştir, bu da zamana bağlı ekonometrik modellerin önemini ortaya koymaktadır.

Şekil 6

Değişkenlere Ait Volatilite Yayılım Ağı



Şekil 6'da yer alan volatilité yayılım ağı grafikleri, değişkenler arasındaki sekiz boyutlu net yayılma etkilerini analiz ederek önemli çıkarımlar sunmaktadır. Volatilité ağı yayılım grafiğinde sarı renkle gösterilen noktalar volatilitéyi alan değişkenleri ifade etmektedir. Mavi renkle işaretlenen noktalar ise volatilitéyi yayan değişkenleri temsil etmektedir. Öte yandan değişkenlerin gösterildiği dairesel şekillerin boyutları, yayılan veya alınan volatilitenin büyüklüğünü yansıtmaktadır (Özdemir Höl, 2023, s.351). Bu analizler, ekonomik ve finansal politikaların piyasa dinamikleri üzerindeki etkilerini anlamak için bir temel oluşturabilir. Özellikle EPU ve MPU, riskten kaçınma endeksi üzerinde sistematik şokların ana yayıcıları olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, yatırımcıların risk algılarını şekillendiren temel faktörler arasında ekonomi ve para politikası belirsizliğinin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. EPU'nun, Jeopolitik Risk (GPR) ve Petrol Politikası Belirsizliği (OPU) gibi ölçütlere şoklar iletmesi küresel piyasalarda ekonomik belirsizliklerin yayılım mekanizmalarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, EPU'nun yalnızca ulusal değil, aynı zamanda uluslararası piyasalardaki risk dinamiklerini de etkilediği görülmektedir. MPU ise Jeopolitik Risk (GPR) ölçütünü etkileyerek, bu riskin şok iletiminde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, Ticaret Politika Belirsizliği (TPU), İklim Politika Belirsizliği (CPU) etkilediği görülmektedir. Bu bulgular, reel ve finansal piyasa istikrarının korunmasında politika uyumunun önemini ve belirsizliklerin yayılma yollarını anlamının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu sonuçların portföy yöneticileri, riskten korunmak

isteyenler, politika yapıcılar, yatırım stratejisi oluşturmak isteyenler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 5

Değişkenlere ait İkili Toda-Yamamoto Granger Nedensellik Analizi Sonuçları

Değişkenler			TY		
			Test İstatistikleri	Asimptotik p -Değeri	Bootstrap p -Değeri
Yatırımcı Duyarlılığı	≠	Riskten Kaçınma Endeksi	0.043	0.978	0.972
EPU	≠	Riskten Kaçınma Endeksi	0.511	0.775	0.765
MPU	=>	Riskten Kaçınma Endeksi	5.815	0.055*	0.066*
TPU	≠	Riskten Kaçınma Endeksi	1.378	0.502	0.456
OPU	≠	Riskten Kaçınma Endeksi	1.536	0.464	0.459
CPU	≠	Riskten Kaçınma Endeksi	1.379	0.502	0.456
GPR	≠	Riskten Kaçınma Endeksi	0.416	0.812	0.459
Riskten Kaçınma Endeksi	≠	Yatırımcı Duyarlılığı	3.289	0.193	0.212
EPU	≠	Yatırımcı Duyarlılığı	4.544	0.103	0.087*
MPU	=>	Yatırımcı Duyarlılığı	4.864	0.088*	0.095*
TPU	≠	Yatırımcı Duyarlılığı	1.239	0.538	0.510
OPU	≠	Yatırımcı Duyarlılığı	3.363	0.186	0.193
CPU	≠	Yatırımcı Duyarlılığı	4.297	0.117	0.133
GPR	=>	Yatırımcı Duyarlılığı	16.573	0.000***	0.000***
Riskten Kaçınma Endeksi	=>	EPU	17.648	0.000***	0.000***
Yatırımcı Duyarlılığı	≠	EPU	1.553	0.460	0.466
MPU	≠	EPU	0.882	0.643	0.646
TPU	=>	EPU	10.883	0.004***	0.011**
OPU	≠	EPU	0.205	0.903	0.916
CPU	≠	EPU	0.500	0.779	0.765
GPR	≠	EPU	2.191	0.334	0.318
Riskten Kaçınma Endeksi	=>	MPU	16.229	0.000***	0.001***
Yatırımcı Duyarlılığı	≠	MPU	1.117	0.572	0.583
EPU	≠	MPU	0.765	0.682	0.666
TPU	≠	MPU	3.390	0.184	0.172
OPU	≠	MPU	1.056	0.590	0.589
CPU	≠	MPU	0.753	0.686	0.676
GPR	≠	MPU	2.355	0.308	0.267
Riskten Kaçınma Endeksi	≠	TPU	0.659	0.719	0.680
Yatırımcı Duyarlılığı	≠	TPU	0.400	0.819	0.814
EPU	≠	TPU	0.038	0.981	0.969
MPU	≠	TPU	0.167	0.920	0.930
OPU	≠	TPU	0.150	0.928	0.928
CPU	=>	TPU	6.822	0.033**	0.037**
GPR	≠	TPU	0.467	0.792	0.768

Riskten Kaçınma Endeksi	≠	OPU	1.848	0.397	0.405
Yatırımcı Duyarlılığı	≠	OPU	1.108	0.575	0.555
EPU	≠	OPU	1.523	0.467	0.461
MPU	≠	OPU	0.476	0.788	0.794
TPU	=>	OPU	5.750	0.056*	0.061*
CPU	≠	OPU	1.007	0.604	0.616
GPR	≠	OPU	2.728	0.256	0.241
Riskten Kaçınma Endeksi	≠	CPU	1.275	0.529	0.501
Yatırımcı Duyarlılığı	≠	CPU	2.374	0.305	0.313
EPU	≠	CPU	1.738	0.419	0.439
MPU	≠	CPU	1.732	0.421	0.431
TPU	=>	CPU	19.195***	0.000	0.000***
OPU	≠	CPU	0.770	0.681	0.685
GPR	≠	CPU	1.363	0.506	0.481
Riskten Kaçınma Endeksi	≠	GPR	0.932	0.628	0.579
Yatırımcı Duyarlılığı	≠	GPR	1.204	0.548	0.525
EPU	≠	GPR	4.548	0.103	0.087
MPU	≠	GPR	3.276	0.194	0.179
TPU	≠	GPR	0.133	0.935	0.918
OPU	≠	GPR	0.075	0.963	0.961
CPU	≠	GPR	1.716	0.424	0.396

Not: *** p < 0.01, ** p < 0.05 ve p < 0.10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Toda-Yamamoto Granger nedensellik testleri, değişkenler arasındaki öngörü bilgisi sunma özelliğini (nedensellik ilişkilerini) incelemek amacıyla uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, özellikle MPU ile riskten kaçınma endeksi (RAI) arasında ve CPU ile TPU arasında çift yönlü Granger nedensellik ilişkisi olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, her bir değişkenin karşılıklı olarak birbirini etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, EPU, MPU ve GPR ile yatırımcı duyarlılığı arasında tek yönlü Granger nedensellik ilişkisi gözlemlenmiştir. Yatırımcı duyarlılığı bu değişkenlerden etkilenirken, ters yönde bir nedensellik ilişkisi bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, riskten kaçınma endeksi ile EPU, TPU ile EPU ve TPU ile OPU arasında da tek yönlü Granger nedensellik ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, yayılma etkilerine ilişkin önceki bulguları destekler niteliktedir. Özellikle yüksek riskten kaçınmanın, yatırımları ve tüketimi azaltarak ekonomik belirsizliği artırabileceği, bu durumun da olası bir ekonomik durgunluk ve istikarsızlık yaratabileceği öne sürülmektedir (Dimmock & Kouwenberg, 2010; Guiso & Paiella, 2020; Panousi & Papanikolaou, 2012). Böyle bir süreç, ekonomik faaliyetler üzerinde zincirleme etkilere neden olup risk algısını daha da güçlendirebilir ve piyasalardaki belirsizlik seviyesini artırabilir.

4.1. Araştırma Etiği

Bu çalışma kapsamında faydalanan verilere ait kaynaklar bilimsel etik ve kurallara uygun şekilde raporlanmıştır. Çalışmada kullanılan ampirik yöntem dikkate alındığında herhangi bir etik kurul izni gerekmemektedir. Çalışmada kullanılan ampirik yöntemin açıklandığı bölümünün oluşturulması sürecinde faydalanan veri setine ait bilgiler etik kurullara uygun olarak detaylı bir şekilde kaynaklarıyla birlikte açıklanmıştır.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, yatırımcı davranışı açısından riskten kaçınma ve yatırımcı duyarlılığı ile ekonomik, para, ticaret ve iklim politikası belirsizlikleri, petrol fiyatı belirsizliği ve jeopolitik risk endeksi arasındaki dinamik ilişkileri araştırmaktadır. Analizde, 01.01.1997-01.12.2023 dönemine ait aylık frekansta veriler kullanılmış olup Zamanla Değişen Parametre Vektör Otoregresyon (TVP-VAR) modeli ve Toda-Yamamoto Granger Nedensellik yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular, ekonomik politika belirsizliği (EPU) ile riskten kaçınma arasında, ayrıca para politikası belirsizliği (MPU) ile hem riskten kaçınma hem de yatırımcı duyarlılığı arasında dinamik ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlara göre EPU'nun ve MPU'nun riskten kaçınma üzerindeki etkisi daha belirgindir. Ayrıca jeopolitik riskin (GPR) etkisinin daha sınırlı ve geçici olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ekonomik ve politik belirsizliklerin yatırımcıların karar alma süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle EPU, risk algısını şekillendiren en önemli etkenlerden biri olarak ön plana çıkmıştır. Ayrıca piyasa katılımcılarının ekonomik ve politik belirsizliklere olan tepkileri, riskten kaçınma davranışlarının asimetrik yapısını yansıtmaktadır. MPU, yatırımcı duyarlılığı üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir ve bu durum, para politikasının geleceğe yönelik rehberlik işlevinin piyasa davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Çalışmada, belirsizliklerin riskten kaçınma ve yatırımcı duyarlılığı üzerindeki etkilerinin zamanla zayıfladığı, bunun da piyasa dayanıklılığının artışıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu durum, finansal piyasalardaki politika araçlarının etkinliğini ve piyasa katılımcılarının belirsizliklere adaptasyonunu göstermektedir. Ayrıca, EPU ve MPU'nun yayılma etkileri, bu tür belirsizliklerin piyasa istikrarı üzerindeki uzun vadeli önemini vurgulamaktadır.

Çalışmada yatırımcı duyarlılığı ve riskten kaçınma davranışlarının ekonomik, para, ticaret ve iklim politikası belirsizlikleri, petrol fiyatı belirsizliği ve jeopolitik risk ile bağlantısının analiz edildiği Toda-Yamamoto Granger nedensellik testinden elde edilen bulgulara göre değişkenler arasında anlamlı nedensellik ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Özellikle MPU, riskten kaçınma endeksi (RAI) üzerinde anlamlı bir nedensellik etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgu, para politikası kararlarının yatırımcıların risk algısını doğrudan etkilediğini ve belirsizliklerin riskten kaçınma davranışlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, jeopolitik riskin (GPR), yatırımcı duyarlılığı (Sent) üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu durum, küresel ve bölgesel jeopolitik olayların yatırımcı davranışlarını yönlendiren önemli faktörler arasında yer aldığını ifade etmektedir. Ticaret politikası belirsizliği (TPU) ile petrol fiyatı belirsizliği (OPU) ve iklim politikası belirsizliği (CPU) arasında anlamlı nedensellik ilişkileri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, enerji ve ticaret politikalarındaki belirsizliklerin, ekonomik sistemlerdeki risk algısını etkilediğine dair bilgiler sunmaktadır. Öte yandan, ekonomik politika belirsizliğinin (EPU), ticaret politikası belirsizliği üzerindeki etkisinin de anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Burada, politika yapıcılar açısından alınan kararların sadece reel ekonomiye etkilemediği, aynı zamanda finansal sistem üzerinde de etkisinin olduğu unutulmamalıdır. Alınan kararların iş dünyasını nasıl etkilediği ve politika oluştururken politika yayınlama ve değiştirme sıklığıyla daha fazla ilgilenilmesi gerekmektedir. Finansal sistemin daha fazla iyileştirilmesi için finansal piyasa denetim mekanizmalarının kurulması, işlevsel olması ve yasaların caydırıcı olması gibi yatırımcı güvenini artıracak ve finansal piyasaların istikrarını güçlendirecek kararlar alınmalı ve uygulanmalıdır. Politika yapıcılar açısından, sonuçlarımızın farklı piyasalarda belirsizlik türlerine göre riskten kaçınma ve yatırımcı duyarlılığı kararlarına ilişkin önemli çıkarımları bulunmaktadır. Yatırımcılar, riskten kaçınma amacıyla belirsizliklerin etkisine göre (ilişki olup olmamasına göre) yatırım yapmayı tercih edebilirler.

Çalışmanın sonuçları literatürdeki diğer çalışmalarla kıyaslandığında ilk olarak bu çalışmadan elde edilen bu bulgular (Cohen & Kudryavtsev, 2012; Kurov, 2010; Silvia & Iqbal, 2011; Choi & Hadad;

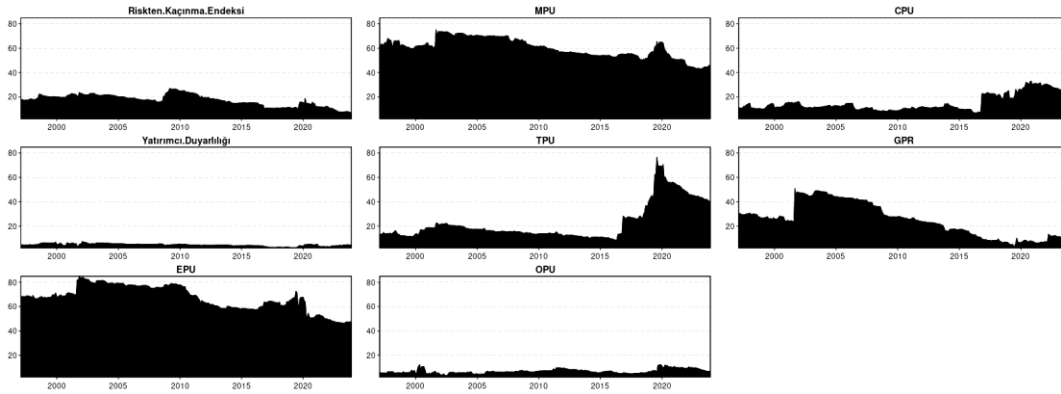
2024) çalışmasındaki sonuçlarla paralel olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum belirsizlikler ve yatırımcı duyarlılığı ile riskten kaçınma arasındaki ilişkileri ortaya çıkmasına, anlaşılmasına ve özellikle karar vericilerin stratejilerine etkisi açısından önemlidir. Ekonomik ortamı şekillendiren mali ve parasal politikalar ile hükümet teşvikleri ve yatırımcı güvenindeki dalgalanmalar ve jeopolitik riskler finansal piyasalarda fiyat dinamiklerini etkilemektedir (Agyei vd., 2022; Bossman vd., 2023). Çalışmadan elde edilen sonuçlar, ekonomik ve politik belirsizliklerin yatırımcı davranışları ve piyasa istikrarı üzerindeki etkisini anlamada önemli bir katkı sağlamaktadır. Özellikle bu sonuçların anlamı ve önemi dikkate alındığında politika yapıcılar, para ve ticaret politikası belirsizliklerinin finansal sistem üzerindeki etkilerini dikkate alarak, belirsizlik kaynaklarını anlamaya ve azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmelidir. Belirsizliğin az olduğu veya ilişkili olmadığı durumlarda, belirsizliğin olmadığı veya önemli olmadığı (istikrar ihtimali) yatırım stratejilerinde yeni bilgiler sunabilir.

Gelecekteki araştırmalar, bu ilişkilerin farklı coğrafi bölgeler ve sektörler üzerindeki etkilerini inceleyerek daha kapsamlı bir perspektif sunabilir. Gelecek çalışmalar açısından, ülke grupları ve ekonomik durumlarına göre farklı bölgelerde politika belirsizlikleri ile yatırımcı güveni ve davranışı arasındaki bağlantılar incelenebilir. Ayrıca, makroekonomik istikrar ve finansal istikrarın tamamlayıcılığı düşünüldüğünde, belirsizliklerin finansal piyasalar açısından önemi daha fazla sayıda çalışmada ele alınabilir. Özellikle belirsizlikler ve mekansal bağlantılar arasında bir ilişki olup olmadığı bu alanda önemli bilgiler elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Ekler:

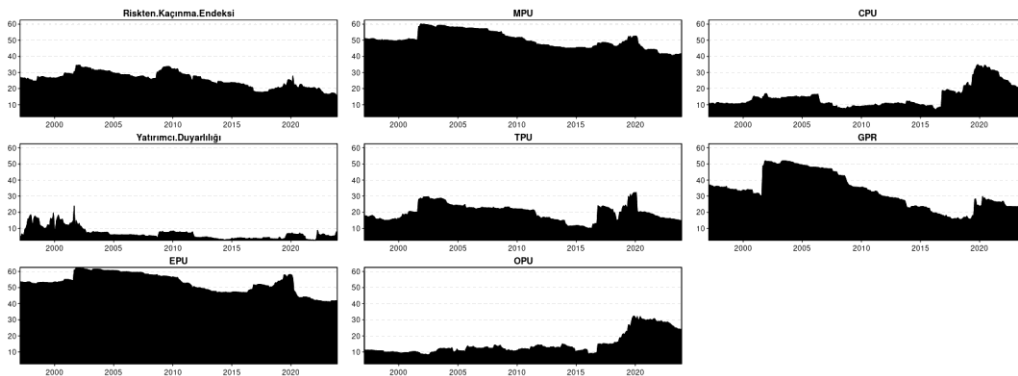
Şekil 7

Diğer Endekslere (TO) Yayılım Dinamikleri



Şekil 8

Diğer Endekslerden (FROM) Yayılım Dinamikleri



6. Kaynakça

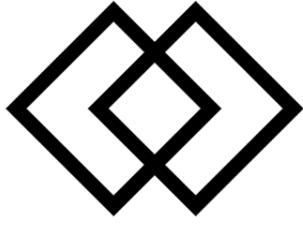
- Agyei, S. K., Owusu Junior, P., Bossman, A., Asafo-Adjei, E., Asiamah, O., & Adam, A. M. (2022). Spillovers and contagion between BRIC and G7 markets: New evidence from time-frequency analysis. *PLoS ONE*, 17(7), e0271088. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271088>
- Andries, M., Eisenbach, T. M., & Schmalz, M. C. (2019). Horizon-dependent risk aversion and the timing and pricing of uncertainty (April 1, 2019). *FRB of New York Staff Report* (No. 703). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2535919>
- Antonakakis, N., Chatziantoniou, I., & Gabauer, D. (2020). Refined measures of dynamic connectedness based on time-varying parameter vector autoregressions. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(4), Article 84. <https://doi.org/10.3390/jrfm13040084>
- Asgharian, H., Christiansen, C., & Hou, A. J. (2023). The effect of uncertainty on stock market volatility and correlation. *Journal of Banking & Finance*, 154, 106929. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2023.106929>
- Baker, M., & Wurgler, J. (2006). Investor sentiment and the cross-section of stock returns. *The Journal of Finance*, 61(4), 1645-1680. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2006.00885.x>
- Baker, M., & Wurgler, J. (2007). Investor sentiment in the stock market. *Journal of Economic Perspectives*, 21(2), 129-151. <https://doi.org/10.1257/jep.21.2.129>
- Baker, S. R., Bloom, N., & Davis, S. J. (2016). Measuring economic policy uncertainty. *The quarterly journal of economics*, 131(4), 1593-1636. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw024>
- Bekaert, G., Engstrom, E.C., & Xu, N.R., (2022). The Time variation in risk appetite and uncertainty. *Management Science*, 68(6), 3975-4004. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2021.4068>
- Bergman, N. K., & Roychowdhury, S. (2008). Investor sentiment and corporate disclosure. *Journal of Accounting Research*, 46(5), 1057-1083. <https://doi.org/10.1111/j.1475-679X.2008.00305.x>
- Bossman, A., Gubareva, M., & Teplova, T. (2023). Asymmetric effects of geopolitical risk on major currencies: Russia-Ukraine tensions. *Finance Research Letters*, 51, 103440. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2022.103440>
- Callen, M., Isaqzadeh, M., Long, J. D., & Sprenger, C. (2014). Violence and risk preference: Experimental evidence from Afghanistan. *American Economic Review*, 104(1), 123-148. <https://doi.org/10.1257/aer.104.1.123>
- Campbell, J. Y., Lo, A. W., MacKinlay, A. C., & Whitelaw, R. F. (1998). The econometrics of financial markets. *Macroeconomic Dynamics*, 2(4), 559-562. <https://doi.org/10.1017/S1365100598009092>
- Chatziantoniou, I., Gabauer, D., & Gupta, R., (2023). Integration and risk transmission in the market for crude oil: new evidence from a time-varying parameter frequency connectedness approach. *Resources Policy*, 84, 103729. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2023.103729>
- Choi, S. Y., & Hadad, E. (2024). The dynamic relationship among economic and monetary policy, geopolitical risk, sentiment, and risk aversion: A TVP-VAR approach. *Finance Research Letters*, 106532. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2024.106532>
- Cochrane, J. H. (2009). *Asset pricing: Revised edition*. Princeton University.
- Cochrane, J. H. (2017). Macro-finance. *Review of Finance*, 21(3), 945-985. <https://doi.org/10.1093/rof/rfx010>

- Cohen, G., & Kudryavtsev, A. (2012). Investor rationality and financial decisions. *Journal of Behavioral Finance*, 13(1), 11-16. <https://doi.org/10.1080/15427560.2012.653020>
- Dahmene, M., Boughrara, A., & Slim, S. (2021). Nonlinearity in stock returns: Do risk aversion, investor sentiment and monetary policy shocks matter? *International Review of Economics & Finance*, 71, 676–699. <https://doi.org/10.1016/j.iref.2020.10.002>
- Dash, S. R., Maitra, D., Debata, B., & Mahakud, J. (2021). Economic policy uncertainty and stock market liquidity: Evidence from G7 countries. *International Review of Finance*, 21(2), 611-626. <https://doi.org/10.1111/irfi.12277>
- Diebold, F. X., & Yilmaz, K. (2014). On the network topology of variance decompositions: Measuring the connectedness of financial firms. *Journal of econometrics*, 182(1), 119-134. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2014.04.012>
- Diebold, F.X., & Yilmaz, K., (2012). Better to give than to receive: predictive directional measurement of volatility spillovers. *International Journal of Forecasting*, 28(1), 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.ijforecast.2011.02.006>
- Dimmock, S. G., & Kouwenberg, R. (2010). Loss-aversion and household portfolio choice. *Journal of Empirical Finance*, 17, 11–27. <https://doi.org/10.1016/j.jempfin.2009.11.005>
- Elliott, G., T. J. Rothenberg, & J. H. Stock. (1996). Efficient tests for an autoregressive unit root. *Econometrica*, 64, 813–836. <https://doi.org/10.2307/2171846>
- Fang, Y., Shao, Z., & Zhao, Y. (2023). Risk spillovers in global financial markets: Evidence from the COVID-19 crisis. *International Review of Economics & Finance*, 83, 821–840. <https://doi.org/10.1016/j.iref.2022.10.016>
- Feng, C., Han, L., Vigne, S., & Xu, Y. (2023). Geopolitical risk and the dynamics of international capital flows. *Journal of International Financial Markets, Institutions & Money*, 82, 101693. <https://doi.org/10.1016/j.intfin.2022.101693>
- Galloppo, G., & Paimanova, V. (2017). The impact of monetary policy on BRIC markets asset prices during global financial crises. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 66, 21-49. <https://doi.org/10.1016/j.qref.2017.02.008>
- Gilchrist, S., Sim, J. W., & Zakrajšek, E. (2014). Uncertainty, financial frictions, and investment dynamics (No. w20038). *National Bureau of Economic Research*, 1-58. <https://doi.org/10.3386/w20038>
- González-Sánchez, M., Nave, J., & Rubio, G. (2020). Effects of uncertainty and risk aversion on the exposure of investment-style factor returns to real activity. *Research in International Business and Finance*, 53, 101236. <https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2020.101236>
- Guiso, L., & Paiella, M. (2020). The role of risk aversion in predicting individual behavior. In *Competitive failures in insurance markets*. MIT. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1986.003.0016>
- Guiso, L., Sapienza, P., & Zingales, L. (2018). Time varying risk aversion. *Journal of Financial Economics*, 128(3), 403–421. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2018.02.007>
- Gulen, H., & Ion, M. (2016). Policy uncertainty and corporate investment. *The Review of Financial Studies*, 29(3), 523-564. <https://doi.org/10.1093/rfs/hhv050>

- Hellström, J., Stålnacke, O., & Olsson, R. (2022). Individuals' financial risk-taking and peer influence. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 86, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.qref.2022.05.001>
- Höl, A. Ö. (2023). Covid-19 döneminde Türkiye’de finansal varlıklar arasındaki volatilité yayılımı: TVP-VAR uygulaması. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi (İKTİSAD)*, 8(21), 339-357.
- Iyke, B. N., & Maheepala, M. M. J. D. (2022). Conventional monetary policy, COVID-19, and stock markets in emerging economies. *Pacific-Basin Finance Journal*, 76, 101883. <https://doi.org/10.1016/j.pacfin.2022.101883>
- Jarque, C. M., & Bera, A. K. (1987). A test for normality of observations and regression residuals. *International Statistical Review/Revue Internationale de Statistique*, 163-172. <https://doi.org/10.2307/1403192>
- Julio, B., & Yook, Y. (2012). Political uncertainty and corporate investment cycles. *The Journal of Finance*, 67(1), 45-83. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2011.01707.x>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291. https://doi.org/10.1142/9789814417358_0006
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2013). Prospect theory: An analysis of decision under risk. In *Handbook of the fundamentals of financial decision making: Part I* (pp. 99-127). https://doi.org/10.1142/9789814417358_0006
- Kim, Y. I., & Lee, J. (2014). The long-run impact of a traumatic experience on risk aversion. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 108, 174-186. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.09.009>
- Koop, G., Pesaran, M.H., & Potter, S.M. (1996). Impulse response analysis in nonlinear multivariate models. *Journal of Econometrics*, 74(1), 119-147. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(95\)01753-4](https://doi.org/10.1016/0304-4076(95)01753-4)
- Kurov, A. (2010). Investor sentiment and the stock market's reaction to monetary policy. *Journal of Banking & Finance*, 34(1), 139-149. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2009.07.010>
- Malmendier, U., & Nagel, S. (2011). Depression babies: do macroeconomic experiences affect risk taking? *The Quarterly Journal of Economics*, 126(1), 373-416. <https://doi.org/10.1093/qje/qjq004>
- Marschner, P. F., & Ceretta, P. S. (2021). Investor sentiment, economic uncertainty, and monetary policy in Brazil. *Revista Contabilidade & Finanças*, 32(87), 528-540. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202113220>
- Mengel, F., Tsakas, E., & Vostroknutov, A. (2016). Past experience of uncertainty affects risk aversion. *Experimental Economics*, 19, 151-176. <https://doi.org/10.1007/s10683-015-9431-6>
- Mensi, W., Gubareva, M., Teplova, T., & Kang, S. H. (2023). Spillover and connectedness among G7 real estate investment trusts: The effects of investor sentiment and global factors. *The North American Journal of Economics and Finance*, 66, 101919. <https://doi.org/10.1016/j.najef.2023.101919>
- Monge, M., Romero Rojo, M. F., & Gil-Alana, L. A. (2023). The impact of geopolitical risk on the behavior of oil prices and freight rates. *Energy*, 269, 126779. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2023.126779>

- Naeem, M. A., Mbarki, I., & Shahzad, S. J. H. (2021). Predictive role of online investor sentiment for cryptocurrency market: Evidence from happiness and fears. *International Review of Economics & Finance*, 73, 496-514. <https://doi.org/10.1016/j.iref.2021.01.008>
- Nieto, B., & Rubio, G. (2022). The risk aversion and uncertainty channels between finance and macroeconomics. *Finance Research Letters*, 45, 102188. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2021.102188>
- Nishiyama, Y. (2006). The asian financial crisis and investors' risk aversion. *Asia-Pacific Financial Markets*, 13, 181-205. <https://doi.org/10.1007/s10690-007-9041-1>
- O'Donoghue, T., & Somerville, J. (2018). Modeling risk aversion in economics. *Journal of Economic Perspectives*, 32(2), 91–114. <https://doi.org/10.1257/jep.32.2.91>
- Panousi, V., & Papanikolaou, D. (2012). Investment, idiosyncratic risk, and ownership. *Journal of Finance*, 67, 1113–1147. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2012.01743.x>
- Pastor, L., & Veronesi, P. (2012). Uncertainty about government policy and stock prices. *The Journal of Finance*, 67(4), 1219-1264. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2012.01746.x>
- Pesaran, H.H., Shin, Y., 1998. Generalized impulse response analysis in linear multivariate models. *Economics Letters*, 58 (1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/s0165-1765\(97\)00214-0](https://doi.org/10.1016/s0165-1765(97)00214-0)
- Pflueger, C., & Rinaldi, G. (2022). Why does the fed move markets so much? a model of monetary policy and time-varying risk aversion. *Journal of Financial Economics*, 146(1), 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2022.06.002>.
- Qi, X. Z., Ning, Z., & Qin, M. (2022). Economic policy uncertainty, investor sentiment and financial stability: An empirical study based on the time-varying parameter-vector autoregression model. *Journal of Economic Interaction and Coordination*, 17(3), 779–799. <https://doi.org/10.1007/s11403-021-00342-5>
- Ren, K., Qin, T., & Mu, Y. (2023). The role of aggregate risk aversion in the pricing of economic uncertainty. *Applied Economics Letters*, 30(14), 1896–1903. <https://doi.org/10.1080/13504851.2022.2083561>
- Silvia, J., & Iqbal, A. (2011). Monetary policy, fiscal policy, and confidence. *International Journal of Economics and Finance*, 3(4), 22-35. <https://doi.org/10.5539/ijef.v3n4p22>
- Smales, L. A. (2021). Geopolitical risk and volatility spillovers in oil and stock markets. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 80, 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.qref.2021.03.008>
- Umar, Z., Polat, O., Choi, S. Y., & Teplova, T. (2022). The impact of the Russia-Ukraine conflict on the connectedness of financial markets. *Finance Research Letters*, 48, 102976. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2022.102976>
- Vural-Yavaş, Ç. (2020). Corporate risk-taking in developed countries: The influence of economic policy uncertainty and macroeconomic conditions. *Journal of Multinational Financial Management*, 54, 100616. <https://doi.org/10.1016/j.mulfin.2020.100616>
- Wachter, J. A., & Kahana, M. J. (2024). A retrieved-context theory of financial decisions. *The Quarterly Journal of Economics*, 139(2), 1095–1147. <https://doi.org/10.1093/qje/qjad050>
- Wang, Y. T., & Wang, S. W. (2020). Analysis on the impact of policy uncertainty on investor sentiment. *Market Weekly*, 1, 115-116.

- Wang, Y., Bouri, E., Fareed, Z., & Dai, Y. (2022). Geopolitical risk and the systemic risk in the commodity markets under the war in Ukraine. *Finance Research Letters*, 49, 103066. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2022.103066>
- Wu, X., He, Q., & Xie, H. (2023). Forecasting VIX with time-varying risk aversion. *International Review of Economics & Finance*, 88, 458–475. <https://doi.org/10.1016/j.iref.2023.06.034>
- Xiao, J., Jiang, J., & Zhang, Y. (2024). Policy uncertainty, investor sentiment, and good and bad volatilities in the stock market: Evidence from China. *Pacific-Basin Finance Journal*, 84, 102303. <https://doi.org/10.1016/j.pacfin.2024.102303>
- Zhang, C., Yang, C., & Liu, C. (2021). Economic policy uncertainty and corporate risk-taking: Loss aversion or opportunity expectations. *Pacific-Basin Finance Journal*, 69, 101640. <https://doi.org/10.1016/j.pacfin.2021.101640>
- Zhang, Y., He, J., He, M., & Li, S. (2023). Geopolitical risk and stock market volatility: A global perspective. *Finance Research Letters*, 53, 103620. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2022.103620>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 25.12.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 10.02.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 26.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 18.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

OKUL YÖNETİCİLERİNDE HUBRİS SENDROMU VARLIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Hasan ALTUNTAŞ* -Tufan AYTAÇ**

Öz

Hubris kavramı, Antik Yunan mitolojisinden günümüze uzanan bir kavram olarak, bireylerin aşırı özgüven, kendini beğenmişlik ve başkalarını küçümseyen davranışları ile karakterize edilen psikolojik bir durumu ifade etmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinde hubris sendromunun varlığını incelemek ve bu sendromun eğitim kurumlarına etkilerini değerlendirmektir. Araştırma, Kırşehir ilinde görev yapan 24 öğretmenden oluşan bir katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi Maxqda nitel analiz programı ile gerçekleştirilmiş ve öğretmen görüşleri sekiz ana tema altında sınıflandırılmıştır: "Otoriter ve Empati Eksikliği Temelli Yönetim Anlayışı", "Eleştiriye Karşı Tutum", "Eleştiriye Yanıt", "Ekip Dinamiği", "Sorumluluk Alma ve Başarısızlık Yönetimi", "Davranışsal Değişimler ve Çalışma Ortamının Etkileri", "Empati", "Performans, Moral ve İlişkiler." Araştırma bulguları, okul yöneticilerinde gözlemlenen hubris sendromunun öğretmenlerin iş ilişkileri, motivasyonları ve okul kültürü üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Hubris, Hubristik, Hubris sendromu, Okul yöneticileri.

Teachers' Perspectives on the Presence of Hubris Syndrome in School Administrators

Abstract

The concept of hubris, originating from Ancient Greek mythology, represents a psychological state characterized by excessive self-confidence, self-admiration, and a tendency to demean others. The aim of this study is to examine the presence of hubris syndrome in school administrators based on teachers' perspectives and to assess its impact on educational institutions. The research was conducted with a group of 24 teachers working in Kırşehir. Data were collected through face-to-face interviews using semi-structured interview forms, employing a phenomenological approach as part of the qualitative research design. Data analysis was carried out using the Maxqda qualitative analysis software, and teachers' views were categorized under eight main themes: "Authoritarian and Empathy-Lacking Management Approach," "Attitude Toward Criticism," "Response to Criticism," "Team Dynamics," "Responsibility and Failure Management," "Behavioral Changes and Effects of the Work Environment," "Empathy," and "Performance, Morale, and Relationships." The findings of the study reveal that hubris syndrome observed in school administrators negatively impacts teachers' work relationships, motivation, and school culture.

Keywords: Hubris, Hubristic, Hubris syndrome, School administrators.

*Doktorant, Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, hasanaltuntass@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-5376-0449>

**Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı t.aytac@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6103-3530>

1. Giriş

İngilizce’de ululuk, kendini beğenmişlik ve kibir anlamlarına gelen hubris (Crockett, 2013), Owen’e (2006) göre başkalarını küçümseme, şişirilmiş ego ve aşırı özgüven halini içermektedir. Owen ve Davidson’a (2009) göre hubris, insanları alçak gönüllülük ile güç zehirlenmesi arasında sürekli bir çatışmaya sokan insani bir zayıflıktır, Philips’e (2004) göre asimetrik bir güç dinamiği olan ilişkilerde, güçlü tarafın zayıf tarafı aşağılayarak sergilediği kibirli bir tutumdur. Russell’e (2011) göre hubris, gerçeklikten kopma, güç sahibi olma duygusu ve gücün yarattığı dengesizlikle birlikte ortaya çıkan sapkın davranışları içerir. Güngör vd.’ye (2012) göre hubrise sahip bireyler, empati geliştirmekten yoksun şefkat ve merhamet duygularını yitirmiş bireylerdir. Yüksek düzeyde kaygı ve doyumsuzluk yaşarken, kişisel ilişkilerini duygusal bir çökkünlük hissetmeden ve açıklama yapma gereği duymadan sonlandırabilirler.

Hubris Sendromu

Antik Yunan inanışında hubris, bireyin insanüstü bir güce sahip olduğunu düşünerek ahlaki değerleri çiğnemesi ve aşırı kibir göstermesi anlamına gelmektedir. Hubris sendromu, bu mitolojik kökene atıfta bulunarak, bireyin kendisini sorgulamadan ve eleştiriye kapalı bir şekilde davranması ve toplumsal normları hiçe sayması şeklinde tanımlanmaktadır (Payne, 1960). Bu bireyler, gerçekleştirdikleri tüm eylemlerin doğru ve ilahi bir nitelik taşıdığına inanarak kendilerini yargılamaktan muaf tutarlar (Hicks, 1960). Bu durum, genellikle büyüklük taslama, güç gösterisi, rakiplere meydan okuma, ilahi bir misyon yüklenmiş olma hissi gibi davranışlarla kendini gösterir. Aşırı gurur, kibir ve şeref duygusu, bu bireylerin karakteristik özelliklerindendir (Uysal & Çelik, 2018). Ronfeldt (1994)’e göre, hubris sendromuna sahip kişilerde mutlak güç, sadakat ve görkemli bir kişilik olma arzusu gibi beklentiler sıklıkla görülür. Kökeni mitolojik anlatılara dayanmakla birlikte, günümüzde diktatör ve liderlerin yükseliş süreçlerindeki davranış değişiklikleriyle de ilişkilendirilmektedir (Garrard vd., 2014). Rodgers’e (2011) göre, hubris sendromu, bireylerin güç pozisyonlarına geldiklerinde aşırı kibir ve kendine güven geliştirerek başkalarını küçümseme eğilimi gösterdikleri bir durumdur. Pullen ve Rhodes’e (2008) göre hubris sendromu formal bir güce ulaşan herhangi bir yöneticinin yakalanabileceği psikiyatrik bir rahatsızlıktır.

Hubris sendromunun gelişmesinde güç ve başarı önemli bir katalizördür. Kişinin kendisini diğerlerinden üstün görmesi ve her alanda mükemmel olduğuna inanması, elde ettiği başarının baş döndürücü etkisiyle daha da pekişir. Toplumun bu kişiyi idealize etmesi ve ilahlaştırması, hubris sendromunun oluşumunu besler. Aşırı özgüven, gerçeklikten kopukluk ve tevazu kaybı, bu sendromun belirgin özellikleridir (Uysal & Çelik, 2018). Thong ve Ying-Leh’e (2020) göre hubris sendromlu bireyler, kendilerini başkalarından üstün görerek çevrelerindeki insanları küçük düşürürler. Özellikle eğitim kurumlarında sıkça görülen bu durum, gelecek nesillerin yetişmesinde önemli bir rol oynayan eğitim yöneticilerinin dikkatini gerektirmektedir. Eğitimciler, güçlerini kullanırken dikkatli olmalı ve hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine saygılı davranmalıdır. Owen ve Davidson (2009), hubris sendromunun, özellikle liderlerde güç elde edildikten sonra ortaya çıkan bir psikolojik durum olduğunu belirtmektedir. Bu sendromun 14 belirtisi şöyledir:

- 1) Gücün Tanrısal Kullanımı: Lider, dünyayı kendi gücünü göstermek için bir arena olarak görür ve gücünü Tanrısal bir yetki gibi kullanmaya eğilimlidir.
- 2) Kişisel İmajın Önemi: Lider, kişisel imajını güçlendirmeye odaklanır ve bu amaçla çeşitli stratejiler kullanır.
- 3) Görsel Kimliğe Aşırı Önem Verme: Lider, dış görünüşüne ve imajına orantısız bir önem verir.

- 4) Mesihvari Tutum: Lider, konuşmalarında kendisini yücelten ve mesihvari bir tutum sergiler.
- 5) Örgütle Özdeşleşme: Lider, kendini kurumla o kadar özdeşleştirir ki, kurumun başarısını kendi başarısı olarak görür.
- 6) Kraliyet "Biz"ini Kullanma: Lider, konuşmalarında "biz" zamirini kullanarak kendini kurumun temsilcisi olarak konumlandırır.
- 7) Aşırı Özgüven: Lider, yeteneklerine ve kararlarına aşırı güven duyar.
- 8) Başkalarını Küçümseme: Lider, diğer insanları küçümser ve onların görüşlerine değer vermez.
- 9) Yüksek Bir Mahkemeye Hesap Verme: Lider, sadece tarih veya Tanrı gibi daha yüksek bir güce hesap vereceğini düşünür.
- 10) Aklanma İnancı: Lider, yaptığı her şeyde haklı olduğuna ve sonunda aklanacağına inanır.
- 11) Gerçeklikle Bağlantı Kaybı: Lider, gerçeklikle olan bağını kaybeder ve kendi dünyasında yaşamaya başlar.
- 12) Huzursuzluk ve Dürtüsellik: Lider; huzursuz, pervasız ve dürtüsel davranışlar sergileyebilir.
- 13) Ahlaki İlkeleri Görmezlik: Lider, ahlaki değerleri göz ardı ederek sadece kendi çıkarlarını düşünür.
- 14) Detaylara Kayıtsızlık: Lider, politikaların detaylarına ilgi göstermez ve genel bir bakış açısına sahiptir.

Yönetici Hubrisi

Hubris sendromu, çoğunlukla yöneticilerde güç ile birlikte ortaya çıkan, aşırı kibir, kendini beğenmişlik ve başkalarını küçümseme eğilimiyle karakterize bir psikolojik durumdur. Bu sendrom, kişinin gerçeklikle olan bağını zayıflatarak, etik değerleri göz ardı etmesine ve çevresiyle ilişkilerini olumsuz etkilemesine neden olur (Özgüzel & Taş, 2016). Bu kişilik özelliğine sahip yöneticilerin yoğun ben merkezîyetçilik duyguları hayatlarının her anında yanında olur. Başkalarını eleştirerek, acımasız yorumlar yapmaktan kaçınmazlar. Fikir teatisi, istişare etme gibi özellikleri asla bünyelerinde barındırmazlar. Çevresindeki kişilerin fikirlerine önyargılıdırlar. İşe yarama, fayda sağlama ihtimali olsa bile görmezden gelme eğilimi gösterirler. Empati kurma yetenekleri yok denecek kadar azdır (Wessely, 2006).

Bu kişiler başkalarının duygularına aldırış etmeden kendi doğrularıyla hareket etmeye eğilimlidir. Kendi fikirlerinin sarhoşluğundan çıkmakta genellikle zorlanan bu yöneticiler, işe yarama, fayda sağlama ihtimali bulunan en küçük fikirler, hareketler ve koyulan hedefler için bile aşırı heyecan duygusu yaşayarak sabırsızlık göstermeye meyillidirler. Bu fikirlerin veya olay örgülerinin bir an önce gerçekleşmesi için hızlı karar alma ve düşünmeden, yeterince analiz etmeden hareket etme eğiliminde olduğu da gözlenmektedir (Russell, 2011). Güç pozisyonunda bulunan kişilerin sergiledikleri aşırı kibir ve kendine güven duygusu, bireylerin etik değerleri göz ardı ederek, çevrelerine zarar verebilecek riskli kararlar almalarına yol açabilir (Sanders vd., 2018). Üst düzey yöneticilerin aşırı özgüvenleri, örgütsel davranış araştırmalarında sıklıkla incelenen konulardandır. Kibir, aşırı güven, iyimserlik ve narsisizm gibi kavramlar, yöneticilerin kendilerini gerçekçi olmayan bir şekilde değerlendirme eğilimlerini açıklamada sıklıkla kullanılmaktadır (Chatterjee & Hambrick, 2007; Hayward & Hambrick, 1997; Hmieleski & Baron, 2009; Li & Tang, 2010; Simon & Houghton, 2003; Tang & Yang, 2015; Zhu & Chen, 2015). Bu kavramların ortak paydası, yöneticilerin kendi yeteneklerini ve başarılarını abartma eğilimidir (Hiller & Hambrick, 2005).

Smith'e (2013) göre liderlerde gözlemlenen hubris sendromu, narsisizm ve kendini beğenmişlik ile karakterize edilen, bireyin gerçeklik ile olan bağını zayıflatan bir psikolojik durumdur. Chatterjee ve

Hambrick'e (2007) göre, hubrisi narsisizmden ayıran en önemli özelliklerden biri dışsal onay ihtiyacının görece daha düşük olmasıdır. Narsist liderler genellikle çevreden gelen takdir ve onaya büyük önem verirken hubristik liderler daha çok içsel bir üstünlük duygusuna sahiptirler. Hubristik liderler iş yerlerinde aşırı bir üstünlük duygusu taşırlar ve bu duyguyu davranışlarına yansıtırlar. Bu tür liderler, genellikle diğer çalışanların fikirlerini önemsemez, geri bildirimleri küçümser ve kendi bilgi ve yeteneklerini abartırlar. Bu durum, iş yerinde olumsuz bir çalışma ortamı yaratır ve çalışanlar arasında güvensizliğe yol açabilir. Pañares vd.'ye (2013) göre bu durum, iş birliği ve ekip çalışması gibi örgütsel süreçleri olumsuz etkileyerek, kurumun genel performansını düşürebilir.

Günümüzde yapılan araştırmalar, hubris sendromunun liderlerin karar alma süreçlerinde önemli riskler oluşturduğunu göstermektedir. Örneğin, Nordberg (2023) çalışmasında, Apple şirketinin yönetiminde yaşanan olayları inceleyerek, hubris sendromunun liderlik üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ele almıştır. Bu tür vakalar, liderlerin aşırı özgüven ve kibir nedeniyle organizasyonlarına zarar verebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, hubris sendromunun liderlerin empati yeteneklerini azalttığı ve çevrelerindeki bireylerle olan ilişkilerini zayıflattığı belirtilmektedir. Elkins-Tanton (2024), uzun süreli güç sahibi olmanın liderlerin beyin yapısını değiştirerek empati fonksiyonlarını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu durum, liderlerin çalışanların ihtiyaç ve görüşlerine duyarsız kalmasına ve sonuç olarak örgütsel performansın düşmesine neden olabilir. Hubris sendromu, liderlerin etik dışı davranışlar sergilemesine ve organizasyonel başarısızlıklara yol açmasına rağmen, literatürde bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Selten (2023) çalışmasında, başarılı liderlerin abartılı bir gurur, başkalarına karşı küçümseme ve gerçeklikten kopma gibi eğilimler geliştirebileceğini belirtmiştir. Eğitim sektöründe de benzer bulgular mevcuttur. Brown (2018) tarafından Botswana'daki özel okullarda yapılan bir çalışmada, okul müdürleri ve yönetim kurulu başkanlarının liderlik davranışlarındaki hubris sendromu incelenmiş ve bulgular, yönetim kurulu başkanlarında aşırı güven, okul müdürlerinde ise örgütle özdeşleşme gibi kibir belirtileri olduğunu göstermiştir.

Sim ve Ling (2020) tarafından Malezya'da yükseköğretim kurumlarında yapılan bir araştırmada hubris sendromuna sahip yöneticilerin örgütsel bağlılığı ve iş memnuniyetini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Şendoğdu vd. (2024) tarafından bankacılık sektöründe görev yapan 12 yönetici yapılan bir diğer araştırmada hubris sendromu yaşayan yöneticilerin kendilerini mükemmel ve üstün görme eğiliminde oldukları, otoritenin her şeyi yapabileceğine inandıkları, alt düzey çalışanlara gerçekçi olmayan hedefler belirledikleri ve başkalarının fikirlerini önemsemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Orunbon vd. (2021) tarafından Lagos Eyaleti yüksek öğretim kurumlarında yürütülen bir diğer çalışmada da hubristik liderlik ile öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu araştırmanın amacı hubris sendromunun öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu algının okullar üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Hubris sendromu, liderlik süreçlerinde riskli karar alma ve çalışan memnuniyetini azaltma gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Eğitim yöneticilerinin hubris sendromuna dair farkındalık kazanmaları, hem kurum içi liderlik süreçlerinin iyileştirilmesi hem de öğretmenlerin iş tatmininin artırılması açısından kritik rol oynamaktadır. Bu çalışmanın bulguları, uygulayıcıların liderlik stratejilerini yeniden değerlendirmelerine katkı sunacak ve politika yapıcıların eğitim liderliği bağlamında daha bilinçli kararlar almasına yardımcı olacaktır. Özellikle, okul yöneticilerinin sergilediği hubristik davranışların öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığı ve bu durumun öğretmenlerin deneyimlerini ve okulu nasıl şekillendirdiği araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinde aşırı özgüvenli tutumlar hangi durumlarda ortaya çıkmakta ve öğretmenler bu tutumları nasıl değerlendirmektedir?
2. Okul yöneticilerinin eleştirilere ve geri bildirimlere verdikleri tepkiler nelerdir?

3. Okul yöneticileri, ekip çalışması ve ekip başarısı konusunda nasıl bir tutum sergilemekte, öğretmenler bu yaklaşımı nasıl yorumlamaktadır?
4. Okul yöneticileri, sorumluluk alma ve başarısızlıkla yüzleşme konularında nasıl bir yaklaşım sergilemekte ve bu durum öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
5. Okul yöneticilerinde gözlemlenen kibirli tutumların okul kültürü ve öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?
6. Okul yöneticilerinin empati kurabilme becerisi ne düzeydedir ve bu becerinin eksikliği öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
7. Yöneticilerin aşırı özgüven ve kibirli davranışlarının okul kültürü, öğretmen motivasyonu ve paydaş ilişkileri üzerindeki etkileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Veriler, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır (Berg, 2004; Yin, 2009). Fenomenoloji, öznel deneyimlerin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir nitel araştırma desendir. Bu yaklaşım, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediğini ve bu deneyimi nasıl anlamlandırdığını keşfetmeye odaklanır (Moustakas, 1994). Fenomenolojik araştırmalarda temel amaç, belirli bir olguya ilişkin bireysel algıları, duyguları ve düşünceleri açığa çıkarmaktır. Bu bağlamda fenomenoloji, özellikle karmaşık ve öznel nitelikteki olguları anlamak için uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir (van Manen, 1990). Araştırmacı, fenomenolojik yaklaşımda katılımcıların yaşantılarını kendi bakış açılarından ele alarak, olgunun özüne dair derinlemesine bilgi elde etmeyi hedefler. Bu nedenle, fenomenoloji, olgunun yapısını anlamak ve bireylerin yaşantılarını doğrudan kendi ifadeleriyle ortaya koymak amacıyla sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Creswell & Poth, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, belirli bir konu hakkında en fazla bilgiye sahip olan bireylerin bilinçli olarak seçilmesine dayanan bir yöntemdir (Patton, 2002). Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinde hubris sendromunun varlığını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek olduğundan, okul yöneticilerinin uygulamalarını yakından gözlemleme imkânına sahip olan öğretmenler hedef grup olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında Kırşehir ilindeki okul öncesi ve branş öğretmenlerinden oluşan 24 kişilik bir örneklem seçilmiştir. Öğretmenlerin bu araştırmaya dahil edilmesinin temel nedeni, okul yöneticilerinin liderlik tutum ve davranışlarını doğrudan gözlemleme fırsatına sahip olmalarıdır. Bu sayede, öğretmenlerin okul yöneticilerindeki aşırı özgüven, kibir ve empati eksikliği gibi davranışlara ilişkin deneyimlerine dayalı güvenilir veriler elde edilmiştir (Creswell & Poth, 2013). Amaçsal örnekleme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir çünkü araştırmacının belirli bir konuda derinlemesine bilgi sunabilecek bireyleri seçmesine olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da öğretmenler, okul yöneticilerinin uygulamalarını yakından gözlemleme imkânına sahip oldukları için, bu yöntemin en uygun örnekleme tekniği olduğu düşünülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	10	41,7
	Kadın	14	58,3
	Toplam	24	100
Branş	Fen Bilimleri	10	41,67
	İlköğretim Matematik	5	20,83
	Türkçe	2	8,33
	Bilişim Teknolojileri	2	8,33
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	4,17
	Sosyal Bilgiler	1	4,17
	Okul Öncesi	1	4,17
	Sınıf Öğretmeni	1	4,17
	Türk Dili ve Edebiyatı	1	4,17
	Toplam	24	100
Mezun Olunan Okul Türü	Lisans	16	66,67
	Lisansüstü	8	33,33
	Toplam	24	100
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	2	8,3
	11-15 yıl	6	25
	16-20 yıl	15	62,5
	20 yıl ve üstü	1	4,2
	Toplam	24	100

Çalışma grubunun demografik yapısı, Tablo 1'deki veriler ışığında incelendiğinde 24 katılımcının cinsiyet dağılımı, %41,7'lik bir oranla erkek, %58,3'lük bir oranla ise kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların branş dağılımına bakıldığında, fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında, çoğunluğun (%66,67) lisans mezunu olduğu, %33,33'lük bir kısmının ise lisansüstü eğitimi tamamladığı görülmektedir. Mesleki kıdemler incelendiğinde, en fazla katılımcının (%62,5) 16-20 yıl arasında bir mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

2.3. Araştırma süreci

Araştırma, katılımcıların okul yöneticilerinde Hubris Sendromu'na yönelik algılarını anlamaya yönelik olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda, çalışmaya dahil edilen 24 öğretmenden veri toplanması amacıyla bir dizi adım izlenmiştir. İlk olarak, katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve etik ilkeler hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinde Hubris Sendromu: Bir Durum Çalışması” formu katılımcılara ulaştırılmıştır.

Formun nihai hali, konu hakkında uzman iki akademisyenden alınan geri bildirimler doğrultusunda gözden geçirilip revize edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini daha rahat ifade edebilmesi amacıyla

görüşme formu, çevrimiçi bir platform olan Google Forms üzerinde hazırlanmış ve katılımcılara elektronik ortamda sunulmuştur.

Google Forms, nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır. Çevrim içi ortamda yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme formlarının katılımcılara kolaylıkla ulaştırılabilmesi ve yanıtların yazılı olarak kaydedilebilmesi, bu yöntemi pratik ve verimli hale getirmektedir (Opara vd., 2021). Bu çalışmada da internet üzerinden veri toplama yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırma sürecine hız ve verimlilik kazandırmış, aynı zamanda katılımcıların anketi kendi zaman planlarına uygun şekilde doldurmalarına olanak tanımıştır. Toplanan veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinde Hubris Sendromu: Bir Durum Çalışması” formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, konu hakkında deneyimli iki uzmandan alınan geri bildirimler doğrultusunda revize edilip nihai haline getirilmiştir.

Form, katılımcılara elektronik ortamda bir anket aracılığıyla ulaştırılmıştır. İnternet üzerinden katılımcılara ulaşmanın, yöntem olarak zaman tasarrufu sağlaması, kısa sürede daha geniş bir kitleye erişme imkânı sunması ve katılımcıların görüşlerini daha rahat ifade edebilmesi açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda çevrim içi veri toplama araçlarının kullanımı, özellikle geniş katılımcı gruplarına ulaşmak, zaman tasarrufu sağlamak ve katılımcılara kendi planlarına uygun bir şekilde yanıt verme esnekliği sunmak açısından pratik bir çözüm olarak değerlendirilmektedir (Janghorban vd., 2014). Bu tür çevrim içi yöntemler, katılımcıların kendilerini daha rahat ve özgür ifade etmelerine olanak tanıyabilmektedir. Ayrıca, çevrim içi ortamda gerçekleştirilen yazılı görüşmeler, yüz yüze görüşmelere kıyasla katılımcıların daha dikkatli düşünerek yanıt vermelerine ve ifadelerini daha detaylı bir şekilde iletmelerine imkân tanımaktadır (Hawkins, 2018). Ancak, çevrim içi görüşmelerin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Özellikle fenomenolojik araştırmalarda, yüz yüze veya eş zamanlı sesli görüşmelerin tercih edilmesi, katılımcının duygusal tepkilerini gözlemleme ve derinlemesine veri elde etme açısından daha avantajlıdır (Sedgwick & Spiers, 2009).

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bilgiler, araştırmanın hedefleri ve sorularına uygun olarak kodlanmış; ardından bu kodlar, bulguların ortaya çıkmasına yardımcı olacak şekilde tema ya da kategorilere dönüştürülmüş ve içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen 24 sayfalık belge, birden fazla kez detaylı olarak incelenmiş ve gerekli kodlama, kategorilendirme ve temalandırma işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formunun iç geçerliliği güçlendirmek için kapsamlı bir literatür taraması yapılmış; ilgili çalışmalar ve kuramsal dayanaklar incelenmiştir. Görüşme formunun geçerliliğini artırmak amacıyla, pilot uygulama yapılmış ve bu süreçte katılımcılardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu sayede görüşme formunun, katılımcıların deneyimlerini kapsamlı ve doğru bir şekilde yansıtabilmesi sağlanmıştır. Belirlenen amaçları ölçmeye yönelik sekiz soru iki uzman görüşü alınarak hazırlanmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulguların, hubris sendromu literatürüyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. İçerik analizinde güvenilirliğin sağlanması amacıyla, araştırmacılar ve iki bağımsız uzmanın belirlediği kodlar ve temalar arasındaki uyum, Miles ve Huberman’ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında, kodlayıcılar arasındaki uyum oranı .83 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik değerinin .80’in üzerinde olması, çalışmanın güvenilir kabul edilmesine

olarak sağlamıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada, öğretmenlere M1, M2, M3 ve M4 gibi takma adlar verilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerin hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurulun adı = Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul etik inceleme karar tarihi= 20.11.2024

Etik değerlendirme belgesi konu numarası= 2024/13/11

3. Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda tematik olarak düzenlenmiş ve ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Her bir araştırma sorusuna yönelik olarak elde edilen temalar, öğretmen görüşleri ışığında analiz edilerek, tablo şeklinde yapılandırılmıştır. Bu bölümde, bulguların sistematik ve anlaşılır bir şekilde sunulması amacıyla her araştırma sorusu için ayrı başlık ve tablo düzenine yer verilmiştir.

“Okul yöneticilerinde aşırı özgüvenli tutumlar hangi durumlarda ortaya çıkmakta ve öğretmenler bu tutumları nasıl değerlendirmektedir?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinde Aşırı Özgüvenli Tutumlar ve Öğretmen Algıları

Tema	Kategori	Kod	f
Otoriter ve Empati Eksikliği Temelli Yönetim Anlayışı	Aşırı Özgüven	Dışlama	4
		Yok Sayma	1
		Zorbalık	1
	Kibirli Tutumlar	Hata kabul etmeme	2
		Üstünlük vehmi	4
		Kibirli ve mesafeli konuşma tarzı	3
		Kibirli yönetim tarzı	2
	Siyasi ve Kişisel Görüşlerin Yansıtılması	Siyasi ve kişisel görüşler	1

“Okul yöneticileri, eleştirilere ve geri bildirimlere nasıl tepki vermekte, bu tepkiler öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3*Okul Yöneticilerinin Eleştirilere ve Geri Bildirimlere Verdikleri Tepkiler*

Tema	Kategori	Kod	f
Eleştiriye Karşı Tutum	Eleştiri	Eleştiriye açıklık	3
		Eleştiriye kapallık	6
	Savunmacı ve Tepkisel Davranışlar	Savunmacı davranışlar	5
		Tepkisel davranışlar	4
	Geri Bildirimi Tamamen Reddetme	Kendi bildiğini okuma	4
		Tartışmaya girme	4
		Suçlu başkalarına atma	1
	Eleştiriye Kabul Etme Davranışı	Eleştiriye dinleyip olumlu tavır sergileme	1
		Fikirlere saygılı olma	2
		Hatalı ise özür dileme	2
	Eleştiriye Karşı Duygusalılık	Aşırı bozulma	4
		Öfkelenme	2
		Hatalı davranışını kabul etmekte	1
	Eleştiriye Karşı Savunmacı Davranış	Kendi haklılığını savunma	2
		Müdürlük yetkisini vurgulama	1
		Saldırganlaşma	3
	Eleştiriye Kabul Etmeme ve Manipüle Etme	Ses tonunu yükseltme	2
		Öğretmenleri suçlama	1
		Ben merkezci yaklaşım	3
		Düşüncesini manipüle etme	1
		Kendi bildiğinden şaşmama	2
		Eleştirileri şahsi algılama	1
		Eleştiriye kapalı olmak	5

“Okul yöneticileri, ekip çalışması ve ekip başarısı konusunda nasıl bir tutum sergilemekte, öğretmenler bu yaklaşımı nasıl yorumlamaktadır?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4*Okul Yöneticilerinin Ekip Çalışması ve Ekip Başarısı Algıları*

Tema	Kategori	Kod	f
Ekip Dinamiği	Başarı Atıfları	Bireysel başarı	8
		Ekip başarısını kabul etme	5
		Karışık sinyaller	5
	Ekip Çalışmasına Verilen Önem	Ekip çalışmasına inanç	4
		Ekip çalışmasını küçümseme	2
		Sözde ekip çalışması	2

“Okul yöneticileri, sorumluluk alma ve başarısızlıkla yüzleşme konularında nasıl bir yaklaşım sergilemekte ve bu durum öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5*Okul Yöneticilerinin Sorumluluk Alma ve Başarısızlıkla Yüzleşme Tutumları*

Tema	Kategori	Kod	f
Sorumluluk Alma ve Başarısızlık Yönetimi	Sorumluluk Alma Biçimi	Açıkça sorumluluk alır	4
		Sorumluluğu paylaşır	2
		Suçlayıcı yaklaşım	5
	Sorumluluğun Yüklendiği Kişi veya Grup	Öğretmenler	7
		Veliler	2

Okul yöneticilerinin empati kurabilme becerisi ne düzeydedir ve bu becerinin eksikliği öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır? sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 6’ da gösterilmektedir.

Tablo 6*Okul Yöneticilerinin Empati Kurabilme Düzeyi ve Etkileri*

Tema	Kategori	Kod	f
Empati	Empati Kuramama Sonuçları	İş ortamında huzursuzluk	4
		Motivasyon düşüşü	1
	Empati Kurma Düzeyi	Düşük düzeyde empati	4
		Empati kuramama	13

“Okul yöneticilerinde gözlemlenen aşırı özgüven ve kibirli davranışların okul kültürü ve öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 7’ de gösterilmektedir.

Tablo 7*Okul Yöneticilerinin Aşırı Özgüven ve Kibirli Davranışlarının Okul Kültürü ve Motivasyona Etkisi*

Tema	Kategori	Kod	f
Performans, Moral ve İlişkiler	Okul Kültürü	Güvensizlik	4
		Motivasyon eksikliği	3
	Okul Performansı	Rekabet ortamı	2
		Öğrenci başarısındaki düşüş	3
		Okul etkinliklerinde azalma	2

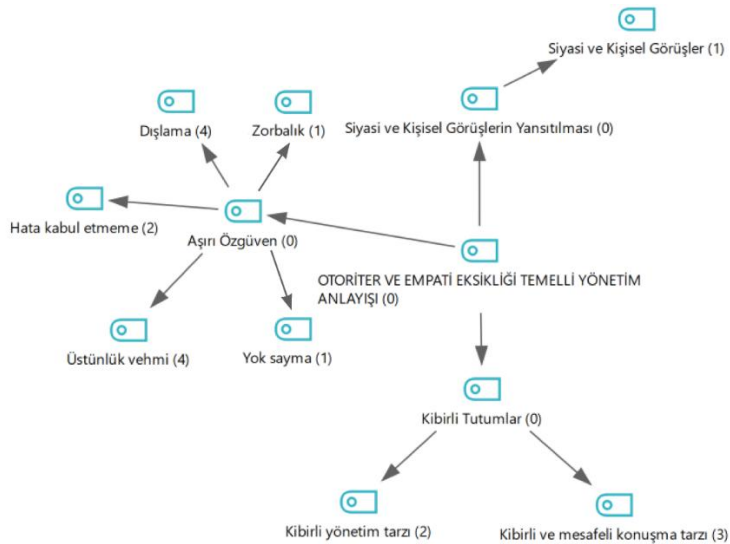
“Yöneticilerin aşırı özgüvenli ve kibirli davranışlarının paydaş ilişkiler üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 8’ de gösterilmektedir.

Tablo 8*Yöneticilerin Aşırı Özgüvenli ve Kibirli Davranışlarının Paydaş İlişkilerine Etkileri*

Tema	Kategori	Kod	f
Davranışsal Değişimler ve Çalışma Ortamı	Davranışsal Değişimler	Pasiflik	1
		Çekilme	4
	Motivasyon Üzerindeki Etkiler	Motivasyon kaybı	7
		İşten soğuma	5
	Çalışma Ortamı Üzerindeki Etkiler	Adaletsizlik algısı	1

3.1. Okul Yöneticilerinde Aşırı Özgüvenli Tutumlar ve Öğretmen Algıları

Okul yöneticilerinin aşırı özgüvenli tutumlarına yönelik öğretmen görüşleri Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1*Okul Yöneticilerinin Aşırı Özgüvenli Tutumları*

Şekil 1 incelendiğinde okul yöneticilerinin aşırı özgüvenli tutumları “otoriter ve empati eksikliği temelli yönetim anlayışı” teması altında 3 farklı kategoriye ayrılmıştır. “Aşırı Özgüven” kategorisinde en sık tekrarlanan kodlar “dışlama” (f=4), “üstünlük vehmi” (f=4) ve “hata kabul etmeme” (f=2) dir. “Kibirli Tutumlar” kategorisinde “kibirli ve mesafeli konuşma tarzı” (f=3) ve “kibirli yönetim tarzı” (f=2) sık tekrarlanırken “siyasi ve kişisel görüşlerin yansıtılması” kategorisinde “siyasi ve kişisel görüşler” (f=1) kodu bir kez ifade edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Müdürümüz bir konu ile ilgili personele fikir sorup kendi bildiğini yapardı. Sadece sormuş olmak için sorardı, bunu anladıktan sonra fikrinizi beyan etmemeye başladık.” (M20)

“Kendisi aşırı özgüveni zorbalık olarak yansıtıyor ve olumsuz cümlelerle herkesle konuşabiliyor. Örneğin; haksız olduğu bir gün öğretmen arkadaşlarımdan biri kendini savunduğu için sarı zarf tutanak etti. Sonra da seni korkutmak için yaptım deyip yırttı.” (M13)

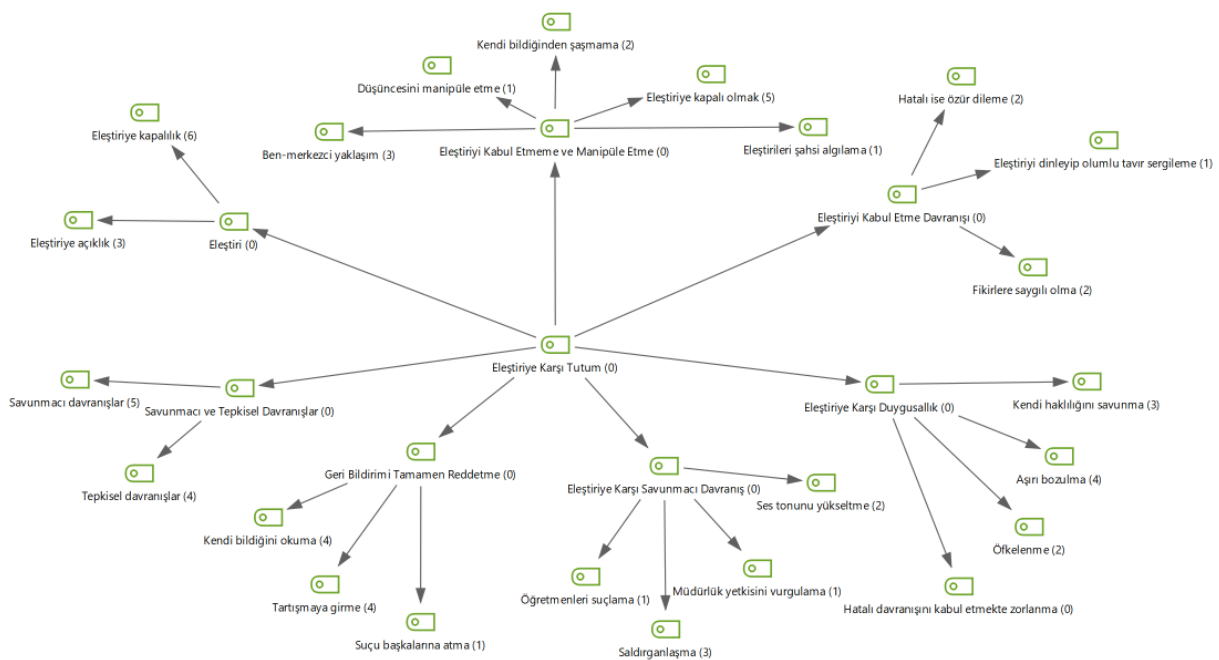
"Bakanlığın Genelgesinde yasak olmasını belirtmesine rağmen okul genelinde hafta içi deneme sınavı yapmak istemesi. Bunun sıkıntı doğuracağını söylememize rağmen bizi dinlemeden "bana bir şey yapamazlar" algısıyla hareket etmesi." (M4)

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinde hubris sendromunun aşırı özgüven, kibirli tutumlar ve empati eksikliği gibi olumsuz özelliklerle kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu davranışlar, yöneticilerin öğretmenlerle mesafeli ve baskıcı bir ilişki kurmasına yol açmakta, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve okul kültüründe güvensiz bir ortam yaratmaktadır. Sonuç olarak, yöneticilerin bu tutumları eğitim ortamında olumsuz bir etki yaratmakta ve sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasını engellemektedir.

3.2. Okul Yöneticilerinin Eleştirilere ve Geri Bildirimlere Verdikleri Tepkiler

Öğretmen algılarına okul yöneticilerinin eleştirilere ve geri bildirimlere verdikleri tepkiler Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2
Yöneticilerin Eleştirilere Karşı Tutumu



Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinde hubris sendromu, eleştiriye karşı olumsuz bir tutumla kendini göstermektedir. Öğretmenler, yöneticilerin eleştiriye karşı genellikle kapalı (f=6) olduklarını ve savunmacı (f=5) veya tepkisel (f=4) davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir (Şekil 2). Bu durum, yöneticilerin geri bildirimlere açık olmadığını, eleştiri karşısında kendilerini savunma veya tepki verme eğiliminde olduklarını göstermekte; böylece yapıcı bir iletişim ortamının oluşmasını engellemektedir. Bazı yöneticiler eleştiriye açık olma yönünde olumlu davranışlar sergilerken, bir kısmı ise eleştirilere aşırı duygusal tepkiler vererek bozulma veya öfke gibi tutumlar göstermektedir. Ayrıca, yöneticiler sıklıkla savunmacı davranışlar sergileyerek hatalarını kabul etmekte zorlanmakta ve eleştiriye şahsi algılayarak geri bildirim süreçlerini reddetmektedirler. Bu bulgular, yöneticilerin eleştiriye kapalı ve ben merkezci bir yaklaşım geliştirdiklerini ortaya koymakta, etkili iletişim ve geri bildirim süreçlerinin geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu tutum, okul ikliminde güven ve iletişimi zayıflatarak öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İlk etapta tepki verse de öğretmeni ile istişare yapıyor.” (M19)

“Eleştirileri dinlemiyor önem vermiyor.” (M14)

“Onun düşüncesine ters bir şey söylediğimizde hemen yüzü düşer.” (M4)

“Eleştiri olumsuz olduğunda hemen savunma pozisyonuna geçerek kendisinin haklı olduğu tarafı anlatmaya çalışır. Empati duygusundan mahrum bir şekilde insanlar bunu söyledi düzeltmem gereken taraflar var diye düşünmez.” (M21)

“Kabul etmez, kendi bildiğinden şaşmaz. Kendine yönelik eleştirilere kapalıdır, tartışmaya girer, mobbing uygular.” (M13)

“Verdiği kararların en doğrusu olduğunu düşündüğü için eleştirilmekten hoşnutsuzdur. Bir keresinde sınıf dağılımlarını adil yapmadığı konusunda fikrimi beyan ettiğimde gerçekten öfkelenmiş ve sesini yükseltmişti. Eleştiriye tahammülsüzlük olarak yorumlamıştım.” (M5)

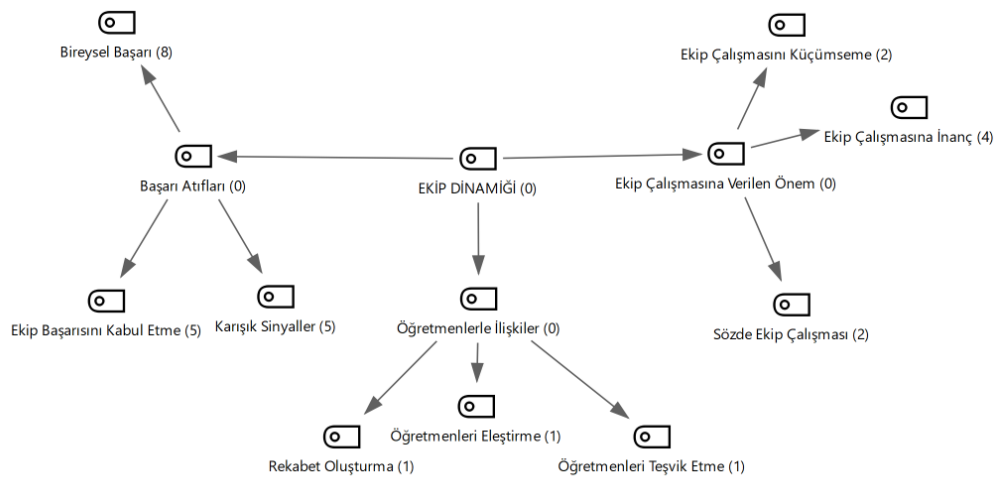
“Saldırganlaşır. Verdiğim bir dilekçeyi iki hafta sonra sorduğumda hala göndermemiş olabilir ama filan belgeleri yarına kadar hazırlayıp verin der. Asla öğretmen hata yapamaz zaten çoğu problem öğretmen hatası da değildir ama iletişim sağlayamıyoruz. Hemen saldırıyor.” (M12)

3.3. Okul Yöneticilerinin Ekip Çalışması ve Ekip Başarısı Konusundaki Tutumları

Okul yöneticilerinin ekip dinamiği algılarına ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

Okul Yöneticilerinin Ekip Dinamiği Algısı



Şekil 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin başarı algısı “Ekip Dinamiği” teması altında 3 kategoride incelenmiştir. “Başarı Atıfları” kategorisinde yer alan kodlar “ekip başarısını kabul etme” (f=5), “bireysel başarı” (f=8) ve “karışık sinyaller” (f=5)dir. “Ekip Çalışmasına Verilen Önem” kategorisinde yer alan kodlar “ekip çalışmasına inanç” (f=4), “ekip çalışmasını küçümseme” (f=2), “sözde ekip çalışması” (f=2)dir. “Öğretmenlerle İlişkiler” kategorisinde yer alan kodlar ise “rekabet oluşturma” (f=1), “öğretmenleri eleştirme” (f=1), “öğretmenleri teşvik etme” (f=1) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekilde dedir:

“Başarılı olduğumuz durumlarda bunları zaten yapmamız gerek işler olarak görür. Bize bu şekilde yansıtır. Fakat yeri geldiğinde de benim okulumun başarı diyerek övünür.” (M4)

“Bazen kendisini ön plana atar bazen de ekibe teşekkür eder.” (M24)

“Başarı nedeniyle ödüllendirilmediğim gibi başarısız olduğumuz durum ya da konularda bu sert bir şekilde yüzümüze vurulur. Başarı kendinin çabasıdır. Bunu hissettirir.” (M9)

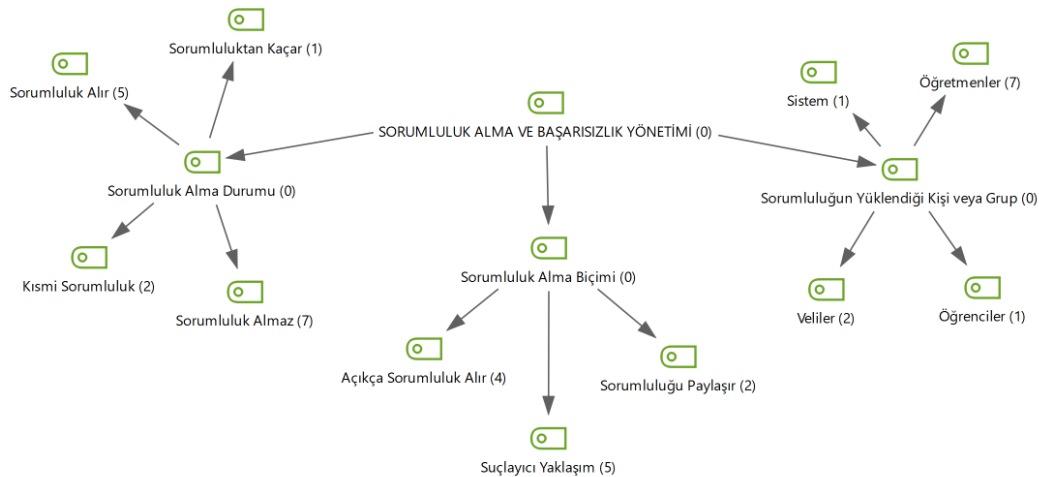
Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinde hubris sendromunun ekip dinamiği ve öğretmenlerle ilişkiler gibi alanlarda kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle bireysel başarı vurgusu ve ekip başarısını kabul etme konusundaki farklılıklar, yöneticilerin başarı algısında hubris sendromunun etkisini yansıtmaktadır. Ayrıca, ekip çalışmasını küçümseyici veya sözde destekleyici tutumlar sergilenmesi, bu sendromun ekip dinamiği üzerindeki olumsuz etkilerini işaret etmektedir. Öğretmenlerle ilişkilerde ise rekabet yaratma veya eleştirel bir tutum sergileme gibi davranışlar, yöneticilerde hubris sendromunun varlığını destekleyen unsurlar olarak değerlendirilebilir.

3.4. Okul Yöneticilerinin Sorumluluk Alma ve Başarısızlıkla Yüzleşme Yaklaşımları

Okul yöneticilerinin sorumluluk bilincine yönelik öğretmen görüşleri Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4

Okul Yöneticilerinin Sorumluluk Bilinci



Şekil 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin sorumluluk bilincine ilişkin öğretmen görüşleri “Sorumluluk Alma ve Başarısızlık Yönetimi” teması altında 3 farklı kategoride değerlendirilmiştir. “Sorumluluk alma durumu” kategorisine ait kodlar “sorumluluktan kaçır” (f=1), “sorumluluk alır” (f=5), “kısmi sorumluluk” (f=2), “sorumluluk almaz” (f=7) şeklindedir. “Sorumluluk alma biçimine” kategorisine ait kodlar “açıkça sorumluluk alır” (f=4), “sorumluluğu paylaşır” (f=2) ve “suçlayıcı yaklaşım” (f=5) şeklindedir. “Sorumluluğun yüklendiği kişi veya grup” kategorisine ait kodlar ise “sistem” (f=1), “öğretmenler” (f=7), “veliler” (f=2) ve “öğrenciler” (f=1)dir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Eğer karşısında eksik bulduğu bir öğretmen varsa onu suçluyor. Yoksa başarısızlığın öğrencilerin zekâ seviyesinden, ailevi durumlarından kaynaklandığını söylüyor.” (M22)

“Başarısızlık durumunda çoğu zaman sorumluluğun herkeste olduğunu belirtir. Bunun düzeltilmesi gerektiğini ifade eder.” (M21)

“Herhangi bir sorun yaşandığında bizim arkamızda durmayan biridir. Özellikle velilerle bir sorun yaşanmışsa velileri haklı görüp bizi suçlar.” (M2)

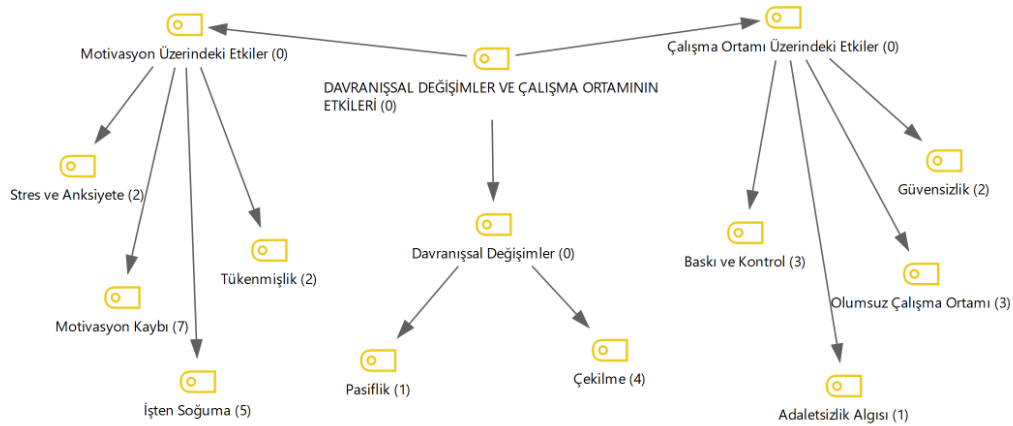
Bulgular, okul yöneticilerinin sorumluluk alma ve başarısızlık yönetimi konularında farklı yaklaşımlar sergilediğini göstermektedir. Özellikle suçlayıcı yaklaşımlar ve sorumluluk almaktan kaçınma eğilimleri, yöneticilerde hubris sendromunun belirtilerini yansıtmaktadır. Bazı yöneticilerin ise sorumluluğu açıkça alarak veya kısmen paylaşarak daha dengeli bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Sorumluluğun genellikle öğretmenlere yüklenmesi, yöneticilerin kendilerini başarısızlıktan uzak tutmaya çalıştıkları izlenimini vermektedir; bu durum, hubris sendromunun karar alma ve kriz yönetimi süreçlerine etkisini gözler önüne sermektedir.

3.5. Okul Yöneticilerinde Gözlemlenen Kibirli Tutumların Okul Kültürü ve Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkileri

Okul yöneticilerinin kibirli tutumlarının etkilerine yönelik öğretmen görüşleri Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5

Okul yöneticilerinin Kibirli Tutumların Etkileri



Şekil 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin kibirli tutumları “Davranışsal Değişimler ve Çalışma Ortamının Etkileri” teması altında 3 kategoride incelenmiştir. “Motivasyon üzerindeki etkiler” kategorisine ait kodlar “stres ve anksiyete” (f=2), “motivasyon kaybı” (f=7), “işten soğuma” (f=5) ve “tükenmişlik” (f=2) tir. “Davranışsal Değişimler” kategorisine ait kodlar “pasiflik” (f=1) ve “çekilme” (f=4) olarak ifade edilirken “çalışma ortamı üzerindeki etkiler” kategorisine ait kodlar “baskı ve kontrol” (f=3), “adaletsizlik algısı” (f=1), “olumsuz çalışma ortamı” (f=3) ve “güvensizlik” (f=2) olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Kendi yakın arkadaşları arasından seçtiği kişilere daha toleranslı davranması ona karşı yakınlık hissetmeyen benim gibi diğer bazı arkadaşlarımın moral ve motivasyonunu kırıyor. Küskün ve kırgın hissettiriyor. Okul çekilmez bir yere dönüşüyor.” (M5)

“Motivasyon kaybı yaşıyorum. Bazen sabah uyanınca okula gitme isteği içimden gelmiyor. Tükenmişlik hissediyorum.” (M9)

“Böylesi tutumlar insanı meslektan ve okuldan soğutuyor. Keyif alarak okula gidilmiyor. Okul iklimi denen bir şey kalmıyor.” (M16)

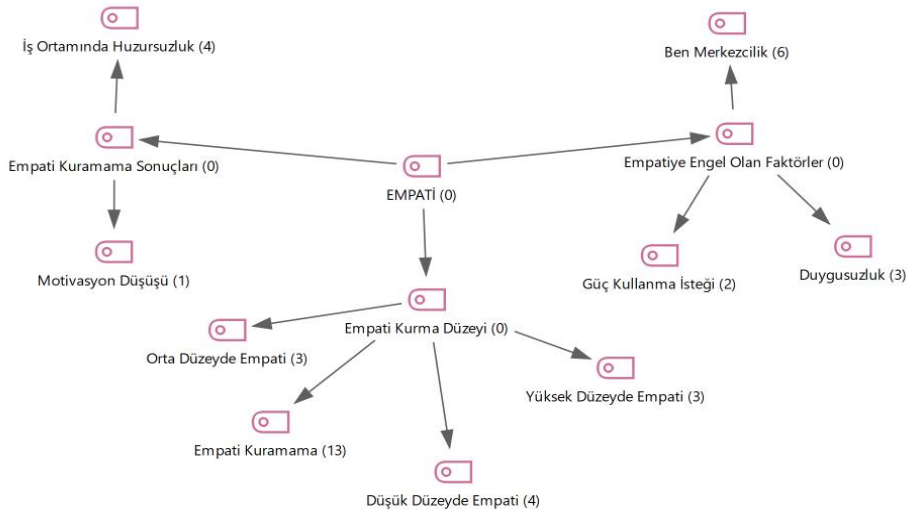
Elde edilen bulgular, yöneticilerin davranışsal değişimlerinin öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediğini, stres ve tükenmişlik duygularına yol açtığını göstermektedir. Araştırmada, özellikle adaletsizlik algısı, baskı ve kontrol hislerinin yanı sıra güven eksikliği gibi faktörlerin, öğretmenler tarafından olumsuz bir çalışma ortamı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu bulgular, yöneticilerin davranışlarının ve liderlik tarzlarının okul ortamındaki çalışma koşullarını ve öğretmenlerin psikolojik durumlarını doğrudan etkilediğine işaret etmektedir.

3.6. Okul Yöneticilerinin Empati Kurabilme Becerisi ve Bu Beceri Eksikliğinin Öğretmen İş Doyumu Üzerindeki Etkisi

Okul yöneticilerinin empati kurabilme becerilerine yönelik öğretmen görüşleri Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6

Okul Yöneticilerinin Empati Kurabilme Becerileri



Şekil 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin empati kurabilme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri “Empati” teması altında 3 kategoride toplanmıştır. “Empati kuramama sonuçları” kategorisinde belirtilen kodlar “iş ortamında huzursuzluk” (f=4) ve “motivasyon düşüşü” (f=1) olurken, “empatiye engel olan faktörler” kategorisinde ifade edilen kodlar “ben merkezilik” (f=6), “güç kullanma isteği” (f=2) ve “duygusuzluk” (f=3) tur. “Empati kurma düzeyi” kategorisinde ifade edilen kodlar ise “düşük düzeyde empati” (f=4), “orta düzeyde empati” (f=3), “yüksek düzeyde empati” (f=3) ve “empati kuramama” (f=13) şeklindedir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Kesinlikle empati kuramayan ve karşıdaki dinlemeye anlamaya çalışmayan biridir. Onun doğruları var ve bizim ne dediğimizin pek bir önemi yoktur.” (M2)

“Empati kuramadığı için zaten olumsuz davrandığını düşünüyorum. Hepimizin iş dışında başka bir hayatının olduğu göz ardı ediliyor. Her daim aynı performansla işimizi yapmamız bekleniyor. Bazen bu mümkün olmuyor.” (M9)

“Empatiden yoksun. Sürekli insanları aşağılıyor. Öğrencilerle ve öğretmenlerle dalga geçiyor. Onun için bir problemin olması dedikodu ve eğlence sebebi.” (M22)

“Okulda bir kültür oluşmıyor çünkü bu davranışlar iletişim bozukluğuna yol açıyor. Doğru bir iletişim kurulamadığı için birlik beraberlik ortamı oluşmuyor.” (M13)

Öğretmenler, yöneticilerin aşırı özgüven, kibir ve otoriter davranışlarının okul kültüründe güvensizlik, aidiyet eksikliği ve iletişim sorunlarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu durum, motivasyon kaybı, stres ve okul performansında azalma gibi sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Yöneticilerin bu tür davranışlarının hem öğrenci başarısını hem de öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, okul yöneticilerinin hubris sendromuna ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyarak, hubris sendromunun eğitim kurumlarında nasıl algılandığına dair önemli sonuçlar sunmaktadır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinde gözlenen hubris sendromunun, aşırı özgüven, empati eksikliği ve eleştiriye kapalılık gibi olumsuz özelliklerle eğitim ortamında sağlıklı bir okul kültürünü engellediğini ortaya koymaktadır. Yöneticilerin kibirli ve otoriter tutumları öğretmenlerle aralarındaki güveni zayıflatmakta, iletişimi zorlaştırmakta ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin hubristik liderlik tarzı okul ortamındaki çalışma koşullarını ve öğretmenlerin psikolojik durumlarını doğrudan etkileyerek öğretim süreçlerini dolaylı olarak zayıflattığı söylenebilir. Özellikle yöneticilerin sahip olduğu yüksek makam ve yetki, hubris sendromu belirtilerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Yöneticilerin, okulun başarısını kendi liderlikleri ile ilişkilendirme eğilimi, kurum içinde kendilerini "insanüstü" bir pozisyona yerleştirmelerine ve ekip ruhunu zedelemelerine yol açmaktadır. Hubris sendromu, okul kültüründe çatışmalara ve öğretmen motivasyonunun düşmesine neden olarak eğitim kurumlarındaki verimliliği olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin “otoriter ve empati eksikliği temelli yönetim anlayışı” çerçevesinde tanımladıkları aşırı özgüvenli yöneticilerin “üstünlük vehmi” ve “dışlama” kodları altında toplanan davranışları, okul kültüründe güvensizlik ortamı yaratmakta ve paydaşlar arasında iletişimi zayıflatmaktadır. Yöneticilerin üstünlük algısı, diğer paydaşları dışlama eğilimi ve kendilerine ayrıcalıklı bir konum atfetmeleri, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının kendilerini dışlanmış hissetmelerine ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Empati eksikliği ile birleşen bu aşırı özgüven, okul içi ilişkileri zayıflatmakta ve öğretmenlerin liderlere olan güvenini sarsmaktadır. Namie (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Amerikalı çalışanların %37'sinin kibirli yöneticiler tarafından zorbalık, küçük düşürülme ve hakarete uğradığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada da hubris sendromuna sahip okul yöneticilerinin, öğretmenler üzerinde baskı yarattığı ve kendilerini ulaşılmaz bir konuma yerleştirdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırma bulguları, yöneticilerin benmerkezci ve kibirli tutumlarının, eğitim ortamına olumsuz yansımaları olduğunu göstermektedir. Alexander vd. (2010) tarafından doktorların narsisizmi üzerine yapılan çalışmada, benlik saygısının tehdit edilmesi durumunda doktorların, imajlarını koruma amacıyla savunma mekanizmaları geliştirdiği ve bu süreçte agresif davrandıkları tespit edilmiştir. Hubris sendromuna sahip yöneticiler, benzer şekilde kendilerini dokunulmaz ve üstün görme eğilimindedir. Bu yöneticiler, eleştiri ve benlik saygısına yönelik tehditler karşısında güçlü savunma mekanizmaları geliştirerek, paydaşların güvenini kazanmak yerine onları dışlamaya yönelik tutumlar sergileyebilirler. Bu durum, okul ortamında güven ve iş birliği atmosferini zedeleyebilir; öğretmenlerin yöneticilere karşı duyduğu güveni azaltarak motivasyonlarını düşürebilir.

Bu bağlamda, okul yöneticilerinin kendini değerlendirme ve empati gibi liderlik becerilerini geliştirmeleri, okul kültürünü güçlendirebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin, karar süreçlerinde daha kapsayıcı ve iş birliğine dayalı bir yaklaşım benimsemeleri, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve

okulun genel işleyişine olumlu katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, hubris sendromunun olumsuz etkilerini azaltmak için okul yöneticilerinin, kendilerini sürekli olarak gözden geçirme ve paydaşlarının ihtiyaçlarına duyarlı olma becerilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir. Bu sayede, daha sağlıklı bir okul kültürü inşa edilebilir ve okulun genel başarısı artırılabilir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin hubris sendromu belirtilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi, okul kültürü ve paydaşlarla ilişkilerde doğurduğu olumsuz sonuçları gözler önüne sermektedir. Öğretmenler, yöneticilerin eleştiriye karşı tutumlarında genel olarak “eleştiriye kapalı”, “savunmacı” ve “tepkisel” davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. Horvath ve Morf’un (2010) belirttiği üzere, hubristik kişilik özellikleri gösteren bireylerin kibirli benlik imajlarını koruma ve sosyal onay alma isteği, onları eleştiriye kapalı ve savunmacı bir tutuma itebilir. Benzer şekilde Shipman ve Mumford (2011), kibirli bireylerin yalnızca aşırı güvenle değil, aynı zamanda kendilerini abartılı değerlendirme eğilimiyle hareket ettiklerini, bu durumun ise sosyal ilişkilerde sorunlara yol açtığını belirtmektedir.

Öğretmen görüşleri ayrıca, yöneticilerin geri bildirimleri sıklıkla “tamamen reddetme” veya “savunmacı davranışlar” ile karşıladığını ortaya koymuştur. Craig ve Amernic’in (2014) çalışması, üst düzey yöneticilerin dil kullanımı üzerinden kibirli bir iletişim tarzına sahip olduğunu ve kendilerini üstün gördüklerini vurgulamaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin kibirli bir duruş sergilemesine ve eleştirileri reddederek okul iklimini olumsuz etkilemesine neden olmaktadır. Reed (2004) de toksik liderlerin kurum üzerindeki etkilerine dikkat çekerek, bu liderlerin kişisel çıkarlarını kurumsal hedeflerin üzerinde gördüklerini ve etik değerlerden uzaklaştıklarını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin başarıyı kendilerine mal etmeleri dile getirilmiş ve “ekip dinamiği” teması altında incelenmiştir. Park vd.’nin (2015) araştırması, Güney Kore’deki üst düzey yöneticilerin gücü tekellerinde toplamalarının ve küstahça davranmalarının, organizasyonel performansı olumsuz etkilediğini göstermiştir. Wallace ve Baumeister (2002), yönetim süreçlerinde narsistik eğilimlerin ve kibir sendromunun olumsuz sonuçlarına vurgu yaparak, bu özelliklerin yalnızca bireysel değil organizasyonel düzeyde de etkili olduğunu belirtmektedir.

“Sorumluluk alma ve başarısızlık” temasında, yöneticilerin başarısızlık durumlarında sorumluluğu öğretmenlere yüklemeleri ve suçlayıcı bir tavır sergilemeleri, ekip içi güveni ve iş birliğini zayıflatmaktadır. Tang vd.’nin (2015) çalışması, rekabet koşullarında hubristik liderlerin aşağılayıcı ve kibirli davranışlarının astlar tarafından normalleştirildiğini ortaya koyarak, bu tür davranışların okul ortamında da benzer şekilde sonuçlanabileceğini göstermektedir. Uysal ve Çelik (2016), hubristik davranışların çalışanlar üzerinde güvensizlik yarattığını ve yeterince takdir edilmeyen çalışanların özgüvensizlik ve hata korkusu yaşadığını belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin empati eksikliği “benmerkezci davranış” ve “iş ortamında huzursuzluk” yaratmaktadır. Grijalva vd.’nin (2015) araştırması, liderlerin kendilerine odaklanmaları ve öz değerlendirme yapamamaları sonucunda okulun çıkarlarını gözetmek yerine kişisel çıkarlarını ön planda tuttuklarını ortaya koymaktadır. Harms vd. (2011) tarafından vurgulanan gibi, kibirli liderler, empati eksikliği ile okul iklimini olumsuz etkileyebilmekte, iş birliği ve güven ortamını zayıflatabilmektedir. Bucknall vd.’nin (2015) araştırmasında da narsisizm ve empati eksikliğinin özellikle lider konumundaki bireylerde yıkıcı sonuçlara yol açabileceği belirtilmiştir. Yöneticilerin aşırı özgüven ve otoriter tavırları ise öğretmenlerin “güvensizlik” hissetmesine, “motivasyon kaybı” yaşamalarına ve “öğrenci başarısında düşüş” gözlemlenmelerine yol açmaktadır. Li ve Tang’ın (2010) bulguları, bu özelliklere sahip liderlerin riskli karar alma eğiliminde olduklarını ve şirket performansı üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, okul ortamında da yöneticilerin otoriter ve kibirli davranışlarının öğretmen ve öğrenci performansını olumsuz etkileyebileceğini

göstermektedir. Vredenburg ve Brender'in (1998) vurguladığı gibi, gücün kötüye kullanılması, liderlerin okul kültürüne zarar verebileceği gibi okulun genel başarısını da olumsuz etkileyebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, hubris sendromuna sahip okul yöneticilerinin, okul kültürüne ve paydaş ilişkilerine olan olumsuz etkilerinin azaltılması için araştırmacılar, politikacılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekilde geliştirilebilir:

Araştırmacılar İçin

1. **Kavramsal ve Empirik Çalışmaların Artırılması:** Hubris sendromunun eğitim kurumlarındaki etkilerini daha ayrıntılı anlamak adına, bu alanda daha fazla kavramsal ve empirik araştırma yapılması gerekmektedir. Özellikle farklı eğitim seviyelerindeki (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) okul yöneticilerinin tutumları üzerine yapılacak karşılaştırmalı araştırmalar, hubris sendromunun eğitim ortamına etkilerini derinlemesine anlamaya katkı sağlayabilir.
2. **Psikometrik Araçlar Geliştirme:** Hubris sendromunu tanımlamaya ve ölçmeye yönelik güvenilir ve geçerli ölçeklerin geliştirilmesi, yöneticilerde bu sendromun varlığını değerlendirme konusunda önemli bir adım olacaktır. Bu araçlar, liderlik pozisyonlarındaki bireylerin bu sendroma eğilim gösterip göstermediğini ölçmede araştırmacılara fayda sağlayabilir.

Politikacılar İçin

1. **Liderlik ve Yönetim Eğitiminde Düzenlemeler:** Okul yöneticilerinin liderlik eğitiminde, empati, öz farkındalık ve öz eleştiri gibi becerileri geliştirmeye yönelik programların zorunlu hale getirilmesi önemlidir. Bu, yöneticilerin kendilerini ve kararlarını değerlendirme yeteneğini geliştirebilir, böylece hubris sendromunun olumsuz etkileri azalabilir.
2. **İzleme ve Değerlendirme Sistemleri:** Okul yöneticilerinin performanslarının izlenmesi ve düzenli olarak değerlendirilmeleri, kibirli ya da dışlayıcı yönetim tarzlarını azaltmak adına teşvik edici olabilir. Bu değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin geri bildirimlerini içerecek şekilde yapılandırılmalı ve yöneticilerin gelişim alanları hakkında bilgi sunmalıdır.

Uygulayıcılar İçin (Eğitim Yöneticileri ve Denetleyiciler)

1. **Kapsayıcı Karar Alma Süreçlerinin Teşviki:** Okul yöneticilerinin, karar alma süreçlerinde öğretmenler ve diğer paydaşlarla daha fazla iş birliği içinde olmaları, okul iklimine olumlu katkılar sağlayacaktır. Kapsayıcı ve demokratik yönetim pratiklerinin teşvik edilmesi, yöneticilerin aşırı özgüven ve kibirli davranışlar sergilemesini önlemeye yardımcı olabilir.
2. **Empati ve İletişim Becerilerini Güçlendirme:** Yöneticilerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, öğretmenler ve diğer paydaşlarla sağlıklı iletişim kurmalarını kolaylaştırabilir. Empatik liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu ve öğrenci başarısını artırabilir.
3. **Yöneticiler İçin Mentor Destek Programları:** Hubris sendromu eğiliminde olan yöneticilere rehberlik edecek mentorluk programları geliştirilmelidir. Daha deneyimli ve dengeli liderlik becerilerine sahip mentorlar aracılığıyla yöneticilerin kendini değerlendirme ve iş birliğine dayalı yönetim yaklaşımlarını benimsemesi sağlanabilir.

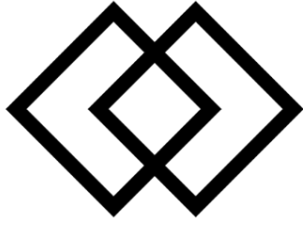
5. Kaynakça

- Alexander, G. C., Humensky, J., Guerrero, C., Park, H., & Loewenstein, G. (2010). Brief report: Physician narcissism, ego threats, and confidence in the face of uncertainty. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(4), 947-955. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00605.x>
- Berg, B. L. (2004). *Methods for the social sciences: Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson Education.
- Biçer, C. (2020). Mirror, mirror, on the wall, who's the fairest of them all? Narcissistic leaders in organizations and their major effects on employee work behaviors. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 280-291. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.653781>
- Brown, B. A. (2018). Hubris syndrome in the relationship between School-Heads and Board-Chairs in private commercial secondary schools in Botswana: Implications for school leadership. *International Journal of Educational Development*, 60, 157-164. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.07.007>
- Bucknall, V., Burwaiss, S., Macdonald, D., Charles, K., & Clement, R. (2015). Mirror mirror on the ward, who's the most narcissistic of them all? Pathologic personality traits in health care. *Canadian Medical Association Journal*, 187(18), 1359-1363. <https://doi.org/10.1503/cmaj.151135>
- Chatterjee, A., & Hambrick, D. C. (2007). It's all about me: Narcissistic chief executive officers and their effects on company strategy and performance. *Administrative Science Quarterly*, 52(3), 351-386. <https://doi.org/10.2189/asqu.52.3.351>
- Craig, R., & Amernic, J. (2014). Exploring signs of hubris in CEO language. In *Communication and language analysis in the corporate world* (pp. 69-88). IGI Global.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Crockett, J. R. (2013). *Power, greed, and hubris: Judicial bribery in mississippi*. University Press of Mississippi.
- Elkins-Tanton, L. (2024). Hubris syndrome, the dark side of power. *Medium*. <https://medium.com/@ltelkins/hubris-syndrome-the-dark-side-of-power-102a346155fc> [Erişim Tarihi: 08.04.2025].
- Galvin, B. M., Waldman, D. A., & Balthazard, P. (2010). Visionary communication qualities as mediators of the relationship between narcissism and attributions of leader charisma. *Personnel Psychology*, 63(3), 509-537. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01179.x>
- Garrard, P., Rentoumi, V., Lambert, C., & Owen, D. (2014). Linguistic biomarkers of Hubris syndrome. *Cortex*, 55, 167-181. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.08.014>
- Grijalva, E., Harms, P. D., Newman, D. A., Gaddis, B. H., & Fraley, R. C. (2015). Narcissism and leadership: A meta-analytic review of linear and nonlinear relationships. *Personnel Psychology*, 68(1), 1-47. <https://doi.org/10.1111/peps.12072>
- Güngör, İ. H., Ekşi, H. & Arıcak, O. T. (2012). Genç yetişkinlerde değer tercihlerinin narsistik kişilik özellikleri yordaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1271-1290.
- Harms, P. D., Spain, S. M., Hannah, S. T., Hogan, R., & Foster, J. (2011). You underestimate the power of the dark side: Subclinical traits, the Big Five, and job performance. In *Symposium conducted*

- at the 26th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Chicago, IL.
- Hawkins, J. E. (2018). The practical utility and suitability of email interviews in qualitative research. *The Qualitative Report*, 23(2), 493-501.
- Hayward, M. L., & Hambrick, D. C. (1997). Explaining the premiums paid for large acquisitions: Evidence of CEO hubris. *Administrative Science Quarterly*, 42(1), 103-127. <https://doi.org/10.2307/2393810>
- Hicks, R. (1960). *A small book about God: His ways, his dreams, his promises for you*. Crown Publishing Group.
- Hiller, N. J., & Hambrick, D. C. (2005). Conceptualizing executive hubris: the role of (hyper-) core self-evaluations in strategic decision-making. *Strategic Management Journal*, 26(4), 297-319. <https://doi.org/10.1002/smj.455>
- Hmieleski, K. M., & Baron, R. A. (2009). Entrepreneurs' optimism and new venture performance: A social cognitive perspective. *Academy of Management Journal*, 52(3), 473-488. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.41330755>
- Horvath, S., & Morf, C. C. (2010). To be grandiose or not to be worthless: Different routes to self-enhancement for narcissism and self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 44(5), 585-592. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.07.002>
- Janghorban, R., Roudsari, R. L., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9(1), 24152. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Li, J., & Tang, Y. (2010). CEO hubris and firm risk taking in China: The moderating role of managerial discretion. *Academy of Management Journal*, 53(1), 45-68. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.48036912>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Namie, G. (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journal*, 68(2), 1-6.
- Nordberg, D. (2023, June 2-5). *Hubris or hybris? The case of challenge in the Apple boardroom*. Paper presented at the Philosophy of Management Conference, Oxford. Available at Bournemouth University Research Online Repository. <https://eprints.bournemouth.ac.uk/38551/>
- Opara, V., Spangsdorf, S., & Ryan, M. K. (2023). Reflecting on the use of Google Docs for online interviews: Innovation in qualitative data collection. *Qualitative Research*, 23(3), 561-578. <https://doi.org/10.1177/14687941211045192>
- Orunbon, N. O., Ibikunle, G. A., & Lawal, R. O. (2021). Arrogance leadership, teachers' job satisfaction and organisational commitment in Lagos state tertiary institutions, Nigeria. *African Journal of Educational Management*, 22(2), 1-18.
- Owen, L. D. (2006). Hubris and nemesis in heads of government. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 99(11), 548-551. <https://doi.org/10.1177/014107680609901110>

- Owen, D., & Davidson, J. (2009). Hubris syndrome: An acquired personality disorder? A study of US Presidents and UK Prime Ministers over the last 100 years. *Brain*, 132(5), 1396-1406. <https://doi.org/10.1093/brain/awp008>
- Özgüzel, S., & Taş, S. (2016). Hubris sendromuna yakalanan yöneticilerde çocukluktaki aile içi iletişimin etkisinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13), 119-132.
- Pañares, Z. A., Tumapon, T. T., Padua, R. N., & Lerin, M. M. (2013). Patterns and Dynamics of an Arrogance-Competence Theory in Organizations. *Liceo Journal Higher Education Research*, 6(2), 173. <http://dx.doi.org/10.7828/ljher.v6i2.66>
- Park, J. H., Kim, C., Chang, Y. K., Lee, D. H., & Sung, Y. D. (2015). CEO hubris and firm performance: Exploring the moderating roles of CEO power and board vigilance. *Journal of Business Ethics*, 147(4) 919-933. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2997-2>
- Payne, R. (1960). *Hubris: A study of pride*. Harper Torchbook.
- Phillips, D. (2004). *Athenian political oratory*. Routledge.
- Pullen, A., & Rhodes, C. (2008). It's all about me!: Gendered narcissism and leaders' identity work. *Leadership*, 4(1), 5-25. <http://dx.doi.org/10.1177/1742715007085767>
- Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, 84(4), 67-71. <https://doi.org/10.1177/1742715007085767>
- Rodgers, C. (2011). Hubris syndrome: An emergent outcome of the complex social process of everyday interaction? The daedalus trust. <http://www.chrisrogers.com/img/papersand-articles/> [Erişim Tarihi: 17.10. 2024].
- Ronfeldt, D. F. (1994). *Beware the hubris-nemesis complex: A concept for leadership analysis*. Rand Corporation.
- Russell, G. (2011). Psychiatry and politicians: The hubris syndrome. *The Psychiatrist*, 35(4), 140-145. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.110.031575>
- Sanders, S., Wisse, B., Van Yperen, N. W., & Rus, D. (2018). On ethically solvent leaders: The roles of pride and moral identity in predicting leader ethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 150(3), 631-645. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3180-0>
- Sedgwick, M., & Spiers, J. (2009). The use of videoconferencing as a medium for the qualitative interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/160940690900800101>
- Selten, J. P. (2023). Consider the hubris syndrome for inclusion in our classification systems. *Psychological Medicine*, 53(13), 5889-5891. <https://doi.org/10.1017/S0033291723002672>
- Shipman, A. S., & Mumford, M. D. (2011). When confidence is detrimental: Influence of overconfidence on leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 649-665. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.006>
- Sim, J. P. T., & Ling, Y. L. (2020). The relationship of arrogance leadership, job commitment, and job satisfaction in higher educational organisations in sarawak. *Online Journal for TVET Practitioners*, 5(2), 42-56. <https://doi.org/10.30880/ojtp.2020.05.02.006>

- Simon, M., & Houghton, S. M. (2003). The relationship between overconfidence and the introduction of risky products: Evidence from a field study. *Academy of Management journal*, 46(2), 139-149. <https://doi.org/10.5465/30040610>
- Singh, S. (2021). From Destructive Leadership to Destructive Followership: A Conceptual Model. *Indian Journal of Industrial Relations*, 57(2), 294–306.
- Smith, S. E. (n.d.). Military operations: The harmful effects of Hubris influenced leaders. In DTIC. <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA583537> [Erişim tarihi: 15.10. 2024].
- Şendoğdu, Aslan. A., Koçyiğit N., & Yıldız, E. (2024). Organizational effects of hubris syndrome and potential solutions within managerial educational processes. *The Universal Academic Research Journal*, 6(3), 129-142. <https://doi.org/10.55236/tuara.1432881>
- Tang, Y., Li, J., & Yang, H. (2015). What I see, what I do: How executive hubris affects firm innovation. *Journal of Management*, 41(6), 1698-1723. <https://doi.org/10.1177/0149206312441211>
- Thong, J. S. P., & Ying-Leh, L. (2020). Arrogance leadership in higher educational organisations. *Journal of Social Sciences and Technical Education*, 1(1), 44-52.
- Uysal, Ş. A., & Çelik, R. (2016). Yöneticilerde hubristik davranışlara dair nitel bir araştırma. *Aurasian Social Sciences Journal*, 1(1), 274-285. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2016.MSEMP-23>
- Uysal, Ş. A., & Çelik, R. (2018). Sağlık meslek gruplarında hubris sendromunun varlığına ilişkin keşfedici bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 103-118. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.432134>
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science foran action sensitive pedagogy*. State University of New York.
- Vredenburg, D., & Brender, Y. (1998). The hierarchical abuse of power in work organizations. *Journal of Business Ethics*, 17, 1337–1347. <https://doi.org/10.1023/A:1005775326249>
- Wallace, H. M., & Baumeister, R. F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 819-834. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.82.5.819>
- Wessely, S. (2006). Commentary: The psychiatry of hubris. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 99(11), 552-553. <https://doi.org/10.1177/014107680609901111>
- Yeung, E., & Shen, W. (2019). Can pride be a vice and virtue at work? Associations between authentic and hubristic pride and leadership behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 40(6), 605-624. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/job.2352>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, M. T. (2014). Obez benlik: Narsisizm. *Eleştirel Pedagoji*, 6(35), 55-65.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zhu, D. H., & Chen, G. (2015). CEO narcissism and the impact of prior board experience on corporate strategy. *Administrative Science Quarterly*, 60(1), 31-65. <https://doi.org/10.1177/0001839214554989>



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 27.10.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 25.01.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 03.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

TÜRKİYEDE OKUL SOSYAL HİZMETİ ALANINA ODAKLANAN ARAŞTIRMALARIN BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ

Aysel TEKGÖZ OBUZ*

Öz

Bu çalışmada Türkiye’de önemli ve gerekli olmasına rağmen hala aktif bir uygulama alanı kazanmayan okul sosyal hizmeti ile ilgili yapılan çalışma eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan bu çalışmada doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda çalışmaların yoğunlukta olduğu yıllar olarak, 2016-2024 (eylül ayına kadar) yılları seçilmiştir. Bu yıllar arasında gerçekleşen 32 makale ve 44 tez çalışması incelenmiştir. Burada “okul sosyal hizmeti” anahtar kelime olarak seçilmiş ve çalışma başlıklarında bu kavramın olması kriter olarak belirlenmiştir. İncelenen makaleler, DergiPark, ULAKBİM ve Google Akademik üzerinden taranmıştır. Tezlerle ilgili tarama ise YÖK Ulusal Tez Veri Merkezi’nde yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen tezler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların yıllara, araştırılan konulara, anahtar kelimelere, araştırmaların yöntemi ve veri toplama teknikleri, çalışma grubuna, okul kademesine, tezlerin yazıldığı üniversitelere ve çalışma önerilerine göre dağılımları incelenmiştir. Buna göre ele alınan yıllar bazında en fazla çalışma 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. En çok çalışılan konu, okul sosyal hizmetinin gerekliliği ve önemi olmuştur. En çok kullanılan anahtar kelime beklenildiği üzere, okul sosyal hizmeti olmuştur. Nitel ve nicel araştırma sayılarının yoğunlukta ve eşit oranda olduğu görülmüştür. En çok çalışılan grup, öğrenciler olurken en çok çalışılan okul kademesi de lisedir. Okul sosyal hizmeti konusunda en fazla tez Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yazılmıştır. Son olarak, çalışmalarda en sık tekrarlanan öneri, okul sosyal hizmetinin acilen aktifleşmesi gerektiği yönünde olmuştur. Çalışmanın sonunda bazı önerilere yer verilmiştir. Ayrıca Türkiye’de okul sosyal hizmetinin eğitim, uygulama ve araştırma açısından kritik bir gündem olması gerektiğine dikkat çeken araştırmanın, alana katkı sunması hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal hizmet, Okul, Okul sosyal hizmeti, İçerik analizi.

A Descriptive Content Analysis of Research Focusing on School Social Work Field

Abstract

These issues, which are reflected in the press, have heightened the need for school social services. So the purpose of this study is to identify trends in school social work. Although this area is crucial and vital in Turkey, it has not yet been actively engaged with. In this qualitative research study, the document analysis method was preferred, focusing on the years 2016 to September 2024, when the studies were most intense. A review encompassing 32 articles and 44 theses from those years was carried out. "School social work" served as the main keyword, and its inclusion in the study titles was a criterion for selection. The articles analyzed were sourced from the DergiPark, ULAKBİM, and Google Scholar. The theses were scanned using those available in full text at the YOK National Thesis Data Center. The studies were categorized based on the year of publication, research topics, selected keywords, research methods and data collection techniques, target study groups, educational level, academic institutions of thesis origin, and proposed study frameworks. As a result, 2018 saw the highest concentration of studies. The predominant focus among these studies was on the essential role and significance of school social work. As anticipated, "school social work" emerged as the predominant keyword. There was an equal and substantial quantity of both qualitative and quantitative research. Students were the main focus of these studies, high school was the most investigated educational level. Most theses concerning school social work were authored at Hacettepe University. Finally, the most commonly reiterated recommendation in the studies emphasized the urgent need to activate school social work. At the conclusion, several suggestions are provided.

*Dr. Öğr. Üyesi, Tarsus Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, ayseltekgozobuz@tarsus.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6738-5449>

At the end of the study, some suggestions are given. Additionally, the study aims to contribute to the field by highlighting the need for school social work to be a critical agenda in Turkey in terms of education, practice, and research.

Keywords: Social work, School, School social work, Content analysis.

1. Giriş

Son dönemlerde okul ortamında artan ve basına da yansıyan şiddet, zorbalık, saldırganlık, bağımlılık, suç ve intihar gibi olaylar, okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Söz konusu ihtiyaç hem ulusal hem de uluslararası düzeyde hızla artmaktadır. Özellikle son yıllarda çocuklara yönelik şiddet, ihmal ya da istismar olaylarının giderek artması (Kuli & Yıldırım, 2019), çocukların suça yönelme ve madde kullanım oranlardaki artışı (Işık, 2018; Türkiye İstatistik Kurumu, 2023), aile ve okul temelli sorunların giderek yaygınlaşması (Dağ, 2018; Ersoy & Kocaman, 2021; İlter, 2023; Korkmaz, 2022) ve akran kaynaklı sorunların daha görünür hale gelmesi (Özcan vd., 2018; Öztürk, 2019; Tokuroğlu, 2023; Yelboğa, 2018), söz konusu gereksinimi daha belirgin hale getirmiştir. Ancak öğrencilerin potansiyelini en üst seviyeye taşıma (Richard & Villareal-Sosa, 2014) ve çocukların okulda ihtiyaç duyduğu hizmetlere ulaşmalarında aracı olma ideali taşıyan okul sosyal hizmetine yönelik uygulamalar, ne yazık ki diğer ülkelerde olduğu kadar Türkiye’de varlık göstermemektedir (Reçber, 2020). Ülkede henüz aktif bir uygulama alanı olmamasının yanında, okul sosyal hizmeti bağlamında yapılan akademik çalışmaların da sınırlı olduğu ve diğer sosyal hizmet konuları kadar ilgi görmediği düşüncesi bu çalışmanın motivasyonunu oluşturmuştur. Zira genel nüfus içinde kayda değer bir orana sahip olan çocuk ve gençlerin sorunlarına odaklanan bu alanın önemi her geçen gün artmasına rağmen, konu bağlamındaki uygulama ve araştırmaların yetersizliği önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Geçmiş 20. yüzyıl başlarına dayanan ve Amerika ‘da gelişen okul sosyal hizmeti, ortaya çıktığı kültürde okul ortamındaki önemli konulara eğilmiştir. Öncelikle yoğun göçün beraberinde getirdiği çeşitli sorunların çözümünün, bu göç eden eğitimsiz bireylerin eğitilmesi ile mümkün olabileceğine yönelik görüş hâkim olmuştur. Çocuğun bireysel farklılıklarının gerek eğitimci gerekse diğer hizmet sağlayan kişilerce tanınmasının önemli olduğu inancı ve okulun çocukların hayatında stratejik bir öneme sahip olduğu fikri, okul sosyal hizmet birimlerinin gelişimini etkilemiştir (Yeşilkayalı, 2017). Daha sonra, Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, 1992’de okul sosyal hizmet uzmanı olmak için bir sınav belirleyerek (Dupper, 2002) bunu bir koşula bağlamıştır. Böylece zamanla dünyada yaygınlaşmaya başlayan okul sosyal hizmeti, okul öncesinden lise dönemine kadar genişlemiştir. Bunun gibi okul ortamında ele alınan çeşitli sorun alanları da çevresel koşullar bağlamında genişlemiştir (Allen-Meares vd., 2013).

Diğer ülkelerdeki öneme binaen giderek yaygınlaşmaya başlayan okul sosyal hizmetine yönelik adımların, Türkiye’deki geçmişi ise çok eskiye dayanmamaktadır. Ancak ilk girişimin 1968 yılında Gazi Lisesi Müdürlüğü’nün, Hacettepe Sosyal Hizmet Akademisinden, okulda rehberlik biriminde görevlendirilmek üzere, sosyal çalışmacı talep etmesi ile gerçekleştiği bilinmektedir. Daha sonra tarihli Resmî Gazete’de 17.04.2001 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışman Hizmetleri Yönetmeliği ile “sosyal çalışmacı” kavramından bahsedilmiştir. Fakat bu önemli gelişmeye rağmen, hala okullarda okul sosyal hizmetine yönelik uygulamalar aktifleşmediği gibi, rehberlik birimlerinde de (okul) sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmemektedir. Yani bu unvan ile herhangi bir kadro tahsisi hala mevcut değildir. Okul sosyal hizmeti uzmanının yanında, okullardaki sosyal hizmet uygulamalarının da kısıtlı olduğu bir gerçektir.

Türkiye’de 2013 yılında kabul edilen ve Resmî Gazete’de yayınlanan, Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda; *“Okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli işbirliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek amacıyla”* 2016 yılına kadar okul sosyal hizmet sisteminin kurulması gerektiği belirtilmiştir. Lakin uygulama hala hayata aktif bir şekilde yansıtılmadığı gibi burada geçen bazı ifadeler ayrıca dikkat çekmektedir. Zira yukarıdaki ifadeye, yapılacak sosyal hizmet müdahalesi belli bir kısıtlamaya tabi tutulmuş ve salt şiddet öyküsü olan çocuklara dayandırılmıştır. Hâlbuki okul sosyal hizmeti, dünyanın pek çok yerinde çeşitli sorun alanlarına odaklanmaktadır (Yeşilkayalı, 2016). Örneğin, çocukların psiko-sosyal anlamda yaşadıkları sorunlar (Openshaw, 2008), suça yönelme durumları (Phillipo & Blosser, 2013), disiplinsizlik durumları (Aykara, 2010), ekonomik sorunları (Alameda-Lawson vd., 2010; Özbesler & Duyan, 2009) gibi çeşitli sorunlar, okul sosyal hizmeti bağlamında ele alınan başlıca konular arasındadır. Ayrıca okullardaki bağımlılık sorunları, erken yaşta istenmeyen olası gebelik durumları, çatışmalar, zorbalık veya kötü muamele gibi olumsuz deneyimler, yine okul sosyal hizmet uzmanlarının ilgilendiği kriz durumları (Crespi & Hughes, 2004) arasında sayılmaktadır. Söz konusu sorun alanları ve krizler, titiz çalışmalar gerektirdiğinden böylesi bir uygulamanın ülkede gereken değeri hala görmüyor olmasını anlamak bu noktada tekrar zorlaşmaktadır.

Okullar bireylere, yalnızca akademik bilgi sunmakla yetinmez, ayrıca onların sosyalleşmesine ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesine olanak tanır. Bununla birlikte, okul ortamında farklı kişisel ve çevresel özelliklere sahip bireyler arasında çeşitli sorunların yaşanması da doğal bir durumdur. Bu sorunlar, yalnızca çocukları değil, ailelerini, akranlarını, yakın sosyal sistemlerini hatta toplumu etkileyebildiğinde, çözüm sürecinde profesyonel multidisipliner bir yaklaşımın benimsenmesi ayrıca gerekmektedir (Karakuş, 2022). Dolayısıyla okullarda istihdam edilen rehber öğretmenlerinin yanında aile ve çevre temelli uygulamalara çokça önem veren okul sosyal hizmetinin gerekliliği burada yine karşımıza çıkmaktadır (Villareal-Sosa, 2022). Okul, aile ve toplum eksenli güçlendirme faaliyetlerini benimseyen okul sosyal hizmeti, diğer meslek gruplarından farklı olarak temelde “çevresi içinde birey” anlayışını benimsemektedir. Bu bakış açısıyla sadece çocuğa değil, ailesine ve yakın çevresine odaklanarak çocuklara eşit öğrenme fırsatları sunma, eğitim sorunlarını çözme ve akademik başarıyı artırma gibi hedefler belirlemektedir (Özkan & Kılıç, 2014). Böylece çocuğun, biyo-psiko-sosyal koşulları bağlamında yaşanmakta olan sorunları çözmesini ve ihtiyaç içinde olduğu hizmetten yararlanmasını sağlayacak uygulamalar gerçekleştirir (Özkan & Selçuk, 2016). Bu durum okul sosyal hizmeti uygulamalarının, okul ortamındaki önemine işaret etmektedir. Bu öneme binaen Konya Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü önderliğinde “Okul Sosyal Hizmeti” isimli bir proje yürütülmüştür. Bu proje 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi içerisinde Konya’da dezavantajlı bir yerleşim yerinde bulunan ve çok sayıda Suriyeli öğrencisi olan iki okulda gerçekleşmiştir. Bu bağlamda okullarda okul sosyal hizmeti birimi kurulmuş ve bu birimde sosyal hizmet akademisyeni/uzmanı/stajyer öğrencisi ve rehber öğretmen iş birliğinde risk altındaki çocuklara yönelik çeşitli faaliyetler (bireysel görüşme, aileyle görüşme, grup çalışmaları, ev ziyaretleri, eğitim-seminer çalışmaları, sosyal gezi) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynleri ayrılmış, kendine zarar veren, istismar öyküsü olan, ekonomik açıdan dezavantajlı, zorbalık-şiddet mağduru ya da uygulayıcısı olan, okula devam sorunu yaşayan, çeşitli ihtiyaçları karşılanmayan öğrencileri “öncelikli müdahale” grubuna dâhil eden proje sayesinde, çocuklarda olumlu gelişimler gözlenmiştir (Alptekin & Akbaba, 2018). Bu açıdan bakıldığında okul sosyal hizmetine yönelik ihtiyacın nedeni yine anlaşılır olmaktadır.

Özetle, çocuk-okul-aile temelli sorunların çözümünde ve okulun misyonlarını ileriye taşımada okul sosyal hizmetinin önemi yadsınamaz. Okul sosyal hizmeti ayrıca diğer eğitimciler tarafından karşılanması pek mümkün olmayan talepleri karşılamada önemli bir rol oynamaktadır. Birçok noktada

kritik öneme sahip olan okul sosyal hizmeti, pek çok ülkede uzun yıllardır uygulanmasına karşın Türkiye’de henüz eğitim sistemine tam anlamıyla entegre olmamıştır. Bu durum yapılan akademik çalışmalara belli oranda yansımış olsa da son yıllarda okul sosyal hizmeti alanındaki çalışmaların artmaya başladığı dikkat çekmiştir. Gerçekleşen çalışmaların, sayısı, çeşitliliği ve içeriği hâlâ gelişime açık olsa da bu çalışmaların nasıl bir eğilim gösterdikleri merak edilmiştir. Bu araştırma işte bu merak ve birtakım idealler doğrultusunda gerçekleşmiştir. Nitekim Erdem’in (2011) belirttiği gibi, belirli dönemlerde alan yazını genel manada değerlendirmek, gerek yapılan çalışmalara dair bilgi sunmak gerekse çalışma eğilimlerini tespit etmek açısından önemlidir. Yine bu tür değerlendirmeler, konu bağlamında yapılacak çalışmalar için bir rehber niteliği taşıyabilir ve araştırma alanına katkıda bulunabilir. Chang vd. (2010) da araştırma eğilimlerini belirlemeye dönük yapılan çalışmalara yol göstermesi nedeniyle bu tarz çalışmaların önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu tür çalışmalar, araştırmacıların özgün konular seçmesine yardımcı olduğundan benzer araştırmaların tekrarını önleme açısından faydalı olmaktadır. Okul sosyal hizmeti alanında bu tür bir çalışmanın henüz yapılmamış olması, bu araştırmayı öne çıkaran temel unsur olmuştur. Böylece bu çalışmada amaç, 2015-2024 (eylül ayına kadar) yılları arasında Türkiye’de okul sosyal hizmeti üzerine yapılan makale ve lisansüstü tezleri inceleyerek, konu bağlamındaki çalışma eğilimlerini belirlemektir. Bu yolla, okul sosyal hizmeti alanında yapılan çalışmaların genel karakteri (yıl, konu, yöntem, genel eğilim) ortaya konularak, gelecekteki araştırmalar için bir kaynak sağlamaya çalışılmaktadır. Bu temel amaçlar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır.

Araştırma soruları:

1. İncelenen araştırmalar hangi yıl, konu, anahtar kelime, araştırma yöntemi ve veri toplama tekniği, çalışma grubu, okul kademesi bağlamında gerçekleşmiştir?
2. İncelenen tezler hangi üniversitelerde yazılmıştır?
3. Çalışma önerileri genel itibarıyla nelere odaklanmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Okul sosyal hizmeti konusunda Türkiye’de son dokuz yılda yapılmış olan akademik makale ve tezlerin bazı özellikleri açısından eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, belli bir konu hakkında derin bilgi elde etme fırsatı tanınması hasebiyle araştırmalarda sıkça tercih edilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın veri setini oluşturan dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilerek sorgulanması ve anlaşılması ile analizinin yapılmasını içeren doküman incelemesi (Kıral, 2020), titiz bir incelemeyi önemser. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemlerde olduğu gibi doküman analizi de elde edilen verileri inceleme ve yorumlamayı gerektirir. Yazılı belgeler olarak görülen akademik çalışmaların doküman incelemesi yöntemi bağlamında ele alınan çalışmalara alan yazında sıkça rastlanmaktadır. Bu çalışmaların detaylı bilgi sunma fırsatı tanınması tercih edilmesinde ayrıca etkili olmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2019). Mevcut araştırmada da okul sosyal hizmeti konusunda yapılan akademik çalışmalar yazılı belge olarak kabul edilmiş ve doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Çalışmanın amacına uygun olarak yapılan tarama sonucunda, Türkiye’de okul sosyal hizmeti alanındaki ilk tez çalışmasının 2000 yılında Duman tarafından yapıldığı, ancak 2016 yılına kadar bu

alandaki yok denecek kadar az tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Makale sayısının yine bu dönemde sınırlı kaldığı ancak 2016 yılından itibaren çalışmaların hız kazandığı fark edilmiştir. Bu sebeple araştırma, çalışmaların yoğunluk kazandığı 2016-2024 yılları arasındaki çalışmalara odaklanmış ve çalışma başlıklarının "okul sosyal hizmeti" kavramını içeriyor olması temel kriter olarak belirlenmiştir. Çalışmalar ile ilgili tarama yapılırken, yine "okul sosyal hizmeti" anahtar kavram kabul edilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak ele alınan makaleler, DergiPark, ULAKBİM ve Google Akademik üzerinden taranmıştır. Tezlerle ilgili tarama ise YÖK Ulusal Tez Veri Merkezi'nde yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen tezler üzerinden yapılmıştır. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Burada önceden belirlenen belli bir önemdeki ölçütleri karşılayan durumlar (tam metne ulaşılabilen, birbirinin çok benzeri olmayan çalışmalar ve başlıklarında okul sosyal hizmeti kavramı bulunan) gözden geçirilmiş ve tam metinlerine ulaşılabilen, hakemli dergilerde yayınlanan 32 makale ile 44 tez, araştırma kapsamına alınmıştır. Bu çalışmada, 2016-2024 yılları arasında okul sosyal hizmeti alanında yapılan güncel araştırma eğilimlerini tespit etmek amaçlandığından, bu dönemdeki yeterli sayıda olduğu düşünülen makale ve tüm tez çalışmaları incelenmiştir. Makaleler M1'den M34'e, tezler ise T1'den T44'e kadar kodlanmıştır. Bu sıralama, yazarların isimlerinin alfabetik dizilimine göre yapılmıştır. Söz konusu çalışmalara ilişkin bilgiler ise Ek 1'de sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında oluşturulan, "Doküman Analiz Formu" kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında, Kara ve Özenç'in (2021) çalışmalarında kullandıkları doküman analiz formundan faydalanılmıştır. Formda çalışmaların çeşitli özelliklerini gösteren 8 bölüm bulunmaktadır. Her bir bölüm bir tema olarak ele alınmıştır. Form hazırlandıktan sonra daha önce benzer çalışma yapan bir uzmandan görüş alınmıştır. Söz konusu form aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Araştırma Verilerinin Toplandığı Doküman Analiz Formu

Araştırmanın								
Kodu	Yılı	Konusu	Anahtar Kelimeleri	Modeli	Çalışma Grubu	Okul Kademesi	Tezin Yazıldığı Üniversite	Araştırma Önerileri

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Böylece belli bir konuda yapılan çalışmaların eğilimleri sistematik bir şekilde analiz edilebilmektedir (Kara & Özenç, 2021). Doküman Analiz Formu aracılığıyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve tablolar oluşturulmuştur. Temaların ele alındığı tablolarda her çalışmanın kodu (numarası) yer almaktadır. Veri analizlerinin güvenilirliğini sağlama noktasında, makale ve tezlerden rastgele belli sayılarda çalışma daha önce görüşü alınan uzman tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiş ve analizlerin karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırmalarda yüksek oranda benzerlik olduğu dikkat çekmiş ve gelen bazı öneriler doğrultusunda "Araştırma Önerileri" başlığı eklenmiştir. Ayrıca nitel araştırma ve okul sosyal hizmeti alanında çalışmalar gerçekleştiren bir akademisyenin, araştırma süreci hakkında görüşleri istenmiş (özellikle konu dağılımları konusunda), böylece araştırmanın daha güvenilir olması sağlanmaya çalışılmıştır. Sonrasında verilere ait betimsel istatistikler hesaplanarak, frekans (f) ve yüzde (%) şeklinde tablolara aktarılmıştır. Analizi tamamlanan verilere ait bulgular, değiştirilmeden bulgular başlığı altında sunulmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma, “Yüksek Öğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara göre gerçekleşmiştir. Araştırma ve raporlama sürecinde yine etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Araştırma verileri herkese açık kaynaklardan olduğundan ve herhangi bir canlıya yönelik bir eylem gerçekleşmediğinden, etik izin almaya gerek duyulmamıştır.

3. Bulgular

Gerekliliği son yıllarda daha fazla hissedilmesine rağmen uygulamada henüz yer edinemeyen ve buna bağlı olarak akademik çalışmalarda yeterli ilgiyi görmediği düşünülen okul sosyal hizmeti konusunda 2016-2024 yılları arasında yapılan araştırmaların genel eğilimlerini araştıran çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular yorumlanmadan sunulmuştur. Öncelikle incelenen araştırmaların yıllara göre dağılımını gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Çalışmalar	f	%
2016	M1, M2, M6, M23, M30, T1	6	7,9
2017	M3, M31, M32, T14, T15, T44	6	7,9
2018	M7, M8, M12, M22, T3, T5, T19, T21, T22, T25, T28, T30, T32, T43	14	18,4
2019	M19, M21, T4, T6, T8, T11, T12, T23, T33, T36, T40, T42	12	15,8
2020	M24, M27, M28, T9, T20, T24, T35	7	9,2
2021	M4, M9, M10, M17, T13, T17, T34	7	9,2
2022	M16, M20, M25, M29, T18, T26, T27, T37, T41	9	11,8
2023	M11, M13, M15, M18, T2, T10, T16, T29, T38, T39	10	13,2
2024	M5, M14, M26, T7, T31	5	6,6
Toplam		76	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, okul sosyal hizmeti konusunda yapılan araştırmalar, yıllara göre düzenli bir oranda değişkenlik göstermemektedir. Tabloya göre en fazla çalışmanın 2018 (n=14) yılında yapıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla; 2019 (n=12), 2023 (n=10), 2022 (n=9) yılları takip etmiştir. 2020 ve 2021 yıllarında benzer sayıda (n=7) çalışma gerçekleştirilmiştir. En az çalışmanın ise 2016-2017 yıllarında eşit sayıda (n=6) gerçekleştiği görülmektedir. Akabinde araştırmaların konularına göre dağılımı incelenmiş olup, buna dair bulguya Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı

	Çalışmalar	f	%
Okul Sosyal Hizmetinin Önemi ve Gerekliliği	M3, M8, M16, M17, M18, M19, M24, M28, M30, M31, M32, T3, T10, T17, T23, T28, T34, T40	18	23,7
Sosyal Dışlanma	M6, T2, T7, T8, T14, T15, T19, T24, T29	9	11,8

Akademik Başarı	M1, M5, T4, T11, T20, T31, T35, T42	8	10,5
Davranış Sorunları (Suç-Disiplinsizlik-Uyumsuzluk-Bağımlılık)	M11, T16, T21, T36, M12, M21, T18, T41	8	10,5
Akran Zorbalığı (Şiddet)	M22, T32, T33, T38, T39, T43	6	7,9
Çocuk Refahı	M10, M13, M25, M29, T22	5	6,6
Psiko-Sosyal İşlevsellik	M15, M26, T9, T13, T30	5	6,6
Aile Sorunları	T5, T6, T12, T25, T26	5	6,6
Okul Sorunları	M2, M7, M23, T1, T27	5	6,6
Diğer (Okul Bağlılığı, Okul Dışı Aktivite, Eğitim Programlarını Değerlendirme, Kendine Zarar)	M4, M9, M14, M20, M27, T37, T44	7	9,2
Toplam		76	100

Tablo 3'te konularına göre ele alınan çalışma sayıları fazladan aza doğru sıralanmıştır. Buna göre en fazla çalışılan konu, okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği ile ilgili (n=18) olmaktadır. Bunu sırasıyla sosyal dışlanma (n=9), akademik başarı (n=8) ve davranış sorunları (suç-disiplinsizlik-uyumsuzluk, bağımlılık) (n=8), akran zorbalığı (şiddet) (n=6) takip etmiştir. Akabinde çocuk refahı, psiko-sosyal işlevsellik, aile sorunları ve okul sorunları eşit sayıda (n=5) çalışılmıştır. Bu kategorilerin dışında “diğer” başlığı altında az sayıdaki farklı çalışmaların (okul bağlılığı, okul dışı aktivite, eğitim programlarını değerlendirme, kendine zarar) (n=7) da yapıldığı görülmüştür. Çalışmanın bir sonraki bulgusu anahtar kelimeler ile ilgili olmaktadır. Anahtar kelimelere ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Araştırmaların Anahtar Kelimelerine Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	f	%
Okul Sosyal Hizmeti	18	25
Dışlanma	9	13
Eğitim	8	11
Akran Zorbalığı	6	8
Refah	5	7
Sağlık	5	7
Aile	5	7
Suç	4	6
Bağımlılık	4	6
Diğer	7	10
Toplam	71	100

Tablo 4'te okul sosyal hizmeti bağlamında yapılan çalışmalarda en sık tekrarlanan anahtar kelimelere yer verilmiştir. Buna göre birbirinden farklı çok sayıda anahtar kelime kullanıldığı görülmüştür. Bütün bu kelimelere burada yer vermek yerine en sık tekrarlanan anahtar kelimeleri ele almakla yetinilmiştir. Beklenildiği üzere, en sık kullanılan anahtar kelime “okul sosyal hizmeti” (n=18) şeklinde olmaktadır. Bunu sırasıyla dışlanma (n=9), eğitim (n=8), akran zorbalığı (n=6), refah (n=5),

sağlık (n=5), aile (n=5), suç (n=4) ve bağımlılık(n=4) şeklindeki anahtar kelimler takip etmiştir. Ayrıca farklı kelimeler de mevcuttur (n=7). Bir sonraki bulgu ise araştırmaların yöntemi ve veri toplama teknikleri ile ilgili olmaktadır. Buna ilişkin bilgiye Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaların Yöntemi ve Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı

		Çalışmalar	f	%
Nicel Yöntem	Anket	M1, M19, M32, T1, T3, T15, T21, T22, T28, T41	25	32,9
	Ölçek	T9, T11, T14, T18, T30, T33, T35, T38, T43, T44		
	Anket+ Ölçek	T4, T5, T31, T32, T42		
Nitel Yöntem	Görüşme	M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11, M20, M26, T16, T17, T19, T20, T23, T24, T26, T27, T29, T36, T37, T40	25	11,8
	Doküman Analizi	M15, M16, M28		
	Olgu Sunumu	M25		
Derleme		M2, M8, M12, M13, M14, M18, M21, M23, M24, M27, M29, M30, M31, T6	14	10,6
Karma Yöntem	Anket+Görüşme	M3, M17, M22, T2, T7, T8, T34, T39	12	32,9
	Ölçek+Görüşme	T10, T12, T13, T25		
Toplam			76	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi, incelenen çalışmaların büyük çoğunluğu nitel ve nicel araştırmalarda ve eşit sayıda (n=25) gerçekleşmiştir. Nicel araştırmalarda anket ve ölçek eşit sayıda (n=10) kullanılırken, anket ve ölçeğin aynı anda kullanıldığı 5 çalışmanın olduğu görülmektedir. Nitel araştırmalarda ise en fazla sayıda (n=21) çalışma, görüşme şeklinde gerçekleşmiştir. Ayrıca 3 doküman analizi, 1 olgu sunumu şeklinde gerçekleşen nitel çalışma yapılmıştır. 2016-2024 yılları arasında yapılan çalışmaların 14 tanesi derleme şeklinde gerçekleştirilirken, 12 çalışmada karma yöntem tercih edilmektedir. Bunlardan 8 tanesinde anket ve görüşme, 4 tanesinde ise ölçek ve görüşme aynı anda kullanılmıştır. Araştırmalardaki çalışma gruplarına dair bulgu ise Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

	Çalışmalar	f	%
Öğrenci	M1, M2, M6, M12, M15, M17, M22, M32, T4, T5, T9, T11, T13, T14, T15, T18, T21, T22, T25, T27, T30, T31, T32, T33, T35, T37, T38, T39, T43, T44	30	39,5
Öğretmen	M3, M9, M19, T2, T28, T42	6	7,9
Öğretmen+Öğrenci	M5, M11, M18, M20, T10, T12	6	7,9
Öğretmen+Öğrenci+Aile	T3, T7, T8, T19, T36	5	6,6
Öğrenci+Aile	T1, T20, T26	3	3,9
Öğretmen+Sosyal Hizmet Uzmanı	M10, T17, T23	3	3,9
Sosyal Hizmet Uzmanı	M8, T16, T24	3	3,9

Belirtilmemiş	M13, M14, M16, M21, M23, M24, M25, M27, M28, M29, M30, M31	12	15,8
Diğer (Öğretmen+Öğrenci+ İdareci, Öğretmen+Psikolog, Öğrenci+İdareci, Öğretmen+İdareci, Aile, İdareci)	M4, M7, M26, T6, T29, T34, T40, T41	8	10,6
Toplam		76	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere, çalışmalar en fazla öğrenciler (n=30) üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu sırayı eşit sayıda (n=6) yapılan çalışmayla, öğretmen ve öğretmen + öğrenci takip etmiştir. Akabinde öğretmen+öğrenci+aile (n=5) gelmiştir. Yine eşit sayıda (n=3) çalışma öğrenci + aile, öğretmen + sosyal hizmet uzmanı ve sosyal hizmet uzmanı ile gerçekleşmiştir. Ancak 12 çalışmada, çalışma gruplarının belirtilmediğine yönelik bulgu dikkat çekici olmaktadır. Son olarak toplamda 8 çalışma, farklı sayılardaki diğer gruplarla (öğretmen+öğrenci+ idareci, öğretmen+psikolog, öğrenci+idareci, öğretmen+idareci, aile, idareci) gerçekleşmiştir. Bir sonraki bulgu da araştırmaların okul kademesine göre dağılımı ile ilgili olmaktadır. Tablo 7’de söz konusu bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7*Araştırmaların Okul Kademesine Göre Dağılımı*

	Çalışmalar	f	%
Okulöncesi	M8	1	1,3
İlkokul	M1, M11, T2, T8, T13, T21, T32, T38, T39	9	11,8
Ortaokul	M20, M32, T7, T11, T19, T22, T31, T33, T41	9	11,8
Lise	M3, M5, M6, M17, M22, M26, T4, T5, T9, T10, T12, T14, T15, T18, T25, T26, T27, T30, T34, T36, T37, T43, T44	23	30,3
İlköğretim+ Ortaöğretim	M7, M15, M19, M27, T17, T23, T28, T35	8	10,6
Belirtilmemiş	M2, M4, M9, M10, M12, M13, M14, M16, M18, M21, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, T1, T6, T16, T20, T29, T40, T42	26	34,2
Toplam		76	100

Tablo 7’ye göre, en fazla çalışılan okul kademesi (n=23) lise olmaktadır. Bunu sırasıyla eşit sayıda (n=9) olan ilkokul ve ortaokul takip ederken, en son sırada (n=8) ilköğretim ve ortaöğretimde birlikte yapılan çalışmalar gelmektedir. Ayrıca 1 çalışma okulöncesi öğrencilerini kapsamaktadır. Fakat önemli sayıdaki (n=26) çalışmanın hangi okul kademesini içerdiği belirtilmemiştir. Bunun bir nedeni derleme şeklinde gerçekleşen çalışmalar olmaktadır. 2016-2024 yılları arasında yapılan ve YÖK tez merkezinde ulaşılan 44 tezin hangi üniversitelerin bünyesinde gerçekleştiğine dair bulguya ise Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8*Tezlerin Yazıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı*

	Çalışmalar	f	%
Hacettepe	T1, T4, T5, T7, T8, T12, T13, T36	8	18,2
Yalova	T6, T15, T20, T38, T42	5	11,4
Üsküdar	T21, T22, T23, T27, T40	5	11,4
İstanbul Sabahattin Zaim	T2, T11, T26, T34	4	9,1
İstanbul	T10, T24, T29, T43	4	9,1
Ankara Yıldırım Beyazıt	T3, T25, T30, T33	4	9,1
Ankara	T14, T35	2	4,5
Karabük	T18, T37	2	4,5
Sakarya	T9, T44	2	4,5
Diğer (Sağlık Bilimleri-Burdur Mehmet Akif Ersoy-Selçuk-Manisa Celal Bayar-Bandırma On Yedi Eylül-Kocaeli-Çankırı Karatekin-Gümüşhane)	T16,T17,T19,T28,T31,T32,T39,T41	8	18,2
Toplam		44	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, okul sosyal hizmeti konusunda en fazla tez (n=8) Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yapılmıştır. İkinci sırada eşit sayıda çalışmanın (n=5) Yalova ve Üsküdar Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. 3. sırada İstanbul Sabahattin Zaim, İstanbul ve Ankara Yıldırım Beyazıt (n=4) gelirken 4. sırada ikişer tez çalışmasının yapıldığı Ankara, Karabük ve Sakarya üniversiteleri yer almıştır. Bunların yanında Sağlık Bilimleri, Burdur Mehmet Akif Ersoy, Selçuk, Manisa Celal Bayar, Bandırma On Yedi Eylül, Kocaeli, Çankırı Karatekin ve Gümüşhane üniversitelerinde okul sosyal hizmeti konusunda birer tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Bu başlık altında son olarak “Araştırmadaki Önerilere Göre Dağılım” Tablo 9’da ele alınmıştır.

Tablo 9*Araştırmadaki Önerilere Göre Dağılım*

Öneriler	f	%
Okul ve Eğitimin Sorunlarının Çözümü	24	22,6
Çocuk Refahını Arttırma	15	14,2
Ekip Çalışmasına Teşvik	12	11,3
Çocuk+Aile+Okul Ortaklığı	11	10,4
Çevresi İçinde Birey Yaklaşımı	8	7,5
Madde Bağımlılığı+Suç+Disiplinin Önlenmesi	8	7,5
Sağlıklı Akran İlişkilerini Arttırma	8	7,5
Farkındalık Eğitimleri ve Çalışmalarının Yoğunlaşması	8	7,5
Meslek Elemanlarının Sayı ve Niteliğinin Arttırılması	7	6,7
Aile Sorunlarının Çözülmesi	5	4,8
Toplam	106	100

Okul sosyal hizmeti ile ilgili yazılan 32 makale ve 44 tezdeki araştırma sonuçlarına dayalı öneriler detaylı şekilde incelenmiştir. En sık tekrarlanan öneriler ele alınarak sunulmuştur. Bu çalışmaların hepsinde okul sosyal hizmeti uygulamasının acilen hayata geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Fakat bunun yanında çalışmalarda en sık tekrarlanan diğer öneriler belli bir anlam bütünlüğüne bağlı olarak ele alınmıştır. Buna göre en sık ele alınan öneriler sırasıyla, okul ve eğitim sorunlarının çözümü (n=24), çocuk refahını artırma (n=15), ekip çalışmasına teşvik (n=12), çocuk+aile+okul ortaklığı (n=11), eşit sayıda olacak şekilde (n=8), çevresi içinde birey yaklaşımı, madde bağımlılığı+suç+disiplinin önlenmesi, sağlıklı akran ilişkilerini artırma, farkındalık eğitimleri ve çalışmalarının yoğunlaşması ile meslek elemanlarının sayı ve niteliğinin artırılması (n=7), aile sorunlarının çözülmesi (n=5) şeklinde olmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de her geçen yıl daha fazla ihtiyaç duyulan ve çeşitli araştırmalarda ele alınmasına rağmen henüz aktif uygulama örnekleri bulunmayan okul sosyal hizmeti alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, belirli kriterlere uygun olan 2016-2024 yılları arasında (eylül ayına kadar) yapılan 32 makale ve 44 tez çalışması incelenmiştir. Söz konusu çalışma başlıklarında “okul sosyal hizmeti” kavramının yer alması önemli bir kriter kabul edilmiştir. Bu başlık altında, araştırma sorularına yönelik elde edilen sonuçlara yer verilecek ve ilgili literatür ışığında çeşitli yorumlar yapılacaktır.

Öncelikle, araştırmaların “yıllara göre dağılımı” incelenmiştir. En az tez çalışması 2016-2017 yıllarında yapılmıştır. Yıllar ilerledikçe, yapılan çalışma sayısında istikrarlı olmasa da bir artış olduğu fark edilmiş ve en fazla çalışmanın 2018 yılında gerçekleştiği görülmüştür. Makale çalışmaları daha önceki yıllarda yapılmış olsa da 2016 yılı itibarıyla çalışma sayılarında belirgin bir yoğunlaşma olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin, o yıllarda okul temelli sorunların artması (Cebeci & Artan, 2024) ile okul sosyal hizmetine yönelik ihtiyacın belirginleşmeye başlaması olabilir. Ayrıca okul sosyal hizmeti alanı bu yıllarda akademik çalışmalar açısından da ilgi görmeye başlamıştır. Özellikle 2013 yılında Resmî Gazetede yayınlanan, Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nın katkısının olduğu düşünülmektedir. Zira burada okul sosyal hizmetinin 2016 yılında hayata geçirileceği, belirtilmekteydi. Bu vesileyle gerek akademik camianın gerekse meslek örgütünün okul sosyal hizmetine yönelik ilgisi oluşmuş ve bu ilgi zamanla artış göstermiştir. Hatta Hacettepe ve Ankara Üniversitesi bu konuda araştırma yapmak üzere birim ve merkez kurmak suretiyle bahsedilen ilginin en önemi temsilcileri kabul edilebilir. Yine, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, Şubat 2016’da Sosyal Hizmet Dergisi’nde, “Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı” adlı bir yayın yayınlayarak okul sosyal hizmetine yönelik ilginin arttığını gözler önüne sermiştir. Ayrıca okul sosyal hizmeti konulu proje çalışmaları bu yıl dikkat çekmeye başlamıştır (Yeşilkayalı, 2016). Dolayısıyla bu araştırmada 2016 yılı ve sonrası tercih edilmiştir. Ayrıca bu bilgiler ışığında, her geçen sene bu çalışma sayılarının artması beklenen bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Çalışmanın ikinci sorusu, makale ve tez çalışmalarının “konularına göre nasıl bir dağılım gösterdiği” ile ilgili olmaktadır. Buna göre en fazla çalışılan konu, “okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği” olmuştur. Bu çalışmalar, sosyal hizmet disiplini içinde özel bir uygulama alanı olarak kabul edilen okul sosyal hizmeti varlığının her geçen yıl daha fazla önem kazandığını ve gerekliliğinin vurgulandığını belirtmektedir. Araştırmalarda, öğrencilerin sorunlarını ekolojik bir perspektifle ele alan okul sosyal hizmeti uygulamalarının, diğer disiplinler tarafından etkili bir şekilde yürütülmesinin zor olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, okullarda okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesinin elzem olduğu belirtilmiştir (Babahanoğlu & Başer, 2017). Dünyanın birçok yerinde, okul ortamında

çocukların hem eğitim faaliyetlerine katılmalarında hem de psiko-sosyal uyumlarının sağlanmasında sosyal hizmet müdahalelerine büyük önem verilmektedir (Franklin vd., 2008, s. 205). Ancak, Türkiye’de bu uygulamaların hâlâ resmi bir statü kazanmamış olmasının ciddi bir sorun olduğu, incelenen tüm çalışmalarda dile getirilen ortak bir endişedir. Okul sosyal hizmetinin uygulanacağı kurumsal bir yapı olarak Mili Eğitim Bakanlığı nezdinde konu hakkında daha önce birçok kez girişimde bulunulsa da düzenlemeler boyutunda dahi beklenen bir gelişme elde edilememiştir (Karakuş, 2022). Ülkede bu uygulamanın gerekliliği ve önemi ortadayken ve gerekli koşullar oluşmuşken gerek düzenleme gerekse uygulama boyutunda somut hiçbir adımın atılmamış olmasını anlamak bu noktada güç olmaktadır. Ayrıca bu çalışmalarda okul sosyal hizmetinin gerekliliği, alana özgü ihtiyaç çerçevesinde etraflica irdelenmiştir (Aktan, 2018; Sağlık, 2021). Çünkü okul sosyal hizmeti, çalışmada incelenen kaynaklarda da belirtildiği üzere, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen, çeşitli ve karmaşık sorunlarının çözümünde yardımcı olan ve eğitim ortamının daha sağlıklı hale gelmesini hedefleyen bir alandır. Bu da onu gerekli ve önemli kılmaktadır. Çalışmalarda söz konusu gerekliliği ve ihtiyacı takip eden diğer konu, “sosyal dışlanma” olmaktadır. Sosyal dışlanma, karmaşık bir özellik sergiler ve birçok neden ya da çeşidi de içinde barındırır (Dağ, 2016). Bu araştırmada incelenen çalışmaların bir kısmı, okul ortamında ekonomik dezavantajlılık veya engellilik gibi konulara odaklanmakla birlikte çoğu araştırma dışlanma kavramını “Suriyeli çocukların eğitim sorunları” üzerinden ele almıştır. Suriye’deki olumsuz yaşam koşulları nedeniyle 2011 yılında Türkiye’ye doğru yoğun bir göç gerçekleşmiştir. Göç eden ailelerin ve çocuklarının karşılaştığı ilk önemli sorun dil bariyeri olmuştur (Ercan, 2019; Tosun vd., 2018). Göç edilen ülkedeki dilin bilinmemesi, entegrasyon sürecini önemli derecede zorlaştırmıştır (Whitaker, 2010). Bu zorlu sürecin yanında zamanla yaşam düzenini kurmaya başlayan aileler, çocuklarını okullara göndermiş ve bu çocukların başta dil sorunu olmak üzere çeşitli problemlerle karşılaşmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Söz konusu sorunlardan biri de sosyal dışlanma konusu olmuştur (Gencer, 2017; Şeker & Aslan, 2014). İlgili literatüre göre dil bilmemek, beraberinde uyum sorunları getirmekte ve yeni çevreye entegrasyonu güçleştirmektedir. Farklı kültürel özelliklerin, bireyler üzerinde bir baskı unsuru olarak algılanması, göç eden ailelerin ekonomik dezavantajlarıyla birleştiğinde, dışlanma sorunu daha derin bir hal almaktadır. Hal böyle olunca da çocukların okula uyumları önemli ölçüde güçleşebilmektedir. Böylece öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları dışlanma ve ayrımcılık gibi sorunlarda, eğitsel faaliyetler bağlamında okul sosyal hizmetinin rolü büyük önem taşımaktadır. Özellikle göç nedeniyle Türkiye’ye gelen ve dil bariyeri ile karşılaşan Suriyeli öğrenciler, zaman zaman önyargılara maruz kalabilir ve hem öğretmenler hem de diğer öğrenciler tarafından dışlanma ya da ayrımcılığa uğrayabilirler (Ersoy & Turan, 2019). İşte bu noktada okul sosyal hizmet uzmanı, gerekli eğitim ve rehberlik faaliyetleri ile bu ön yargıların kırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Hoşgörü ve empati temelli eğitimler sayesinde farklı gruplardan öğrenciler arasında dayanışma ve uyumun artırılması sağlanabilmektedir. Dolayısıyla okul sosyal hizmeti konusunda yapılan çalışmaların dışlanma konusunda yoğunluk kazanması önemli ve beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Amerika’da okul sosyal hizmetinin başlamasına neden olan en önemli etkenlerden biri, göçmen, dil bilmeyen, yoksul ve eğitimsiz bireylerin eğitimine yönelik çalışmalardır (Yurtsever & Meydan, 2017). Her ne kadar bu çalışmalarda asıl amaç öğrencilerin eğitime devamını sağlamak olsa bile, okul ortamında olası diğer sorunlar da okul sosyal hizmetinin kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada incelenen çalışmalarda özellikle okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının etkili rol oynayabileceği vurgulanmış ve okul sosyal hizmetinin önemi tartışılmıştır. Akabinde en çok çalışılan üçüncü konu “akademik başarı” olmuştur. Okul sosyal hizmetinin öncelikli çalışma konularından biri kuşkusuz akademik başarıdır (Özbesler & Duyan, 2009). Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin öğrenme sürecini engelleyecek çeşitli sorunlarla başa çıkmada önemli destekler sunarak, akademik açıdan başarılı olmayı da hedeflemektedir. Bunun için aile ve okul

ortaklığındaki çalışmaları incelemektedir (Constable, 2016). Aslında okul sosyal hizmeti uygulaması, ilk ortaya çıktığından itibaren okul, aile ve toplum arasında önemli bir köprü görevi üstlenmiştir (Alptekin & Akbaba, 2018). Bu iş birliği sayesinde, çocukların çeşitli sorunlarıyla ilgilenilmekte ve onların daha başarılı olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Sorunların çözülmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği görüşüne dayanarak (Abay & Keleşoğlu, 2016; Özkan & Selçuk, 2016), öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarında okul sosyal hizmetinin kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Yine “Davranış Sorunları (Suç-Disiplinsizlik-Uyumsuzluk-Bağımlılık)” konularında çalışma olduğu görülmüştür. Okul sosyal hizmetinin okul ortamında suç, disiplinsizlik ve uyumsuzluk gibi sorunlarla başa çıkmada önemli bir yere sahip olduğu bu çalışmalarda önemle vurgulanmaktadır. Okul sosyal hizmetinin buradaki amacı hem çocuğa hem de okul yönetimine gerekli desteği sunarak (Phillipo & Blosser, 2013) çocuğun gelecek planları ve okuldaki olumlu tutumu konusunda fayda sağlamaktır. Böylece çevreye odaklanarak hem önleyici hem de iyileştirici müdahalelerde bulunur. Ayrıca bağımlılıkla mücadelede gerekli eğitim veya destek sağlama noktasında okulun önemi yadsınamaz (Botvin, 2000). Bu çalışmada ele alınan çalışmalarda özellikle erken tespit ve müdahale ya da risk faktörlerini azaltmada, okul ortamındaki sosyal hizmetin önemi vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, aile ve sosyal çevrenin destekleyici rolünü aktif hale getirmede de okul sosyal hizmeti kilit rol üstlenmektedir. Okul sosyal hizmeti bağlamında çalışılan diğer bir konu “akran zorbalığı (şiddet)” ile ilgili olmaktadır. Kesin bir sınıflama yapmamakla birlikte akran zorbalığı, akran grupları arasında bir diğerine yönelik gerçekleşen kötü davranış ya da fiziksel, sosyal, sözel ve duygusal olarak kötü hissettiren eylemler, şeklinde ele alınmaktadır (Dolgun, 2018). Okul ortamında gerçekleşen akran zorbalığı kavramını ilk ele alan kişilerden biri olan Olweus (2005), bu kavramı şiddet ve saldırganlık bağlamında yorumlamıştır. Ona göre bu tür davranışlar, kasıtlı ve sürekli ve mağdurla zorba arasındaki güç dengesizliğine dayanır. Tam bu noktada okul sosyal hizmeti, öğrencilerin iyilik halini destekleyerek zorbalık davranışlarını önleme ve bunlara müdahale etmede önemli stratejiler geliştiren bir alan olmaktadır. Uzun süreli zorbalıklar öğrencilerin duygusal ve sosyal sağlıklarını tehdit ettiği kadar akademik başarılarını da etkileyebilmekte bu da uzun vadeli travmalara sebebiyet verebilmektedir (Gökler, 2009). Bu çalışmada ele alınan çalışmalarda hem mağdur hem de zorba öğrencilere okul sosyal hizmeti aracılığıyla sunulan hizmetlerin önemine değinilmektedir. Böylece sunulan psiko-sosyal destek ile farkındalık yaratma ve okul ortamında daha barışçıl bir iklim oluşturma fırsatı elde edileceğinin altı çizilmektedir. Zorbalık eylemlerin erken tespiti ve önlenmesinde okul-aile iş birliğinin önemi de vurgulanmaktadır. Yine Menesini ve Salmivalli (2017) bu çalışmalarda ileri sürülen görüşe paralel olarak özellikle akran destek programları aracılığıyla okul ortamlarının daha güvenli hale gelebileceğini belirtmektedirler. Çalışmada ele alınan diğer konular olarak “çocuk refahı, psiko-sosyal işlevsellik, aile sorunları” ve “okul sorunları” eşit oranda çalışılmıştır. Okul sosyal hizmet uzmanı hem çocuğun hem de ailelerin refahını ve duygusal sağlığını desteklemektedir (Higy vd., 2012). Burada aile ve çocuk refahına ilişkin konular, çocuğun değerini ekonomik değerden ziyade duygusal bir değerle ilişkilendirmektedir (Tekindal vd., 2019). Okul sosyal hizmeti, bireylerin psiko-sosyal ve ruhsal anlamda işlevselliklerini bozan hallerde, onlara destek sunarak daha sağlıklı bir yaşam koşuluna ulaşmada yardımcı olur (Dağ, 2016; Franklin vd., 2008). Bu çalışmada incelenen çalışmalar da bu bilgilerle örtüşmektedir. Zira çalışmalarda, çocuk refahının iyileştirilmesinde ve psikolojik ya da sosyal işlevselliğinin sağlanmasında okul sosyal hizmetinin önemi çokça vurgulanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada incelenen çalışmalar, aile kaynaklı sorunların (boşanma başta olmak üzere) çocuğun okul başarısından sosyal ilişkilerine kadar pek çok alanda zorluklar yaşamasına sebebiyet verebileceği görüşüne dayanmaktadır. Bunun yanında ailenin ilgi konusunda eksik oluşunun da okulda sorunlara yol açtığı düşünülmektedir (Terry, 2002). İşte bu noktada okul sosyal hizmeti gerek çocuklara gerekse aileye destek sunarak sorunlarının çözülmesinde yardımcı olan bir alan kabul edilmektedir. Özkan ve Kılıç

(2014), sağlıklı bir aile ortamının çocuğun okul ortamını da etkileyeceğine değinerek, bu çalışmalarda bulguları desteklemektedir. Okulda yaşanan belli başlı sorunlar olarak devamsızlık ve/veya okul terki, okul sosyal hizmeti alanında ele alınan diğer önemli okul sorunlarıdır (Özkan & Selçuk, 2016). Bu araştırmada incelenen çalışmalara göre, okul sosyal hizmeti uygulamaları bu problemlerin çözülmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Çünkü söz konusu çalışmalara göre okul sosyal hizmeti bağlamında gerçekleşen çeşitli motivasyon programları, öğrencilerin okula devamını teşvik etmekte ve okula bağlılıklarını güçlendirmektedir. Son olarak, okul sosyal hizmeti bağlamında okul bağlılığı, okul dışı aktiviteler, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve kendine zarar verme gibi konuların da ele alındığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Çalışmanın üçüncü sorusu “anahtar kelimeler” ile ilgili olmaktadır. Bu çalışmalarda birbirinden farklı çok sayıda anahtar kelime kullanılmıştır. Beklenildiği üzere, en sık kullanılan anahtar kelime “okul sosyal hizmeti” olmuştur. Bunu sırasıyla “dışlanma, eğitim, akran zorbalığı, refah, sağlık, aile, suç” ve “bağımlılık” kavramları takip etmiştir. Ayrıca farklı kelimeler de varlık göstermiştir. Anahtar kelimeler, araştırmacıların yapılan çalışmalar hakkında ön bilgi sahibi olması ve ihtiyaç duyulduğu takdirde bu çalışmalara hızlı bir şekilde ulaşılmasını mümkün kılan kavramlardır (Kara & Özenç, 2021). Ayrıca anahtar kelimeler, yapılan çalışmaların konularına bağlı olarak şekillenir. Yani anahtar kelimelerin, çalışma konularına benzer kavramları içermesi doğal bir sonuçtur. Dolayısıyla yukarıda çalışma konuları tartışıldığından bu kavramlar burada ayrıca tek tek ele alınmamıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu ise, “araştırmaların yöntemi ve veri toplama teknikleri ” üzerine odaklanmaktadır. İncelenen çalışmalar çoğunlukla ve eşit oranda nitel ve nicel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Nicel araştırmaların çoğunluğu anket ve ölçek tekniklerinden faydalanarak gerçekleşirken, anket ve ölçeğin birlikte kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Nitel araştırmalar, çoğunlukla görüşme şeklinde tasarlanırken, doküman analizi ve olgu bilimi şeklinde tasarlanan çalışmaların da olduğu görülmüştür. Olgu bilim araştırmaları, bireylerin yaşam öyküsü ve duygularına bağlı olarak belli bir fenomene (olguya) yönelik düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde ortaya konmasını sağlamak ve sıkça tercih edilmektedir (Polatcan & Kılınç, 2018). Nitel araştırmalarda bu denli sık tercih edilen bir biçimin, okul sosyal hizmeti ile ilgili yapılan çalışmalarda az tercih edilmesi dikkat çekici bir bulgu olmaktadır. Bunu derleme türünde yapılan çalışmalar takip etmiştir. Çalışılan konularda en az tercih edilen yöntem ise karma yöntem olmaktadır. Sosyal hizmet konularında yapılan lisansüstü 347 tez çalışmasını inceleyen Tekindal vd. (2018) benzer bir bulguya işaret etmişlerdir. Söz konusu araştırmada yapılan çalışmaların sadece %6’sının karma yöntemle gerçekleştiğini bulgulayan araştırmacılar, farklı araştırma desenlerinin güçlü yanlarını kullanma bağlamında, karma araştırmaların önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Sözbilir ve Kutu (2008) da benzer şekilde, çoklu yöntemler ile gerçekleşen çalışmaların daha kaliteli olacağını ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin olumlu anlamda destekleyeceğini vurgulamışlardır. Bu nedenle, konu özelinde gerçekleşen karma yöntemlere dayalı çalışma sayılarının artırılması önerilebilir.

Okul sosyal hizmeti üzerine yapılan çalışma eğilimlerini inceleyen bu araştırmada diğer soru “araştırmaların çalışma grubu” ile ilgili olmaktadır. Buna göre çalışmaların büyük bir kısmı öğrencilerle yürütülmüştür. Akabinde öğrencilere en yakın çevresel sistemler olan, öğretmenler ve aileler de bu çalışmalarda yer almıştır. Ayrıca sosyal hizmet uzmanları, okul idarecileri ve psikologlarla gerçekleşen çalışmalar da varlık göstermiştir. Bazı çalışmalarda ise çalışma grubunun belirtilmemesi, dikkat çekici olmuştur. Bunun nedenlerinden biri derleme türünde çalışmaların varlığıyla açıklanabilir fakat bazı araştırma makalelerinde de çalışma gruplarının belirtilmemesi bu çalışmaların geliştirmeye açık yönleri olarak değerlendirilebilir. Öğrenciyi “çevresi içinde birey” yaklaşımıyla değerlendiren okul sosyal

hizmeti (Aktan, 2018) uygulamalarının çocukla sınırlı kalmayıp, çevresel faktörlere de odaklanması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla çalışma gruplarının aile, öğretmen, sosyal hizmet uzmanı ve idareciler ekseninde gerçekleşmesi doğal bir sonuçtur. Ancak, çocuğun okul kaynaklı sorunlarının kökeninde aile faktörünün önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde, aileyle ilgili yapılan çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Zira sosyal hizmetin aileye yönelik çalışmaları, mesleğin önemli bir boyutudur (Özbesler & Duyan, 2009). Bu bağlamda, aileyle daha fazla çalışma yapılmasının, öğrencilerin okul ortamındaki sorunlarının daha derinlemesine analiz edilmesine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, aile odaklı çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmadaki başka bir soru ise “araştırmaların gerçekleştiği okul kademeleri” hakkında olmuştur. Okul sosyal hizmeti konusunda yapılan çalışmaların çoğunun “lise” kademesinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Lise öğrencileri, ergenlik döneminin zorluklarıyla başa çıkan grubu temsil eder (Çiçek-Sağlam & Özsezer, 2015; Yüksel, 2022). Bu süreçte yaşanan kimlik gelişimi, akran etkisi/baskısı ve akademik başarı stresi (üniversiteye hazırlık sürecinde olduklarından), bu öğrencilerin psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyma ihtimallerini arttırmaktadır. Bu nedenle, yapılan çalışmaların lise kademesinde yoğunlaşması anlaşılabilir bir durumdur. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda genellikle lise öğrencilerinin yaşadığı okul sorunları, disiplinsizlik, uyumsuzluk, akran sorunları ve aile kaynaklı sorunlar irdelenmektedir. Akabinde ilköğretim ve ortaokul kademelerinde eşit oranda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmalardan yalnızca biri okul öncesi çocukları hedef almıştır. Söz konusu çalışma, çeşitli sorunlar yaşayan çocuklara yönelik ekolojik bakış açısıyla, aile katılımını esas alan çözümlere odaklanmıştır. Okul öncesi dönem, okula uyum açısından önemli bir süreci temsil etmektedir (Bağçeli vd., 2018). İncelenen çalışmada, uyumu desteklemek adına okul öncesi dönemde yapılan sosyal hizmet müdahalelerinin önemi vurgulanmaktadır. Aslında okul öncesi dönem, çocukların disiplin, uyum ve sosyal beceriler gibi temel alışkanlıkları edindikleri kritik bir dönemdir. Erken dönemde sağlanan sosyal hizmet desteği, çocukların ilköğretime ve diğer sosyal ortamlara daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Bu görüşe dayanarak, okul sosyal hizmeti alanında yapılan çalışmaların okul öncesi dönemde daha fazla yoğunluk kazanması gerektiği düşünülmektedir.

Okul sosyal hizmeti alanında yapılan tez çalışmalarının “hangi üniversite bünyesinde gerçekleştirildiği”, bu araştırmanın önemli sorularından birini temsil etmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada, en fazla çalışmanın “Hacettepe Üniversitesi” bünyesinde gerçekleştiği görülmüştür. En fazla tez çalışmasının Hacettepe Üniversitesi bünyesinde gerçekleşmesinin, birden fazla nedeni olabilir. Öncelikle Türkiye’de sosyal hizmet alanında en eski ve köklü üniversite olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu konuda uzmanlaşmış öğretim üyesi sayısının fazla oluşunun, bu oranı etkilediği düşünülmektedir. Tez çalışmasının hangi üniversitelerde yapıldığı bazı açılardan önemli olabilir. Örneğin, ülkede az çalışıldığı belirtilen okul sosyal hizmeti konusunun, akademik dünyada hangi kurumda benimsendiği anlaşılabilir, bu durum o kurumun o alanda yetkin akademik personel varlığına işaret edebilir. Bu da o alanda lisansüstü eğitim almak isteyen bireyler açısından yol gösterici bir veri olabilir. Yine konu özelinde yeterince çalışma yapılmayan üniversitelerin profili çizilerek, bu üniversitelerin o alana daha fazla yatırım yapması gerektiğine dikkat çekilebilir.

Son olarak bu araştırmada okul sosyal hizmeti konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarına bağlı olarak sunulan “öneriler” kısmı incelenmiştir. Araştırma konularına bağlı olarak çok sayı ve çeşitlikte öneri sunulsa da genel olarak önerilerin, okul sosyal hizmeti uygulamalarının acilen geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği yönünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca çocuğun ekolojik sistem bağlamında ele alınarak sorunlarına da bu bağlamda yaklaşılması gerektiği, çocuk-okul-aile iş birliğinin öncelenmesi, ilgili kurumlarla iş birliği ve ekip çalışmalarına daha fazla önem verilmesi ve bu yolla

çocuk-aile sorunlarına çözüm getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çocuğun gerek okul temelli gerekse aile temelli sorunlarının, profesyonel bir yaklaşımla ele alınması, bu sorunların çözümünü mümkün kılabilir. Burada çocukla tek başına çalışmak yeterli olmayabilir, dolayısıyla sosyal hizmetin odağında yer alan “çevresi içinde birey” yaklaşımı bağlamında, en başta aile üyeleri olmak üzere çocuğun davranışına yön veren akranları, öğretmenleri de sürece dâhil etmek, etkili bir müdahale açısından kritik öneme sahip olmaktadır. Yine bu sorunların çözümünde uzman tek başına etkili olmayabilir, dolayısıyla gerektiği takdirde psikolog, çocuk-ergen psikiyatri, çocuk gelişimci gibi çocuk alanında çalışan başka bir profesyonelin desteği talep edilebilir. Amaç çocuğun sorunlarına odaklanarak, onun iyilik halinin devamını sağlamak ve esenliğini korumaksa, çocuk haklarına duyarlı bir yaklaşımı benimseyen, yetkin, kendini adanmış, sorumluluk bilinci yüksek meslek elemanlarının varlığı bu noktada önemli olmaktadır. Yine akran zorbalığını önleyerek akran ilişkilerini geliştirici etkinlikler teşvik edilmeli ve çocuğun madde kullanımı-suça yönelimi-disiplin sorunları gibi olumsuz davranış yerine olumlu davranış geliştirmesine teşvik eden uygulama sayılarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte çocuğun sağlıklı gelişimini destekleme yolunda, “güçlendirici” uygulamalar geliştirilebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Türkiye’de genç nüfus artış oranı dikkate alındığında, mevcut sosyal hizmet politika ve uygulamaların yetersizliği göze çarpmaktadır. Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin önemli uygulama alanlarından biri olmasına karşın, bu uygulamaların aktif olmayışının yanı sıra bizzat bu alanda yetişmiş okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmeyişi de önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Nitekim, günümüz okul temelli karmaşık sorunları göz önüne alındığında, bu konunun hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda üniversitelerde sosyal hizmet bölümlerine ait ders müfredatlarında okul sosyal hizmeti dersine yer verilerek, okul sosyal hizmeti uygulamaları hakkında bilgi edinimi sağlanabilir ve konu hakkında farkındalık yaratılabilir. Ayrıca bu çalışma, 2016-2024 eylül ayına kadar gerçekleşen ve Türkçe dilinde yazılan çalışmaların önemli bir kısmını ele almakla birlikte daha önceki çalışmaların ve yabancı dillerde yapılan çalışmaların da incelendiği yeni araştırmaların gerçekleşmesi önerilebilir.

5. Kaynakça

- Aktan, M. C. (2018). *Türkiye’de okul sosyal hizmetinin yapılandırılması: Gereksinimler, sorunlar ve çözüm önerileri*. Gece.
- Alameda-Lawson, T., Lawson, M., & Lawson, H. (2010). Social workers’ roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools*, 32(3), 172-182. <https://doi.org/10.1093/cs/32.3.172>
- Allen-Meares, P., Montgomery, K. L., & Kim, J. S. (2013). School-based social work interventions: A cross-national systematic review. *Social Work*, 58(3), 253-262. <https://doi.org/10.1093/sw/swt022>
- Alptekin, K., & Akbaba, O. (2018). *Okul sosyal hizmeti projesi: Genel değerlendirme raporu*. Konya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/bilge.abukan/138600/OSH_Prj_Gen_Deg.pdf [Erişim Tarihi: 20.03.2025].
- Aykara, A. (2010). *Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti* (Tez No. 258267) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Babahanoğlu, R., & Başer, D. (2017). Türkiye'de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 650-655.
- Bağçeli-Karaman, P., Şen, T., Alataş, S., & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431421>
- Botvin, G. J. (2000). Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual level etiologic factors. *Addict Behav*, 25(6), 887-897. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(00\)00119-2](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(00)00119-2)
- Cebeci, F., & Artan, T. (2024). Okul sosyal hizmetinin Türkiye'deki durumu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(152), 194-213. <https://doi.org/10.29228/ASOS.75880>
- Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315-331. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9202-2>
- Constable, R. (2016). The role of the school social worker. In C. R. Massat, M. S. Kelly & R. Constable (Eds.), *School social work: Practice, policy and research* (pp. 1-22). Oxford.
- Crespi, T. D., & Hughes, T. L. (2004). School-based mental health services for adolescents: School psychology in contemporary society. *Journal of Applied School Psychology*, 20(1), 67-78. https://doi.org/10.1300/J370v20n01_05
- Çiçek-Sağlam, A., & Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 13-28. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2843>
- Dağ, A. (2016). Okul değişim kuramı: Adapazarı örneği. *Çekmece İzü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8-9), 241-269.
- Dağ, A. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 171-194.
- Dolgun, G. (2018). Akran zorbalığını önlemede hemşirenin rolü. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(1), 95-101. <https://doi.org/10.17681/hsp.335312>
- Duman, N. (2000). *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti* (Tez No. 98616) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dupper, D. R. (2002). *School social work, skills and interventions for effective practice*. John Wiley & Sons.
- Ercan, F. Z. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumları ve okul sosyal hizmeti* (Tez No. 542963) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Ersoy, A. F., & Kocaman, F. (2021). Öğrenci refahına yönelik çalışmalarda okul sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenlerin yetki sınırları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 79-92.

- Ersoy, A. F., & Turan, N. (2019). Sığınmacı ve mülteci öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. 3. *Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1103>
- Franklin, C., Gerlach, B., & Chanmugam, A. (2008). Comprehensive handbook of social work and social welfare: The profession of social work. In K. M. Sowers, & C. N. Dulmus (Eds.), *School social work* (pp. 205-225). John Wiley & Sons.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-852. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Higy, C., Haberkorn, J., Pope, N., & Gilmore, T. (2012). The role of school social workers from the perspective of school administrator interns: A pilot study in rural North Carolina. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 8-15.
- Işık, A. (2018). Türkiye’de madde bağımlılığıyla mücadelede bir sosyal politika uygulaması olarak okul sosyal hizmetinin önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 208–228.
- İlter, B. (2023). Yoksulluk ve çevre bağlamında çocukların geleceğini tartışmak: Okul sosyal hizmeti perspektifinden bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, 8(14), 199–233.
- Kara, M., & Özenç, M. (2021). Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Millî Eğitim*, 50(1), 249-279. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.957676>
- Karakuş, B. (2022). Türkiye’de okul sosyal hizmetinin durumu kararlar ve dayanaklar. *Sosyal Hizmet Dergisi*, 2022(1), 28-47.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analiz yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Korkmaz, Y. (2022). *Boşanma sürecinin öğrenci üzerindeki etkilerinin okul sosyal hizmeti temelinde değerlendirilmesi* (Tez No. 731935) [Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuli, G., & Yıldırım, Ş. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin okul sosyal hizmetine ihtiyaç duydukları sorun alanlarının belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 555–582.-189. <https://doi.org/10.33417/tsh.572223>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Openshaw, L. (2008). *Social work in schools: Principles and practice*. The Guilford.
- Özbesler, C., & Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.

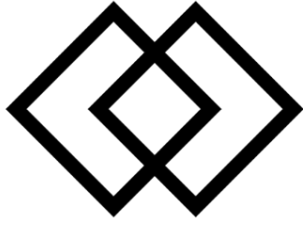
- Özcan, E., Uslu, G., İbişoğlu, Ş. C., & Dinçer, E. N. (2018). Ergenlerde akran zorbalığının sosyal medyada üretimi ve yeniden üretiminin okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 79–102.
- Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmeti uzmanlarının önemi: Uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 397-412.
- Özkan, Y., & Selçuk, O. (2016). Okul sosyal hizmetinin okul erken terki üzerine potansiyel etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1275-1281.
- Öztürk, H.(2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığı ilişkisinde zorba ve kurban olma durumlarını etkileyen faktörler ve okul sosyal hizmeti* (Tez No. 557326) [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Phillippo, K. L., & Blosser, A. (2013). Specialty practice or interstitial practice? A reconsideration of school social work's past and present. *Children & Schools*, 35(1), 19-31. <https://doi.org/10.1093/cs/cds039>
- Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (ss. 391-408). Pegem.
- Reçber, B. (2020). Türkiye’de okul sosyal hizmetinin konumu ve gerekliliği. *TESAM Akademi Dergisi*, 7(1), 11-36. <https://doi.org/10.30626/tesamakademi.695730>
- Richard, L. A., & Villareal-Sosa, L. (2014). School social work in louisiana: A model of practice. *Children & Schools*, 36(4), 211-220. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu022>
- Sağlık, S. (2021). *Ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliğine dair yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi: Karma desen araştırması* (Tez No. 668522) [Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 24(1), 1-22.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2014). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 86-105. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8234>
- Tekindal, M., Özden-Attepe, S., & İçağasıoğlu-Çoban, A. (2018). Systematic review on social work thesis in Turkey:1987-2017. *Journal of Current Researches on Health Sector*, 8(1), 41-50.
- Tekindal, M., Ege, A., & Erim, F. (2019). Sosyal hizmet bilgisi üretimi: Toplum ve sosyal hizmet dergisi incelemesi (1983-2017). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(3), 796-813. <https://doi.org/10.33417/tsh.622571>
- Terry, L. (2002). Family counselling in the schools: A graduate course. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 10(4), 419-428. <https://doi.org/10.1177/106648002236762>
- Tokuroğlu, C. (2023). *Akran zorbalığını önlemeye yönelik okul sosyal hizmeti müdahalesi* (Tez No. 812589) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.457087>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2023). *Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri*. 20.03.2025 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2023-53674> [Erişim Tarihi: 20.03.2025].
- Villareal-Sosa, L. (2022). School social work: Challenges and opportunities. *Children & Schools*, 44(2), 67-69. <https://doi.org/10.1093/cs/cdac005>
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of nonprofit organizations* [Unpublished master thesis]. University of Puget Sound.
- Yelboğa, N. (2018). *Liseli öğrencileri akran zorbalığına iten nedenlerin değerlendirilmesi ve okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerilerinin sunulması* (Tez No. 540829) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Yeşilkayalı, E. (2016). Okul sosyal hizmeti uygulamasında yaklaşım ve model örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 135-152.
- Yeşilkayalı, E. (2017). Okul sosyal hizmetinde okul bağlantılı hizmetler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 169-188.
- Yeşilkayalı, E., & Meydan, S. (2017). Bir ortaokul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(53), 206-221. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12670>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksel, A. (2022). Liselerde okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(18), 1-12. <https://doi.org/10.51293/socrates.274>

Ekler**Ek-1. Araştırmada Faydalanılan Çalışmalar**

Kod	Yazar(lar)	Yıl
M1	Abay, A.R. & Keleşoğlu, F.	2016
M2	Aktan, M.C.	2016
M3	Babahanoğlu, R. & Başer, D.	2017
M4	Çakır, E., Özkan, Z., Arıcı, A. & Bolat, G. B.	2021
M5	Çalap, D. & Yanardağ, U.	2024
M6	Dağ, A.	2016
M7	Dağ, A.	2018
M8	Dağ, A.	2018
M9	Ersoy, A.F., Sancar, E. & Şener, M.	2021
M10	Ersoy, A.F. & Kocaman, F.	2021
M11	Ersoy, A.F., İncekara, B., Aytepe, E. & Güven, M.	2023
M12	Işık, A.	2018
M13	İlter, B.	2023
M14	Kara, Y.	2024
M15	Karadağ, F.	2023
M16	Karakuş, B.	2022
M17	Kılıç-Ceyhan, E. & Özbesler, C.	2021
M18	Kök, H.	2023
M19	Kuli, G. & Yıldırım, Ş.	2019
M20	Kurt, H	2022
M21	Özada-Nazım, A. & Köseoğlu, M.	2019
M22	Özcan, E., Uslu, G., İbişoğlu, Ş.C & Dinçer, E.N.	2018
M23	Özkan, Y. & Selçuk, O.	2016
M24	Reçber, B.	2020
M25	Sağlam, Ö. & Salman, Ö.	2022
M26	Sağlık, S.	2024
M27	Şener, M. & Ersoy, A.F.	2020
M28	Şimşek, R.	2020
M29	Tokuroğlu, C.	2022
M30	Yeşilkayalı, E.	2016
M31	Yeşilkayalı, E.	2017
M32	Yeşilkayalı, E. & Meydan, S.	2017
T1	Aktan, M.C.	2016
T2	Akyokuş, M.	2023
T3	Akyüz, Z.	2018
T4	Arıkan, P.	2019
T5	Arslan, S.	2018
T6	Atabek, İ.	2019

T7	Aydın, S.	2024
T8	Aykut, S.	2019
T9	Aynacı, C.	2020
T10	Cebeci, F.	2023
T11	Cenikli, B.	2019
T12	Çalış, N.	2019
T13	Çavuş-Bekce, F.Ö.	2021
T14	Çetintaş, E.	2017
T15	Dağ, A.	2017
T16	Demirezen, S.	2023
T17	Dikmen, T.	2021
T18	Doğan, K.	2022
T19	Ercan, F.Z.	2018
T20	Güneş, E.	2020
T21	Hezer, K.	2018
T22	İpek, M.	2018
T23	Kalkan, K.	2019
T24	Karakaya, Ş.	2020
T25	Kılıç-Ceyhan, E.	2018
T26	Korkmaz, Y.	2022
T27	Kulga, D.H.	2022
T28	Kuli, G.	2018
T29	Kuşkapan, A.	2023
T30	Küçük, G.	2018
T31	Küçükoba, E.	2024
T32	Özdemir, S.G.	2018
T33	Öztürk, H.	2019
T34	Sağlık, S.	2021
T35	Sakınmaz, S.	2020
T36	Selçuk, O.	2019
T37	Şener, M.	2022
T38	Şener, R.	2023
T39	Tokuroğlu, C.	2023
T40	Tunç, B.	2019
T41	Üçüncü, T.	2022
T42	Ünlü-Başbuğ, N.	2019
T43	Yelboğa, N.	2018
T44	Yıldız, H.	2017



**DYSCALCULIA: THE HIDDEN BARRIER OF MATHEMATICS TEACHERS'
AWARENESS, EXPERIENCES AND SUGGESTIONS¹**

Aysu KARADEMİR* -Derya GİRGIN**

Abstract

Dyscalculia is a learning disorder that affects students' ability to understand mathematical concepts and acquire mathematical skills. This study investigates elementary mathematics teachers' awareness, experiences, and suggestions regarding dyscalculia. The research employed a phenomenology design with purposive sampling, focusing on elementary mathematics teachers as participants. The researchers conducted online semi-structured interviews with 15 elementary mathematics teachers from different schools. The study explored teachers' knowledge of dyscalculia, their exposure to the concept during undergraduate education, and strategies for supporting students with dyscalculia. Data analysis was performed using content analysis methods, following validity and reliability strategies that included credibility, transferability, consistency, and confirmability criteria. The findings revealed that while most teachers possessed general knowledge about dyscalculia, they struggled to identify and support students diagnosed with the condition in their classrooms. The study concluded with recommendations for educational policies to improve academic outcomes for students with dyscalculia.

Keywords: *Dyscalculia, Mathematics learning difficulty, Teacher awareness, Teacher experience, Qualitative research.*

Diskalkuli: Matematiğin Gizli Engeli Öğretmenlerin Farkındalıkları, Deneyimleri ve Önerileri

Öz

Diskalkuli, matematiksel kavramları anlama ve matematiksel becerileri edinmede zorluk yaşayan öğrencileri etkileyen bir öğrenme bozukluğudur. Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmenlerinin diskalkuli hakkındaki farkındalıklarını, deneyimlerini ve önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmış ve amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Farklı okullardan 15 ilköğretim matematik öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılar tarafından çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin diskalkuli hakkındaki bilgi düzeylerini, lisans eğitiminde diskalkuli kavramıyla tanışmalarını ve diskalkulik öğrencilere nasıl daha iyi destek sağlanabileceğini araştıran sorularla yapılandırılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik stratejileri takip edilerek inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun diskalkuli hakkında genel bir bilgiye sahip olduğunu, ancak diskalkuli tanısı almış öğrencileri sınıf ortamında tanımakta ve desteklemekte zorlandıklarını göstermiştir. Ayrıca diskalkuli tanısı almış öğrencilerin eğitiminde daha iyi başarı elde edilmesine yardımcı olabilecek eğitim politikaları önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Diskalkuli, Matematik öğrenme güçlüğü, Öğretmen farkındalığı, Öğretmen deneyimi, Nitel araştırma.*

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışma, 8 Aralık 2024 tarihinde I. Uluslararası Disiplinlerarası Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, aysu.karademir@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1997-0309>

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, deryagirgin@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6114-7925>

1. Introduction

Mathematics plays a significant role in human existence, appearing in many areas (Salisa & Rahaya, 2023, p. 94). It is often seen that a high level of mathematical skill is critical for good performance in daily life and school due to the nature of society (Lyons & Ansari, 2015). In this context, in addition to acquisition of basic skills in education, the importance given to the acquisition of mathematical skills is also increasing. These mathematical skills included in the mathematics course curriculum published by the Ministry of National Education (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) are as follows: Students effective usage of estimation and cognitive calculation skills, developing and effectively using mathematical literacy skills, and ensuring the development of metacognitive knowledge and skills.

The learning difficulty that complicates or prevents the acquisition of these mathematical skills in the field of education is expressed as mathematics learning difficulty (dyscalculia) in the literature (Melekoğlu, 2022, p. 7). Dyscalculia is considered as a mathematical inadequacy that appears in mathematical reasoning problems, such as arithmetic facts, number concepts, and situations such as fluent calculation (American Psychiatric Association [APA], 2013). Dyscalculia appears as a specific learning difficulty that affects an individual's ability to perform mathematical skills related to number calculations (Kunwar & Sharma, 2020). Some warning signs that should be considered in the early diagnosis of individuals at risk of dyscalculia are as follows:

- The student has a weak sense of direction and therefore frequently gets lost at school.
- They have difficulty understanding even simple number concepts and cannot grasp numbers intuitively.
- They can read, write and speak, but have difficulty with counting and arithmetic skills.
- Difficulty in making mental calculations, counting by touch and talking about mathematical operations.
- Forgetting the mathematical operations quickly and slow processing skills compared to their friends.
- They have difficulty choosing which operation (addition, subtraction, multiplication, division) to use when solving mathematical problems.
- They have difficulty perceiving the concept of time and reading clocks and estimating the passage of time.
- They struggle with using money while shopping and have difficulty understanding the value of money (Henderson, 2012; Mutlu, 2016).

Specifically, students at risk of dyscalculia show distinct behaviors such as spending excessive time for counting, having very slow calculation speeds, and experiencing difficulty in solving different types of mathematical problems (Fu & Chin, 2017, p. 3). Having dyscalculia can dramatically affect a student's thoughts towards mathematics. Students who start school enthusiastically may experience disappointment due to the difficulties they face in mathematics. For example, a 9-year-old student diagnosed with dyscalculia may have the mathematical knowledge of a 6-year-old student, or 17-year-old individuals diagnosed with dyscalculia may have the same level of mathematical understanding as a typical 10-year-old child. Consequently, 35% of students with learning difficulties, such as those diagnosed with dyscalculia, leave middle school early (Henderson, 2012).

Students diagnosed with dyscalculia may perform well in areas other than the mathematics curriculum. Due to this situation, it becomes difficult to diagnose students. In the literature, it is stated that 3% to 6% of children with learning disabilities have math learning disabilities (Kucian & Von-Aster, 2015). A comprehensive cognition and intelligence testing process is necessary for the definitive

diagnosis of students at risk for dyscalculia (Williams, 2013, p. 8). In this case, understanding the underlying causes of students' problems in conceptual understanding and mathematical reasoning can help teachers understand their students' mathematical skills (Salisa & Rahaya, 2023, p. 95).

Teacher observation is important in the diagnosis of students at risk of dyscalculia. A teacher should start to suspect dyscalculia when a student in their class has the following characteristics: If the student becomes anxious in mathematics classes and is slow to understand any numerical information, if the student cannot answer quickly and makes negative comments about themselves, if the student uses their fingers to count and sees numbers as a group while also struggling to understand the approximate values and magnitude values of numbers, if they cannot recognize patterns between numbers and cannot remember the order of calculation and cannot make predictions about the answer, and if there is inconsistency, a diagnosis of dyscalculia can be made (Henderson, 2012).

In addition, the teacher should pay attention to the effectiveness of the content presentation in conveying the subject to the student diagnosed with dyscalculia in the classroom. In other words, the use of multiple senses should also be included. Kunwar (2022) briefly explained some main ways for effective content presentation for dyscalculic students:

1. Use of multiple senses: Ensuring that students actively participate in the mathematics teaching process, thus enabling sincere learning to occur when students participate in the process. This can help a student diagnosed with dyscalculia understand difficult topics.
2. Use of technology: Modern technology can be used to accelerate basic skills in reading, writing, and arithmetic. Therefore, the use of technology can help a student diagnosed with dyscalculia to learn mathematics actively and enjoyably.
3. Concretization: Utilizing various concrete materials in your environment when teaching numbers and concepts, thus using a multi-sensory approach to provide real learning.
4. Making education fun: Since poor delivery of mathematics can lead to fears, playing games like dice and dominoes can make learning fun and help the student become familiar with counting and number relationships.
5. Using more visualization: Modeling the subject and using diagrams when explaining topics in mathematics, this can help the student to grasp the subject effectively.
6. Less teaching but regular teaching: In this teaching approach, topics are divided into small parts, and these parts are taught and given regularly and continuously. Students diagnosed with dyscalculia do not prefer long teaching methods and time-demanding calculations, so this approach can be used effectively on them.
7. Effective communication with the student: The close relationship established between students and teachers makes it easier for students to ask their teachers questions when they have difficulty learning. It can also help teachers know where to address their students' difficult moments.
8. Use of peer learning: Selecting students in the class who are intelligent and good at mathematics and asking them to explain the subject to students diagnosed with dyscalculia; in peer activities can allow students to feel comfortable learning with inspiring friends.

Dyscalculia should not be an obstacle in reaching life goals for a student diagnosed with dyscalculia. This can be prevented with the right support and determination. The increase in awareness level within the special learning difficulty of dyscalculia makes us more optimistic about the future (Hornigold, 2015).

1.1. Significance of the Study

There are studies in the literature that address teachers' views and awareness of mathematics learning disabilities (Hacısalıhoğlu-Karadeniz, 2013; Kırmızıgül, 2020; Korkmaz et al., 2024; Mutlu et

al., 2022). Results of the research show that understanding dyscalculia and its characteristics can enable teachers to be better informed about potential challenges when they encounter students diagnosed with dyscalculia in their classrooms. Therefore, it can be said that the interest in dyscalculia has increased in the literature.

This study aims to reveal how much knowledge teachers have about dyscalculia and their level of awareness on this subject. This is intended to provide a foundation for developing teacher education programs and policies for dyscalculia. The importance of the study is that, in addition to the studies in the literature that reveal the views of elementary mathematics teachers about dyscalculia, it also reveals the teachers' perspectives on the inclusion of dyscalculia in undergraduate education in detail. Additionally, data obtained from teachers' classroom experiences will provide a realistic framework of the difficulties faced by students encountering dyscalculia in their educational processes.

The study is expected to be informative about practices that other teachers and educators can use by revealing the strategies and methods used by teachers when working with students experiencing dyscalculia, and to guide teacher training programs and in-service training content. The study aims to develop more sensitive approaches to students' individual differences by offering suggestions that will increase the success of students experiencing dyscalculia and support their psychological well-being. It contributes to issues of equality and inclusivity in education by presenting important suggestions for creating inclusive educational environments for students experiencing dyscalculia. This study is considered to be of critical importance in terms of creating an education system that can better respond to the needs of both teachers and students.

1.2. Purpose of the Study

Teachers play a crucial role in education by motivating students and fostering positive attitudes towards learning mathematics (Kunwar & Sharma, 2020, p. 1). Mathematics teachers and educators are important for designing different teaching processes for students diagnosed with dyscalculia (Fu & Chin, 2017, p. 10). In this context, the general purpose of the study has been determined to reveal the awareness, experiences, and suggestions of elementary mathematics teachers, who have an important role in mathematics teaching, about dyscalculia. Within the framework of this general purpose, the study seeks answers to the following sub-problems:

- What are the views of elementary mathematics teachers on the concept of dyscalculia?
- What are the views of elementary mathematics teachers on the characteristics of students diagnosed with dyscalculia?
- What are the views and suggestions of elementary mathematics teachers on how the mathematics education process should be structured for students diagnosed with dyscalculia?
- What are the views of primary mathematics teachers on providing better support to students diagnosed with dyscalculia?
- What are the views of elementary mathematics teachers on including dyscalculia-themed education in undergraduate programs and their suggestions on structuring this education?
- What are the suggestions of elementary mathematics teachers for increasing awareness of dyscalculia among educators?

2. Methodology

2.1. Research Design

The study employed phenomenological research design, which is one of the qualitative research method designs. Phenomenological studies enable the explanation of the meanings of experiences that several individuals have lived in relation to a concept or phenomenon (Aydın, 2023, p. 89). The main

aspect of phenomenological studies is to grasp the experience shared by the study group on a common ground in the research. It is important to understand that the subjective and objective experiences of individuals in the study group will be uncovered (Padilla-Díaz, 2015, p. 108). In this context, the study involves a phenomenological examination of awareness, experiences, and suggestions for increasing awareness regarding the phenomenon of dyscalculia among participants consisting of elementary mathematics teachers. This research was conducted using a qualitative research method to determine the awareness, experiences, and suggestions about dyscalculia of a total of 15 elementary mathematics teachers currently in service. Qualitative research includes verbal explanations of situations occurring in real life and explains phenomena within their own contexts (Silverman, 2018).

2.2. Study Group of the Research

In the research process, elementary mathematics teachers (grades 5-8) were determined as the study group of the research. In phenomenological studies, the study group is determined as a heterogeneous group ranging in size from 3-4 people to 10-15 people (Creswell & Poth, 2018, p. 124). Therefore, the study group was limited to 15 elementary mathematics teachers. Purposive sampling was used to select these 15 elementary mathematics teachers. The reason for choosing elementary mathematics teachers in the study is that the symptoms of dyscalculia are more noticeable in mathematics lessons. Therefore, this sample was selected to determine the awareness of mathematics teachers. Purposive sampling is the selection and consideration of rich situations that will illuminate the research question (Patton, 2014). In the study, 15 elementary mathematics teachers were coded as EMT1, EMT2, EMT3.....EMT15.

Table 1

Demographic Characteristics of the Study Group

School Type	Education Level	Professional Seniority	Participants
Private school	Bachelor's degree	0-5 years	EMT3, EMT 6, EMT13
Private school	Bachelor's degree	11-15 years	EMT1
Private school	Master's degree	0-5 years	EMT2, EMT8, EMT12
Public school	Bachelor's degree	0-5 years	EMT9
Public school	Bachelor's degree	11-15 years	EMT4, EMT5
Public school	Master's degree	0-5 years	EMT7, EMT15
Public school	Master's degree	21-25 years	EMT11
Public school	Doctorate	16-20 years	EMT10, EMT14

Table 1 shows the demographic characteristics of the study group. According to the type of school they work in, 8 elementary mathematics teachers working in public schools and 7 elementary mathematics teachers working in private schools are included in the study group. When we look at the educational status of the teachers, 7 with bachelor's degrees, 6 with master's degrees, and 2 with doctoral degrees are included in the study group. Considering their professional seniority in terms of years of

work, it is observed that 9 teachers have 0-5 years of work experience, 3 teachers have 11-15 years, 2 teachers have 16-20 years, and 1 teacher has 21-25 years of work experience.

2.3. Data Collection Tool and Process of the Research

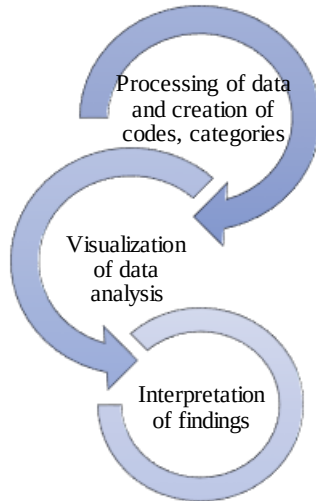
A semi-structured interview form was used as the data collection tool in the research. In preparing the semi-structured interview form, studies in the literature on teachers' awareness of dyscalculia were utilized (Hacısalıhoğlu-Karadeniz, 2013; Kırmızıgül, 2020; Korkmaz et al., 2024). The semi-structured interview form was structured with research questions about how much knowledge elementary mathematics teachers have about dyscalculia, their introduction to the concept of dyscalculia in their undergraduate education, and how better support can be provided to students with dyscalculia. For the validity and reliability of the semi-structured interview form used as a data collection tool, the questions in the form were prepared in a clear and concise manner, parallel to the purpose of the research. Additionally, for validity and reliability, the questions in the semi-structured interview form were prepared taking into account examples of how adequate research questions should be, in line with Smith and Osborn's (2004) phenomenological research study (Smith & Osborn, 2004). The semi-structured interview form prepared in accordance with all these considerations was then presented to field experts. Furthermore, for the validity and reliability of the study's data, a detailed explanation of the study's purpose was provided to the study group before the application of the semi-structured interview form, and the principle of voluntariness was mentioned. The semi-structured interview form was shared online with 15 elementary mathematics teachers, and the study's data was obtained.

2.4. Data Analysis

Although various and different analysis steps are followed in each qualitative research design, there are common steps followed in each design. These steps are: Processing the data, visualizing the data, and interpreting the findings (Çelik et al., 2020, p. 384). These steps were followed in this study.

Figure 1

Qualitative Data Analysis Process of the Research



Content analysis was used to analyze the research data. The responses from the teachers were coded as EMT1, EMT2...EMT15 and this nomenclature was used in the analysis of the responses. First, the teachers' responses to the semi-structured questions were analyzed. The responses were coded with confidential content by two researchers and conclusions were made by discussing the codes that were not common. Then, categories were determined according to frequency. Subcategories were then formed

by combining multiple codes consisting of common ideas. For the validity and reliability of the data analysis of the study, the characteristics that a code should have in order to be a category were taken into consideration (Merriam & Merriam, 2009, p. 185). Main categories or themes were created by establishing links between subcategories. After the data were coded and organized into categories, the teacher responses that best represented each category were presented with examples.

2.5. Validity and Reliability

To ensure internal validity, research processes should be questioned with a critical perspective, and the degree to which the findings and results reflect reality should be controlled (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, the participation of volunteers was essential. Additionally, internal validity was sought by consulting expert opinions, including two special education specialists and two elementary mathematics education specialists. The lack of using different data collection tools in terms of internal validity was considered a limitation.

External validity is the generalizability of research results (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, the research design, study group, data collection tools, data analysis, and interpretation were explained in detail throughout the research process. The identities of the elementary mathematics teachers participating in the research were kept confidential. Purposive sampling was used to ensure the transferability of knowledge, experience, and awareness regarding dyscalculia in line with the study's objective. To ensure internal reliability, responses to the semi-structured interviews were objectively explained in the findings section. Data was collected in parallel with the research question. Consequently, the research question was addressed in terms of this parallelism in the findings section. To ensure the reliability of data analysis, the authors reached a consensus by including themes, categories, codes, and participant codes with the help of tables. In other words, consensus was achieved among researchers in creating codes, categories, and themes. To ensure external reliability, the processes conducted throughout the study were explained in detail under relevant headings. Consulting experts conducting similar studies is important in terms of bringing about the requirement for inter-coder reliability. In this case, when research is appropriate, inter-coder reliability can improve the internal quality of qualitative studies (O'Connor & Joffe, 2020). In this direction, it was confirmed that the analysis, findings, results, discussion, and recommendations sections were consistent with each other.

2.6. Ethical Approval

For this research ethical clearance document 2024-YÖNP-0504 was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Çanakkale Onsekiz Mart University on May 30, 2024, with decision number 08/08.

3. Findings

This section presents the findings obtained based on research data. The responses given by the elementary mathematics teachers who participated in the research to the research questions are presented to the reader through the created tables and models. Direct quotations from the findings are also included.

Table 2

Elementary Mathematics Teachers' Views on Their Knowledge About the Concept of Dyscalculia

Theme	Category	Codes
Concept of dyscalculia	Mathematics learning difficulty	Mathematics learning difficulty (f=10)
		Difficulty with mathematical terms, calculations, and symbols (f=5)

One of the sub-problems we addressed in this study is to reveal the existing facts about dyscalculia among elementary mathematics teachers. In this context, looking at the findings obtained in Table 2, it can be said that teachers meet on common ground and are consistent. Teachers know that dyscalculia is a mathematics learning difficulty. It appears that they are aware that this learning difficulty is related to mathematics. It is important that a teacher expressed the view that dyscalculia is a learning difficulty, not an intellectual disability. This is because the idea that dyscalculia stems from intellectual disability is an issue that needs to be addressed seriously.

After examining the teachers' views on mathematics learning disabilities, their views on the characteristics of students diagnosed with dyscalculia were examined. Their views on the characteristics of students diagnosed with dyscalculia were obtained through interviews with them and then subjected to data analysis. The findings are presented in Table 3.

Table 3

Elementary Mathematics Teachers' Views on the Characteristics of Students Diagnosed with Dyscalculia

Theme	Category	Codes
Characteristics of dyscalculic students	Difficulty in mathematical operations	Struggling with mathematical calculations (f=6)
		Difficulty in learning multiplication tables (f=2)
		Difficulty in reading numbers and writing them backwards (f=3)
	Difficulty in daily activities	Difficulty in reading clocks (f=2)
		Difficulty while shopping (f=1)
	Interest in the lesson	Lack of interest and attention in the lesson (f=2)
	Perception and memory problems	Short and long-term memory deficiency (f=1)
		Memory problems (f=1)
		Difficulty in mathematical perception (f=1)

When Table 3 is examined, in the findings obtained from teachers, we encounter the categories of difficulty in mathematical operations, lack of interest in the lesson, difficulty in daily activities, and perception and memory problems under the theme of dyscalculic student characteristics. As seen in Table 3, all of the teachers mentioned that dyscalculic students have difficulty in situations requiring mathematical skills as one of their characteristics. The majority of teachers noted that students diagnosed with dyscalculia struggle with calculations. Additionally, teachers expressed that students diagnosed with dyscalculia may have memory problems and memory and perception issues. It is noteworthy that one of the teachers expressed the view that these students may be uninterested and inattentive towards mathematics as a characteristic. Overall, looking at the findings, it can be said that teachers have an idea about the characteristics of students diagnosed with dyscalculia.

Following the views on the characteristics of students diagnosed with dyscalculia, the views on how mathematics education should be structured for students diagnosed with dyscalculia were examined. Teachers' views on how the mathematics education process should be structured for students diagnosed with dyscalculia were obtained through interviews and then subjected to data analysis. The findings are presented in Table 4.

Table 4

Views of Elementary Mathematics Teachers on Structuring the Mathematics Education Processes for Students Diagnosed with Dyscalculia

Theme	Category	Codes
Mathematics education for dyscalculic students	Concrete materials	Utilizing concrete materials (f=4)
	Special education	Receiving special education (f=4)
	IEP	Receiving education through an individualized education program (f=2)
	Lesson content	Providing instruction without complicating (f=1) Providing instruction with engaging and not too lengthy activities (f=1)
	No idea	I have no idea about this topic (f=3)

As seen in Table 4, it can be said that the indicators of teachers' mastery of the characteristics of students diagnosed with dyscalculia are evident in the theme of mathematics education for these students. Teachers are aware that concretization and visualization should be part of structuring the mathematics teaching process for students diagnosed with dyscalculia. Teachers hold the view that these students should be subject to special education and also express that they should benefit from an individualized education program with special education different from their peers. It is noteworthy that teachers state that the course content should be designed with activities that are not too long, addressing the memory problems that are among the characteristics of students diagnosed with dyscalculia.

After examining their views on how mathematics education should be structured for students diagnosed with dyscalculia, they were asked how students diagnosed with dyscalculia should be supported. Teachers' opinions were obtained through interviews and then subjected to data analysis. The findings are presented in Table 5.

Table 5

Views of Elementary Mathematics Teachers on Providing Better Support to Students Diagnosed with Dyscalculia

Theme	Category	Codes
Providing better support for students diagnosed with dyscalculia	Providing support	Providing individual support (f=3) Providing medical support (f=1) Providing one-on-one attention and support (f=2)
	Early diagnosis	Early diagnosis (f=1) Diagnosis during critical period (f=1)
	Family education	Raising awareness among families (f=2)
	Teacher education	Collaborating with family (f=1) Teacher awareness training should be provided (f=4)

Looking at Table 5, the findings of teacher suggestions for better supporting students diagnosed with dyscalculia in the mathematics education process include categories such as providing support to students in the process, early diagnosis of students, and involving families and teachers in the process. Therefore, it can be said that teachers are aware that there are many stakeholders in the process of

teaching mathematics to dyscalculic students. The view that this concept should be heard more among teachers regarding the structuring of the process stands out. An example of a teacher's view, especially on awareness, is as follows:

"... This concept should be heard and discussed among mathematics teachers, and even classroom teachers should be able to identify it. Concrete materials should be used in the teaching process and there should be cooperation with the family. This will make the child's daily life more difficult. Therefore, cooperation with the family is a must...." (EMT5).

After discussing teachers' views on how students diagnosed with dyscalculia should be supported, teachers' views on dyscalculia in undergraduate education were examined. Teachers' views on the information given about dyscalculia in higher education elementary mathematics education programs were subjected to data analysis. The findings are presented in Table 6.

Table 6

Views of Elementary Mathematics Teachers on the Topic of Dyscalculia in Undergraduate Elementary Mathematics Education

Theme	Category	Codes
What can be done regarding dyscalculia in undergraduate education	Courses should be included in the undergraduate program	A course covering all learning difficulties should be included (f=4)
		A course on teaching students diagnosed with dyscalculia should be included (f=2)
		An interdisciplinary course following past and current developments should be included (f=2)
		There should be courses that can help with the process (f=3)
		Activities should be designed, and a discussion environment should be provided (f=1)
		Concrete material support should be covered in the topics (f=2)
	Should be experienced during internship	One-on-one practical experience process should be included in the internship (f=2)

Table 6 presents the findings regarding teachers' receiving education on dyscalculia during their undergraduate education. When we look at Table 6, there are opinions stating that dyscalculia should be included as an independent course during undergraduate education, as well as opinions stating that it should be included in a course rather than as a separate course. In addition, teachers state that dyscalculia should be experienced during the internship practice in undergraduate education.

Teachers' views on the information given about dyscalculia in higher education elementary mathematics education programs were examined. Afterwards, their views on raising awareness about dyscalculia were examined. The findings are presented in Table 7.

Table 7*Views of Elementary Mathematics Teachers on Raising Awareness About Dyscalculia*

Theme	Category	Codes
Increasing dyscalculia awareness of elementary mathematics teachers	In-service training	Practical training in service (f=5)
	Undergraduate process	There should be a course like dyscalculia education in undergraduate education (f=4)
		Awareness should be increased in faculties of education (f=2)
	Social stakeholders	Parents should be made aware (f=2)
		Awareness should be created in areas of social contribution (f=4)

Table 7 presents the findings regarding the suggestions of elementary mathematics teachers to increase awareness of dyscalculia. When the findings are examined, under the category of in-service training, there are subcategories of including dyscalculia in in-service seminars and applied workshops. Teachers who think that dyscalculia awareness should be gained before entering the field state that dyscalculia should be included in the undergraduate process for awareness. An example statement regarding the view that there should be a course on dyscalculia education in undergraduate education:

"...There should definitely be a course in undergraduate education, and I would like our professors in undergraduate education to provide information and raise awareness about dyscalculia. Symposiums and conferences should be given by experts on this subject in every elementary mathematics teaching department..." (EMT12).

4. Discussion, Conclusion and Recommendations

The aim of this study is to determine the views of elementary mathematics teachers on dyscalculia. Accordingly, the results obtained were discussed based on the literature and study findings, and the contribution of the results to the literature was emphasized. When looking at the domestic literature, there are studies that address teachers' thoughts on dyscalculia (Hacısalıhoğlu-Karadeniz, 2013; Mutlu et al., 2022; Tansel-Günel, 2024; Yılmaz et al., 2024). Additionally, international studies examine educators' knowledge of dyscalculia and their awareness of it (Chideridou-Mandari et al., 2016; Dias et al., 2013; Fu & Chin, 2017; Kunwar & Sharma, 2020; Rauf et al., 2023; Williams, 2013). There are also studies in the literature specifically on dyscalculia with elementary mathematics teachers (Akça & Akgün, 2024; Korkmaz et al., 2024; Nurkan & Yazıcı, 2020).

In the findings of this study on what is known about the concept of dyscalculia among elementary mathematics teachers, it was seen that teachers expressed dyscalculia as a mathematics learning disability. But it is seen that they could not give a more detailed definition than the expression of math learning disability. In the study conducted by Karasakal (2018) in the literature, it was determined that the majority of elementary mathematics teachers lacked awareness of dyscalculia, and it was revealed that teachers lacked the knowledge to effectively communicate with these students. Williams (2013) also emphasizes that teachers need to know what dyscalculia is in order to effectively help the children overcome the difficulties they face.

According to the teachers' findings obtained regarding the characteristics of students diagnosed with dyscalculia, we see that teachers identify difficulties in mathematical operations, lack of interest in the lesson, difficulties in daily activities, perception, and memory as characteristics of dyscalculic students. The fact that similar characteristics were mentioned in the study conducted by Nurkan and Yazıcı (2020) regarding the characteristics of students diagnosed with dyscalculia aligns with the

findings of this study. Similarly, in the study by Korkmaz et al. (2024) examining teachers' perspectives on dyscalculia, it was stated that teachers, reflecting on their own experiences, reported that dyscalculic students have problems in many areas of mathematics such as performing four operations, rhythmic counting, multiplication tables, reading clocks, telling time, and expressing location and direction.

The findings regarding suggestions for structuring the mathematics education processes of dyscalculic students, we see that teachers are aware that concretization and visualization should be part of structuring the mathematics teaching process for students diagnosed with dyscalculia. Teachers hold the view that these students should be subject to special education and also express that they should benefit from an individualized education program with special education different from their peers. It was stated that the course content should be designed with activities that are not too long, addressing the memory problems that are among the characteristics of students diagnosed with dyscalculia. In the study conducted by Kırmızıgül (2020) strategies for students experiencing dyscalculia were included, and it was emphasized that visual elements should be used in the classroom and concrete materials should be included for instructional designs in general. In the study conducted by Akça and Akgün (2024), it was determined that teachers do not have sufficient knowledge about intervention in dyscalculia and that they have incomplete and incorrect knowledge in teaching mathematics to students diagnosed with dyscalculia. In this context, it is similar to the finding in the study that teachers are inadequate in structuring the mathematics education process for students diagnosed with dyscalculia.

In a study conducted by Devisri and Tharani (2021) students with dyscalculia received special education. Mathematical interventions and strategies were implemented to overcome their difficulties in mathematics. As a result of the study, there was an effective change among students with dyscalculia and their attitudes towards learning mathematics changed positively. This study shows that if educators have knowledge about mathematics education in students with dyscalculia, students' perspectives on mathematics can change. In addition, the inclusion of teachers and parents in the mathematics education process, which is included in the recommendations of the study, supports the findings of the study.

There are intervention studies in literature for structuring the educational processes of students diagnosed with dyscalculia. It is seen that different instructional interventions have been developed to support students experiencing mathematics learning difficulties (Filiz, 2021). In the findings obtained in the study, teachers stated that they have partial knowledge about the educational process of students diagnosed with dyscalculia. According to this, the importance of different instructional interventions for the learning of individuals experiencing mathematics learning difficulties, which is especially emphasized in literature, draws attention. In their study, Amelia and Supena (2022) aimed to determine the effect of learning strategies on mathematics learning for dyscalculic students. They state that teachers use direct approach, group work, and individual approach strategies in learning strategies, and these strategies are reflected in the cognitive, affective, and psychomotor skills of dyscalculic students. Therefore, it is important to structure the mathematics learning process of dyscalculic students according to appropriate strategies, and it is also especially important in terms of conducting teacher awareness training.

Regarding the information about dyscalculia in the undergraduate programs of elementary mathematics teaching in higher education is examined, it is stated that dyscalculia should be included as an independent course and dyscalculia should be experienced in the internship practice during undergraduate education. In this context, in the study conducted by Baldemir et al. (2022) it was determined that prospective mathematics teachers studying in undergraduate education could not define the terms related to dyscalculia correctly, moreover, they did not have an idea about how related to dyscalculia should be implemented. Polat (2024) who conducted a study with newly graduated elementary mathematics teachers, aimed to reveal their awareness by examining the views of teachers

who have not yet started to work about dyscalculia. The results of the study revealed that newly graduated elementary mathematics teachers do not have sufficient knowledge about dyscalculia. The study overlaps with the literature in terms of emphasizing that teachers need a detailed training on dyscalculia, especially during their undergraduate education.

4.1. Recommendations

Based on the findings of the study that teachers expect to be aware of dyscalculia before service, projects to raise awareness about dyscalculia can be developed in cooperation with the faculties of education of universities. This purpose, projects that will raise awareness about dyscalculia can be developed in cooperation with the faculties of education of universities. Guidebooks and educational videos on dyscalculia can be prepared within the framework of university-school cooperation. Symposiums on dyscalculia can be organized for students during the university process. Students can be given homework such as preparing posters about dyscalculia.

Drawing on the results of the study, it is recommended that courses that provide basic information about dyscalculia should be included in undergraduate programs before service. In this context, pre-service teachers will be ready before the in-service period. It is suggested that mathematical manipulatives, educational games and technology-based applications should be introduced, and multisensory learning techniques should be integrated into pre-service teachers' instructional process planning.

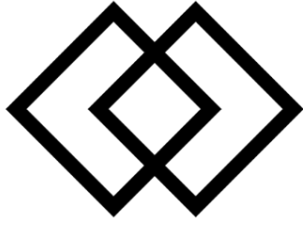
Considering the finding that in-service seminars can be organized to raise awareness about dyscalculia among teachers' colleagues, it is recommended to organize in-service trainings in which effective teaching strategies and individualized education plans are prepared for students diagnosed with dyscalculia. In addition, there is a view that social stakeholders should be engaged. For social stakeholders, it is recommended to raise awareness of families and to carry out awareness raising activities.

5. References

- Akça, B., & Akgün, L.(2024). Determination of secondary school mathematics teachers' level of knowledge on dyscalculia. *Journal of Dyscalculia Academy*, 1(1), 33-61.
- Amelia, W., & Supena, A. (2022). Mathematics learning strategy for discalculia students in elementary school. *Jurnal Kependidikan*, 8(1), 209-219. <https://doi.org/10.33394/jk.v8i1.4700>
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5TM*. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Aydın, N. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri*. Özgür. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub377>
- Baldemir, B., İç, Ü., & Tutak, T. (2022). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diskalkuliye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 485-505. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-998739>
- Chideridou-Mandari, A., Padeliadu, S., Karamatsouki, A., Sandravelis, A., & Karagiannidis, C. (2016). Secondary mathematics teachers: what they know and don't know about dyscalculia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(9), 84-98.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Qualitative data analysis and fundamental principles. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>

- Devisri, D. K., & Tharani, S. (2021). An effect of mathematical intervention strategies for dyscalculia students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(4), 3496-3500.
- Dias, M. D. A. H., Pereira, M. M. D. B., & Van Borsel, J. (2013). Assessment of the awareness of dyscalculia among educators. *Audiology - Communication Research*, 18(2), 93-100. <https://doi.org/10.1590/S2317-64312013000200007>
- Filiz, T. (2021). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretimsel müdahalelerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 1025-1055. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.713496>
- Fu, S. H., & Chin, K. E. (2017). An online survey research regarding awareness of dyscalculia among educators in sandakan district, sabah. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v6-i2/2891>
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *NWSA Academic Journals*, 8(2), 193-208. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0581>
- Henderson, A. (2012). *Dyslexia, dyscalculia and mathematics: A practical guide* (2nd ed.). Routledge.
- Hornigold, J. (2015). *Dyscalculia pocketbook*. Management Pocketbooks.
- Karasakal, M. (2018). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin diskalkuli farkındalığı* (Tez No. 534719) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmızıgül, G. H. (2020). Bir matematik öğretmenin anlatımıyla diskalkuli: matematik öğrenme güçlüğü. *Social Sciences Studies Journal*, 6(69), 4033-4040. <https://doi.org/10.26449/sssj.2617>
- Korkmaz, B., Yulet Yılmaz, T., & Ertem Akbaş, E. (2024). An overview of Dyscalculia from the Perspective of Mathematics Teachers. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 551-567. <https://doi.org/10.18506/anemon.1461958>
- Kucian, K., & Von-Aster, M. (2015). Developmental dyscalculia. *European Journal of Pediatrics*, 174(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s00431-014-2455-7>
- Kunwar, R. (2022). Impacts of dyscalculia in learning mathematics: some considerations for content delivery and support. *Learning Disabilities—Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*, 1(1), 125-134. <https://doi.org/10.5772/intechopen.99038>
- Kunwar, R., & Sharma, L. (2020). Exploring teachers' knowledge and students' status about dyscalculia at basic level students in Nepal. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(12), 1-12. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8940>
- Lyons, I. M., & Ansari, D. (2015). Foundations of children's numerical and mathematical skills. In *advances in child development and behavior* (pp. 93-116). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.11.003>
- MEB. (2018). *İlköğretim matematik dersi 6-8.sınıflar öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü ve matematik. M. A. Melekoğlu (Eds.), *Matematik güçlüğü diskalkuli tanılanama ve müdahale içinde* (ss. 2-19). Pegem.
- Merriam, S. B., & Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). E. Bingölbali, S. Arslan & İ.Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (ss. 881-899). Pegem.
- Mutlu, Y., Çalışkan, E. F., & Yasul, A. F. (2022). We asked teachers: Do you know what dyscalculia is? *International Online Journal of Primary Education*, 11(2), 361-378. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1067560>
- Nurkan, M. A., & Yazıcı, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95-109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1074639>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19(1). <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110. <https://doi.org/10.18562/IJEE.2015.0009>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.
- Polat, M., İ. (2024). Newly graduated elementary mathematics teachers' views on dyscalculia and their use of research skills on this subject. *Journal of Dyscalculia Academy*, 1(1), 1-32.
- Rauf, M., Uzma, D., & Asiya. (2023). Teachers' awareness of factors responsible for dyscalculia among primary school students in district Mardan, Pakistan. *Journal of Positive School Psychology*, 7(5), 1165-1170. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/17296/10911>
- Salisa, R. D., & Rahaya, W. (2023). Conceptual understanding and reasoning of students with dyscalculia: a literature review. *Hexagon: Jurnal Ilmu Dan Pendidikan Matematika*, 1(2), 94-102. <http://dx.doi.org/10.33830/hexagon.v1i2.5356>.
- Silverman, D. (2018). *Doing qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In G. M. Breakwell (Eds.), *Doing social psychology research* (pp. 229-254). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470776278.ch10>
- Tansel-Günel, P. (2024). *Sınıf, matematik ve rehber öğretmenlerinin diskalkuliye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi* (Tez No. 900750) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Williams, A. (2013). A Teacher's perspective of dyscalculia: who counts? An interdisciplinary overview. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/19404158.2012.727840>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yılmaz, T. Y., Ulubaş, S. C., & Gök, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli). *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 59-83.



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 24.01.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 15.03.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 17.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

TEKLİF TEKEMMÜL VE SAADET BAĞLAMINDA SAİD NURSÎ'NİN KÂMİL İNSAN ANLAYIŞI

Ahmet ÖZDEMİR*

Öz

Bu çalışma, insanlığın tekemmül süreci (olgunlaşma ve gelişme) hem bireysel hem de toplumsal boyutlarıyla ele alınmıştır. Kur'an merkezli bir perspektifle, Said Nursî'nin Risale-i Nur eserlerinden hareketle insanın yaratılış amacı, onu manevi kemale ulaştıran yollar, çağdaş toplumların bu bağlamda sahip oldukları paradigmatları ve karşılaştıkları sorunlarla karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmada tekemmül, insanın hem maddi hem de manevi unsurlarıyla kemale erişmesi olarak ele alınmıştır. Bu süreç, Kur'an'da dolaylı olarak vurgulanan "kâmil insan"ın temel karakteristiğini ifade eder. Nursi, insanın dua, ilim ve amel-i sâlih ile yaratılış gayesine uygun bir tekemmül sürecini yaşayabileceğini vurgular. Tekemmül sürecinin bireyin gayretine bağlı oluşu, insanlık tarihi boyunca toplumsal ilerlemenin temel taşı olarak oluşturmıştır. Çalışmada ayrıca iman, marifetullah (Allah'ı tanıma), güzel ahlak ve ibadet tekemmülün araçları olarak ele alınmıştır. Bu araçların, bireyin kendi potansiyelini ortaya çıkararak hem dünyevi hem de uhrevi saadetini sağladığına değinilmiştir. İnsanın, içsel maddi ve manevi özelliklerini ahlak, ilim ve sosyal fayda için kullanarak toplumun rahatlığına ve evrensel düzenin korunmasına katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada, insanlık ve toplumların tekemmülü için öneriler sunulmuştur. Bunlar arasında manevi eğitim programlarının geliştirilmesi, Kur'an'ın rehberliğinde kendini bilmenin geniş yelpazesi, güzel ahlak ve sosyal sorumluluk temel alan eğitim dersleri yer alır. Ayrıca, insanlığa hizmet eden bir araç olarak teknolojik kullanım ve dinler arası iletişimin teşviki, evrensel barış ve düzenin sağlanması noktasındaki önemine değinilmiştir. Sonuç olarak, Said Nursî'nin tekemmül anlayışı, bireylerin ve toplumların hem dünya hem ahiret saadetine ulaşmaları için bir yol haritası sunar. Bu süreç, insanın kendini aşması ve yaratma amacını gerçekleştirme ve evrensel düzenliliğin parçası olma çabalarını içerir.

Anahtar Kelimeler: Teklif, Tekemmül, Kamil İnsan, Toplum, Saadet.

Said Nursî's Concept of the Perfect Human in the Context of Responsibility Progression and Happiness

Abstract

This study examines the process of human progression (maturation and development) from both individual and societal perspectives. With a Quran-centered approach, it draws from Said Nursî's Risale-i Nur works to explore the purpose of human creation, the paths leading to spiritual perfection, and compares these concepts with the paradigms and challenges faced by contemporary societies. The study defines progression as the attainment of both material and spiritual perfection by humans, embodying the core characteristics of the "perfect human" indirectly emphasized in the Quran. Nursî underscores that humans can achieve a process of progression aligned with their creation purpose through prayer, knowledge, and righteous deeds. The fact that this progression depends on individual effort is highlighted as a cornerstone of societal advancement throughout history. The study further identifies faith, divine knowledge (marifetullah), good character, and worship as the primary instruments of progression. These tools are argued to enable individuals to realize their potential and achieve both worldly and eternal happiness. It is emphasized that individuals can contribute to societal peace and the preservation of universal order by channeling their material and spiritual qualities into moral, intellectual, and socially beneficial pursuits. Moreover, the study presents recommendations for the progression of humanity and societies. These include developing spiritual education programs, fostering self-awareness guided by the Quran, integrating courses on good character and social responsibility into education systems, utilizing technology as a tool for human benefit, and promoting interfaith communication to achieve universal peace and order. In conclusion, Said Nursî's understanding of progression offers a roadmap for individuals and societies to attain happiness in both this world and the hereafter. This process involves human transcendence, fulfilling the purpose of creation, and striving to be part of a universal harmony.

Keywords: Responsibility, Progression, Perfect Human, Society, Happiness.

* Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Temel İslam Bilimleri Tefsir Anabilim Dalı, ahmetzdmr@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3346-0527>.

1. Giriş

İnsanlık tarihi, topyekûn incelendiğinde daimi bir ilerleme ve gelişme halinde olduğu görülür. Söz konusu birikimsel ilerleme ve gelişmenin temel öznesi ise insan olmuştur. İnsanlar hem yaratılış hem de çevresel imkânlar çerçevesinde sahip olduğu imkânlar vasıtasıyla daha müferreh bir yaşama ulaşma çabası vermiştir/vermeye devam etmektedir. Ancak söz konusu çabanın seyri, insanın kendi yaratılış ve varlık amacının farkındalığı ile paralel olarak, değişkenlik göstermiştir.

İnsanlığın, varoluş amacının farkında olarak hareket etme biçimi, ilerleme ve gelişme arzusu ve dinamiğinin temel karakteristiğini oluşturmaktadır. Bundan dolayı bazen “terakki” adı altında bir “yıkılış” kaçınılmaz olmuştur. Dünya/insanlık tarihi bunun örnekleriyle doludur. İlahi kitaplar ve mitolojilerde anlatılan ayrıca efsanelerin satırları arasında geçen eski topluluklara ait medeniyetler, uygarlıklar; yıkılan imparatorluklar ve devletler, helak olduğu belirtilen kavimlerin durumu varoluş amaçları ile yakından ilişkili bir durumdur. Kur’an-ı Kerim, bu noktada geçmiş kavim ve toplulukların ahvallerine dikkat çekmekte ve aynı yanlışın içine düşmeme noktasında muhataplarına birçok uyarıda bulunmaktadır (el-Hicr 15/4-5; et-Taha 20/28; el-Ankebut 29/35; es-Secde 32/26). Bu doğrultuda, göz ardı edilen önemli bir nokta, yeryüzü temsilcisi/halifesi olarak yaratılan insanın, yaratılış amacının ne olduğu noktasında sürekli olarak bir yanılsama içerisinde olduğudur. Yüce Allah’ın buyurduğu “*Ben cinleri ve insanları ancak bana ibadet etsinler diye yarattım.*” gerçeği (ez-Zâriyât 51/56), Müslüman birey ve toplumlar ıskalanmış bir durum olmuştur. Kur’an’ın, “ıslahından sonra yeryüzünü ifsad etmeyin” (el-Araf 7/56) ifadesi ile ifsadin engellenmesi ve Kur’an’ın uyardığı yanlışların tekrarlanmaması noktasında, insanın tekemmül edebilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Aşağıda ele alacağımız üzere, insan dünyaya ıslah ol(un)mak üzere gönderilen bir varlıktır. “İslah edilmiş olan yeryüzünün” ifsad olmaması için insanın ıslah olması lazım, yani tekemmül etmesi gerekmektedir. İnsanın bireysel tekemmülü, insanlığın tekemmülüne vesile olur. İnsanın, öznesi olduğu kâinatın maddî manevî bütün unsurlarını temsil eden, ihtiva eden bir misali olması hasebiyle, unsurluktan ve hayvanlıktan, kısacası beşeriyetten insanlık seviyesine çıkabilmesi tekemmül etmesine bağlıdır.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Nasıl ve niçin tekemmül ve tekemmülün dayanak noktası meselesi, günümüz toplumların, kurumların, anlayışların en büyük gayesi olmuş ama tekemmülün yönü ise en büyük çıkmazı olmuştur. Oysa tekemmül edebilme imkânının, yukarıdaki ayetle (ez-Zâriyât 51/56) bağlantılı olarak ele aldığımızda, insanın yaratılış amacı ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Günümüz hâkim anlayışlar, insanın “kim ve neci olduğu, nereden geldiği ve nereye gittiği” sorularıyla gerçek anlamda yüzleşemedikleri gibi bu konuda tam bir cevap da bulamamanın problemlerini yaşamaktadırlar. İnsanın, “ağyarını mani; efradını cami” bir tanımı yapılmadan insan(lığ)a dair mevcut problemlerin çözümü de mümkün görünmemektedir.

Kur’an’ın öngördüğü insan tipi, İslam düşünce literatüründe “kâmil” insan modelidir. Bu ise tekemmül etmiş kişi demektir. Birçok İslam düşünürü, kâmil insan olmanın yollarını ve şartlarını Kur’an ve sünnet çerçevesinde teorize etmişlerdir. Said Nursî ise, Risale-i Nur adı altında neşredilen eserlerinde söz konusu meselenin farkında olarak insanî terakkiyatın imkân ve şartlarını Kur’ânî ilkeler doğrultusunda farklı bir şekilde ifade etmektedir. Bu doğrultuda amacımız ise, çağımız İslam âlimlerinden Nursî’ye göre, kâmil insan olma yolunda, enfüsî ve afâkî (içsel ve dışsal) faktörlerin, örneğin nefis, şeytan, aile ve sosyal çevre, almış olduğu eğitim vb., etkisindeki insanın tekemmülünün nasıl gerçekleşebildiği konusunu incelemektir.

2. Yöntem

Nitel bir araştırma konusu olan “tekemmül olgusu” hakkında, detaylı bir literatür taramasını ihtiva edecek şekilde doküman analiz yöntemi kullanılmıştır (Kıral, 2020, s. 17; Sak vd., 2021, s. 230).

Doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri ile ele alacağımız araştırmamızda, konuyla ilgili çalışmalarda yer alan bilgiler, titiz bir şekilde ve sistematik olarak incelemeye matuf olan bir araştırma tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda Said Nursî'ye göre nitelik ve nicelik açıdan insanın tekemmülü nedir? Tekemmülün unsurları ve neticeleri, yani insanın tekemmül süreci nasıl tarif edilebilir? sorularına cevap bulmaya çalışılmıştır. En önemlisi çağdaş toplumlar, insanın yaratılış amacına uygun bir tekemmül anlayışını nasıl benimseyebilir? sorusu, çalışmamızın bir alt hedefidir. Kavramsal çerçevede "tekemmül", "kâmil insan", "insanlık tarihi", "terakki" ve "ifsad" gibi kavramların tanımına odaklanılarak, bu kavramların Kur'an, İslam düşüncesi ve felsefedeki anlamları analiz edilmiştir. Özellikle "tekemmül" kavramını İslam düşüncesi, Kur'an ve modern perspektiflerle insanlık tarihindeki ilerleme ve örneklerini Kur'an'daki ayetlerle çoğaltarak, pratikte bu örneklerden ne anlaşılması gerektiğine değinilmiştir. Nursî'nin tekemmül anlayışını açıklamaya çalışırken tarihi, dini ve modern paradigmalar üzerinden analitik ve kıyaslamalı bir yaklaşım ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmamızı ortaya koymak için birincil kaynaklar (Kur'an ayetleri, hadisler) ışığında ilgili kitap ve bilimsel makalelere başvurulmuştur. Kur'an ve hadisler gibi birincil kaynaklarla birlikte Said Nursî'nin *Risaleler* adlı eserleri temel kaynakları teşkil etmektedir. İkincil kaynaklar çerçevesinde ise İbn Arabî, Mevlana, Gazali gibi İslam düşünürlerinin "kâmil insan" anlayışları çağdaş İslam düşüncesi, modern felsefe ve psikoloji literatürü de taranarak ilgili eserlerden faydalanılmıştır.

2.1. Araştırma Etiği

Araştırmanın her aşamasında, bilimsel çalışmaların temel ilkelerinden olan araştırma etiği ilkelerine uyulmuştur. Dürüstlük, şeffaflık ve sorumluluk gibi etik değerlere bağlı kalınmıştır. Araştırma sırasında elde edilen veriler, bilimsel kriterler doğrultusunda incelenmiştir. Diğer kaynaklardan elde edilen veriler doğrultusunda, Nursî'sinin tekemmül olgusuna dayalı görüş ve düşünceleri objektif/nesnel bir biçimde ele alınmış ve gösterilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Kavramsal Açıdan Tekemmül

Tekemmül sözcüğü, bir şeyin yapılması, güzelleşmesi ve tamamlanması, demektir (eş-Şertûnî, 1983, s. 1134; Firûzabâdî, 2008, s. 1054). Bir başka ifade ile tekemmül, bir şeyin istenen/gerekli tüm vasıflarının bir araya gelmesi, olgunlaşması demektir (el-İsfahanî, 2010, s. 937). Yani, yarım kalan ölçülerin/işlerin eksiklik ve fazlalıklardan kurtularak tamamlanması hali, demektir. Bir şeye kâmil denilmesi, o şeyin unsurlarını/parçalarını ve hareketlerini tamamlaması demektir. Dolayısıyla hem nicelik hem de niteliksel olarak bir tamamlanma, mükemmel hale gelme ve güzelleşme söz konusudur. Bu manada kendine ait cüzlerini ve davranışlarını ifrat ve tefrit vasatında tamamlayan kişiye "kâmil insan" denilir. Çünkü o eksikliklerden kurtulup yeterince olgunlaşmıştır (İbn Manzûr, tsz. s. 11/598). Sözcük anlamıyla gelişme, olgunlaşma, gelişimini tamamlama anlamına gelen tekemmül, farklı alanlarda farklı ve özelleşmiş anlamlarda kullanılan bir terimdir. Aşağıda ele alacağımız üzere, tekemmül kavramı, hem maneviyatın gelişmesi anlamında kullanıldığı gibi, biyolojik gelişme ya da maddi gelişme anlamında da kullanılmaktadır (Toprak, 16 Aralık 2024).

Bu anlamda insan-ı kâmil ifadesini doğrudan Kur'an'dan çıkarmak mümkün olmasa da Tasavvufî gelenekte özellikle İbnü'l-Arabî çizgisinde, bazı ayetlerin bu kavram çerçevesinde yorumlandığı ve bu yönde değerlendirildiği söylenebilir. Mesela Kur'an'da Âdem'in "halife" makamına sahip olduğu (el-Bakara 2/30), benî Âdem'in mükerrem kılındığı (el-İsrâ 17/70), insanın "ahsen-i takvîm" üzere yaratıldığı (et-Tîn 95/4), göklerde ve yerde bulunan her şeyin onun hizmetine sunulduğu (el-Câsiye 45/13), kendisine esmâ'nın öğretildiği (el-Bakara 2/31) ve emaneti yüklendiği (el-Ahzâb 33/72) ifadelerinde geçen sıfat ve haller, tasavvuf disiplini tarafından insân-ı kâmil mefhumunu temellendirmek için Kur'an'dan alınan dayanaklardır. Bu manada insanın tekemmül etmesi, Yaradan'ın

ondan hoşnut olması ve Yaradan'ın hoşnutluğunu kazanması için istenen tüm sıfatları bir araya getirmesi ve onlarla da sıfatlanması gerekmektedir (Aydın, 2000, s. 22/331). Ayrıca, Allah'a iman eden bir insanın manevi tekâmül yolculuğunun temel taşları ise, imanın kalpteki tasdiki, dildeki ikrarı ve davranışlardaki yansımasıdır (Öğük, 2013, s. 54). Ancak bu durum, kişinin kendi cehd ve gayretine bağlıdır. Said Nursî'nin de belirttiği gibi, teklif (Allah'ın kulunu bir işi yapma veya yapmama hususunda yükümlü tutması) için bir kabiliyet ve ihtiyar verildiği gibi kemal için de bir istidat verilmiştir (Nursî, 2015, 124). İnsanın yaradılış ve asli vazifesinin “*dua ve ilim vasıtasıyla tekemmül etmek*” (Nursî, 2015, s. 342) olduğunu söyleyen Nursi, “tekâmül” yerine “tekemmül” kelimesini kullanmakla, kemalat sıfatlarının bir araya gelmesinde kişinin cehd ve gayretine; bir yönüyle de bu sürecin hangi araçlarla mümkün olacağına işaret etmektedir. Nursi, “*tefaü'l*” yerine “*tefe'ül*” babında bu kelimeyi bilinçli bir şekilde kullanmaktadır. Çünkü bu baba aktarılan bir kelime “*zorla olmak, zorla elde etmek, bir şeyin azar azar, güçlülükle meydana gelmesi, elde edilmesi*” manasını ifade etmektedir (Fasih Arapça, 24 Ocak 2025). Dolayısıyla tekemmülde tekellüf vardır.

Başka bir ifadeye göre, tekâmül kelimesinde tabilik, doğallık anlamı söz konusu iken tekemmül kelimesinde ise zihin veya zihni faaliyetler anlamı söz konusudur. Bu anlamda, insanın aksine tabiat tekemmülden ziyade tekâmül etmektedir (Nursî, 2015, ss. 269-271). “*Evet, Cenâb-ı Hak, her şey için bir nokta-i kemal tayin etmiştir ve o noktayı elde etmek için o şeye bir meyil vermiştir. Her şey, o nokta-i kemale doğru hareket etmek üzere, sanki manevî bir emir almış gibi muntazaman o noktaya müteveccihen hareket etmektedir. Esna-yı harekette onlara yardım eden ve mânilerini defeden, şüphesiz, Cenab-ı Hakkın terbiyesidir.*” (Nursî, 2015, s. 108) sözünden anlaşıldığı üzere, Allah her şeye bir kemal noktası belirlemiş ve ona sevk etmek için de birtakım özellikler koymuştur. Tabiatın da bir tekemmül hedefi vardır ama insana göre tabiat eksiktir ve öyle kalmaya devam edecektir. Buradan hareketle insanî tekemmülü, kişinin sadece bedensel ve ruhsal olarak olgunlaşması değil aynı zamanda sahip olunan tüm pozitif ve negatif değerlerin, niteliklerin kendi aralarındaki mücadelesi, olumlu tercihlerin ve yönelişlerin sonucu gerçekleşmeye başlayan bir durum olarak tanımlayabiliriz. Kısaca biyolojik ve fiziksel gelişimlerle birlikte manevi unsurların da gelişimini arttırması demektir.

3.2. Nitelik ve Nicelik Açısından Tekemmül

Bazı çalışmalara baktığımızda tekâmül kavramına birçok farklı yaklaşımın söz konusu olduğunu görmekteyiz. Örneğin Batı'da bu kavrama “evolution”, yani evrim anlamının verildiği bir çalışmada özellikle Batı'da edebiyat alanında tekâmülün nasıl göz ardı edildiği vurgulanmıştır. Aristoteles'in *Poetika* adlı eserindeki trajedinin gelişim sürecine atıfta bulunulan çalışmada, tekâmül (Aristotle'in ifadesiyle), tamamıyla önceden tayin edilmiş tek ve sadece tek bir gayeye yönelmiş zaman içerisinde planlı bir süreç olarak anlaşılmaktadır (Wellek, 2015, ss. 335-48). Edebiyat, psikoloji ve psikiyatri alanlarında uzman Amerikalı yazar M. Scott Peck'in manevi tekâmül aşamaları teorisine göre, insanların ruhsal gelişim süreçleri dört aşamada tamamlanmaktadır. Manevi olgunlaşmanın yaşam boyu süren bir yolculuk olduğunu vurgulayana Peck'e göre, ilk aşama olan “kaotik-Anti-sosyal aşama”da, bireylerin ilkesizlik, benmerkezcilik ve sevgisizlikle karakterize edildiği bir evredir. Bu aşamada kişiler, yaşamlarını düzenleyecek yapı ve ilkelerden yoksundur. İkinci aşama olan “resmi-kurumsal aşama”, bireylerin kaostan kurtulmak için düzen ve yapı arayışına girdiği dönemi ifade eder. Bu aşamada kişiler, din, ordu veya kurumsal yapılara bağlanarak hayatlarına bir düzen kazandırır; ancak sorgulama eksikliği ve kurallara körü körüne bağlılık sıklıkla görülür. Üçüncü aşama olan “şüpheli-bireysel aşama”, bireylerin önceki aşamalardaki dogmaları sorguladığı, bilimsel yaklaşımlara yöneldiği ve kendi inançlarını eleştirel bir şekilde değerlendirdiği bir dönemi kapsar. Son aşama olan “mistik-toplumsal aşama” ise bireylerin hayattaki “büyük resmi” fark ettiği, sevgi, bağışlama ve merhamet gibi değerlerde derinleştiği ve toplumla uyum içinde yaşadığı bir olgunluk seviyesidir. Peck, bu dört aşamayı, insanın

korkularını azaltıp sevgi kapasitesini artırarak kendini ve evreni daha iyi anlamasına olanak tanıyan bir manevi gelişim modeli olarak sunar (Ulu, 2022, ss. 18-19).

Tekemmülün hem maddi hem de manevi açıdan olgunlaşmak, tamam olmak anlamını göz önünde bulundurduğumuzda, insan ve kâinat her ikisinin de kemale ermesinin birbiriyle bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda Nursî, “Âlemde meylü'l-istikmal vardır. Onunla hilkat-i âlem, kanun-u tekâmüle tâbidir. İnsan ise, âlemin semerat ve eczasından olduğundan, onda dahi meylü'l-istikmalden bir meylü't-terakki mevcuttur. (Nursî, 2008, s. 120) ifadesini kullanmaktadır. Bu ifade ontolojik olarak, hem insanın parçası olduğu bir tekemmül bütünlüğüne hem de farklı tekemmül boyutlarına işaret etmektedir. Yani, insan-ı kebir olan âlem ile âlem-i sağır olan insanın, kökleri derinlerde olan bir ağacın dalları gibi paralel olarak tekemmül etikleri bir süreci işaret ediyor, diyebiliriz. Evren ve insan arasındaki tekâmül ilişkisi, evrensel düzenin bir parçası olarak hem metafizik hem de fiziksel anlamda bir bütünsellik arz eder. Evrenin dinamik ve sürekli dönüşüm halinde olduğu fikri, hem metafizik öğretilerdeki “*kanun-u tekâmül*” kavramıyla hem de modern bilimdeki kozmolojik tespitlerle açıklanabilir. Bu süreç, yıldızlar, galaksiler ve gezegenlerin dönüşümünü içerirken, insanın da evrenin bir parçası olarak bu ilerleme yasasına tabi olduğu süreçtir.

Kur'an'da, “Peki, hakkı inkâra şartlanmış olan bu insanlar, göklerin ve yerin [başlangıçta] bir tek bütün olduğunu ve Bizim sonradan onu ikiye ayırdığımızı ve yaşayan her şeyi sudan yarattığımızı görmüyorlar mı? Hâlâ inanmayacaklar mı?” (el-Enbiya 21/30) ve “Evreni (sema/kozmozik sistemler) [yaratıcı] güc[ümüz] ile inşa eden Biziz: ve şüphesiz, onu istikrarlı bir şekilde genişleten Biziz” (ez-Zâriyât 51/47.) ifadeleri, evren ve içindekilerin -canlılar dâhil- bir başlangıç noktasından kemal noktasına doğru tekâmülün sürekliliği içerisinde olduğunu belirtmektedir. Yukarıdaki ayette deyimisel olarak “gökler ve yer” diye ifade edilen, yani evrenin başlangıçta tek bir kütle olduğunu dile getiren ayetteki atıf, evrenin başlangıçta tek bir elementten, yani hidrojen den meydana gelen bir bütün, tek bir kütle olduğunu ve bu bütünsel kütle sonradan merkezî çekim yüzünden büzüşüp muhtelif noktalarda yoğunlaştığını ve böylece zaman içinde münferit nebula, galaksi ve güneş sistemlerine ve bunlardan da giderek yıldızlara, gezegenlere ve onların uydularına dönüştüğü yolundaki bugün hemen hemen bütün astrofizikçilerin paylaştığı görüşü şaşırtıcı bir biçimde doğrulamaktadır (Esed s. 651). Yine ayette geçen “İnnâ le-mûsi'ûn (genişleten Biziz)” ifadesi, modern düşüncedeki “evrenin genişlemesi” anlayışının ön habercisidir: bu düşünce, evrenin sonlu bir büyüklüğe sahip olmasına rağmen niceliksel açıdan da sürekli genişlediği gerçeğini ifade eder (Esed, 1999, s. 1071).

İnsanın evrendeki rolü, yalnızca fiziksel bir varlığın ötesinde, iradi çabaları ve idrakiyle bireysel ve toplumsal düzeyde evrensel tekâmüle katkı sunmaktadır. İslam düşüncesindeki “kemale erme” fikriyle örtüşen bu anlayışta insan, evrendeki ilahi müdahale ve düzeni kavrayarak kendi gelişimini de sürdürmesi gereken bir varlık olarak konumlanır (Uludağ, 2002, s. 25/222). Sonuç olarak evrenin sürekli dönüşüm ve ilerleme yasasına uygun tekâmül süreci, insanın bireysel ve kolektif gelişimiyle bütünleşmesi sağlanır. Bu ilişki, insanın evrenindeki yerini bir genişleme ve evrensel düzenin bir parçası olarak kendi rolünün belirlenmesiyle daha da anlam kazanacaktır.

Tekemmülün hayat ve canlılık boyutuna baktığımızda ise, el-Enbiya suresi 30. ayette geçen “yaşayan her canlının sudan yaratıldığı” ifadesi, bugünün bilim dünyasının evrensel olarak kabul ettiği bir gerçeği son derece özlü bir biçimde dile getirmektedir. Bu Kur'ânî ifade, üç boyutlu bir anlam ortaya koymaktadır: (1) Su -ve özellikle, deniz- tüm canlı türlerinin ilk örneğinin (prototype) ortaya çıktığı ortamdır; (2) Var olan ya da tasarlanabilen tüm sıvılar içinde yalnızca su, hayatın ortaya çıkıp tekâmül etmesi için uygun ve gerekli özelliklere sahiptir; (3) Hayvansal ya da bitkisel, canlı her hücrenin fiziksel temelini oluşturan ve içinde hayat olgusunun belirebileceği yegâne madde ortamı olan protoplazma büyük ölçüde sudan ibarettir ve bütünüyle suya dayanmaktadır. Evrenin başlangıçtaki fiziksel birliğine işaret eden önceki ifadeyle canlı âlemin, fiziksel âlemdeki elementler birliğini işaret eden bu ifadenin

birlikte ele alınması, tüm yaratılış olgusunun dayandığı tek ve mükemmel bir plana işaret etmekte ve bununla birlikte tekâmül sürecinin varlığı ve önemini bildirmektedir (Esed, 1999, s. 651).

Evrendeki fizyolojik ve biyolojik tekâmül, tesadüflerin yarattığı bir sonuç değil, Allah'ın kâinatta câri kıldığı yasaların işleyişi sonucu meydana gelmektedir. İnsan için geçerli olan ruhsal tekâmül ise, yine söz konusu cari olan kanunlar çerçevesinde insanın kendi tercihleri ve çabası sonucu gerçekleşen bir tekâmüldür. Kâinattaki fizyolojik ve biyolojik tekâmül, Yüce Allah'ın isim ve sıfatlarının tecelli ve tezahürleriyle şuurlu ve gayeli (hikmetli) bir gelişim ve değişim süreçleri halinde ortaya çıkar. İnsan dışındaki her bir varlık ve eşya dahi Cenâb-ı Hakk'ın koyduğu ölçüye (adalet) göre hareket eder ve asla o kanuna muhalefet edemezler. Bu noktada Nursî, şu ifadeleri kullanmaktadır. “Hem madem şu dünyanın pek çok âsârı ve mâneviyâtı ve meyveleri ve cin ve ins gibi mükellefinin mensucat-ı amelleri, sahâif-i efalleri, ruhları, cesetleri âhîret pazarına gönderiliyor. Elbette o semerâta ve mânâlara hizmet eden ve arkadaşlık eden zerrât-ı arziye dahi, vazife noktasında kendine göre tekemmül ettikten sonra, yani nur-u hayata çok defa hizmet ve mazhar olduktan sonra ve hayatî tesbihata medar olduktan sonra, şu harap olacak dünyanın enkazı içinde, şu zerrâtı dahi öteki âlemin binasında derç etmek, mukteza-yı adl ve hikmettir. Ve şu hakikatten, pek muazzam bir kanun-u adlin ucu görünüyor.” (Nursî, *Sözler* 2015, s. 630). Burada geçen önemli husus âlemdeki zerrelere ve unsurların dahi vazifelerini tam bir şekilde yerine getirerek hayatın canlılığına mazhar oldukları ve hayata hizmet ettikleridir.

Nitelikleri açısından tekâmül noktasına ulaşmış evrenin aksine insan, Kur'an'ın ön gördüğü kâmil insan olma yolunda tekemmül süreci devam etmektedir. Bu durum şüphesiz, onun imtihan ehli bir varlık olmasından ileri gelmektedir (ez-Zâriyât 51/56). Yukarıda geçtiği gibi onun asli vazifesi, “âleme ilim ve dua vasıtasıyla tekemmül etmek” için gönderilmiştir. Âlem-i sağı ve tekâmül ağacının bir dalı olan insan hem ferdî hem de nev' olarak tekemmül etmek zorunluğuna tabidir. Nursî'ye göre insanın tekemmülünden kasıt, bil-kuvve olarak sahip olduğu sınırsız istidat ve kabiliyetlerini, Yüce Allah'ın Esma ve sıfatlarına âyinedarlık ve vazifedarlık cihetiyle bilfiil hale getirmesi demektir. “*İnsan, cismen küçük, zayıf ve âciz olmakla beraber, hayvanattan addedildiği halde, pek yüksek bir ruhu taşıyor. Ve pek büyük bir istidada mâliktir. Ve hasredilmeyecek derecede meyilleri vardır. Ve gayr-ı mütenahi emeller sahibidir ve addedilemez fikirleri vardır. Ve gayr-ı mahdud şehviye ve gadabiye gibi kuvveleri vardır. Ve öyle acaip bir yaratılışı vardır ki, sanki bütün envâ ve âlemlere fihriste olarak yaratılmıştır.*” (Nursî, *İşârâtü'l-İ'caz* 2015, s. 408).

İnsanın gerçek tekemmülü ve terakkisi, modern psikolojinin deyişiyle onun gelişimi ve öğrenmesi değildir. Nursî tekemmülü, “insana verilen kalp, sır, ruh, akıl, hatta hayal ve sair kuvvelerin hayat-ı ebediye yüzlerini çevirerek, her biri kendine lâıyık hususî bir vazife-i ubudiyetle meşgul olmasıdır. Yoksa ehl-i dalâletin terakki zannettikleri, hayat-ı dünyeviye bütün inceliklerine girmek ve zevklerinin her çeşitlerini, hattâ en süflisini tatmak için bütün letâifini ve kalb ve aklını nefis-i emareye musahhar edip yardımcı verse, o terakki değil, sukuttur.” (Nursî, *Sözler* 2015, s. 349) sözleriyle ifade etmektedir. Burada tekemmülün yönünü ve hedefi ortaya konmaktadır. Modern paradigmaların aksine Nursî'nin bakış açısı, insanı dünyadan daha çok faydalandıran, sermaye yaptıran ve hevasını kendine ilah ettiren maddî bir tekemmül yerine; rıza-i ilahi ve ebedi saadeti ve mutluluğu kazandıracak ve Allah'a abd ettirecek manevî bir tekemmülü ifade etmektedir.

İçtimaî/sosyal bir varlık olarak insan, her ne kadar ebedi saadete müteveccih olsa da toplumsal huzur ve refahın artması, yaşamın kolaylaş(tırıl)ması ve devamı noktasında tekemmül etmesi gerekmektedir. Nursî'ye göre, farklı yaşam tecrübelerinin ortaya çıkıp zenginleşmesi ve süreç içerisinde elde edilen fikirlerin eklenmesiyle de gelişmenin vasıtaları ve hayatı kolaylaştıran ilimler, “*âlemdeki meylü'l-istikmalin dalı*” dediği insanın tekemmül etmek için ortaya koyduğu cehd ve gayret diğer bir ifadeyle ondaki terakki meylinin neticesinde ortaya çıkmaktadırlar. (Nursî, *Muhâkemat* 2008, s. 125).

Ona göre sosyo-ekonomik ve siyasi açıdan da insanlık genel olarak, kendi cehd ve gayreti sonucu olan bir tekemmül eylemi ve süreci içerisinde: *“Nev-i beşerin hayat-ı içtimâyesi noktasında bakılsa, görülüyor ki hayat-ı içtimâye-i siyâsiye itibariyle beşer birkaç devri geçirmiştir. Birinci devir, vahşet ve bedevilik devri, yani ilkelik, yabanilik ve göçebelik; ikinci devir, memlûkiyet devri: yani kölelik; üçüncü devir, esir devri: yani feodalizm ve sömürgecilik; dördüncüsü ecir devri: yani sanayi devrimiyle birlikte gelen işçilik; beşincisi ise malikiyet ve serbestiyet devridir.”* (Nursî, Mektubât 2015, ss. 513-14). Özellikle siyasî ve sosyal alanda insanlığın, hayatı aşamalar halinde ve çeşitli kemalat duraklarından geçerek geliştiğini görürüz. Bir nevi medeniyet idraklerinin yükselmesi, tıpkı yeni doğan bir bebeğin büyüme süreci gibi, insanlık da bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve ihtiyarlık sürecini takip etmektedir.

Nursî, insanlığın İslam sayesinde tekemmül ederek özellikle ehl-i imanın hem dünyevî hem uhrevî saadete kavuşacağını, yani umumi olarak tekemmül edeceğini ve bir kemalat noktasına ulaşacağını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Acaba istikbale karşı ehl-i iman ve İslâm için böyle maddî ve mânevî terakkiyata vesile ve kuvvetli, sarsılmaz esbab varken ve demiryolu gibi istikbal saadetine yol açıldığı halde, nasıl meyl olup ye'se düşüyorsunuz ve âlem-i İslâmın kuvve-i mâneviyesini kırıyorsunuz? Ve yeis ve ümitsizlikle zannediyorsunuz ki, "Dünya herkese ve ecnebilere terakki dünyasıdır. Fakat yalnız biçare ehl-i İslâm için tedenni dünyası oldu" diye pek yanlış bir hatâyâ düşüyorsunuz. Mâdem meylü'l-istikmal (tekemmül meyli) kâinatta fitrat-ı beşeriyede fitraten derç edilmiş. Elbette, beşerin zulüm ve hatasıyla başına çabuk bir kıyamet kopmazsa, istikbalde hak ve hakikat, âlem-i İslâmda nev-i beşerin eski hatîatına kefarete olacak bir saadet-i dünyeviye de gösterecek inşallah...” (Nursî, Tarihçe-i Hayat s. 95).

Netice itibariyle, İnsan ile âlemin tekâmülü arasındaki ilişki açısından meseleye baktığımızda, birinin kâmil olması, diğerinin tekemmül etmesini gerektirirken; birinin nakıs kalması, diğerinin kemalatını bozmaktadır. Kur'an'da “zayıf, nankör, cimri, hırslı, sabırsız, sızlanan, şikâyet eden, cahil, zalim ve azgın” (en-Nisa 4/28; eş-Şura 42/48; el-Mearic 70/19-20-21; el-Alak 96/6-7; el-Ahzab 33/72) olarak nitelendirilen insan, tabiatında sahip olduğu sıfatları kemale erdirmede Yaratıcıya karşı isyan, kendine karşı ihanet ve bütün bir âleme karşı da ifsad cihetinde esfel-i safilin tabakasına düşmektedir. İnsandan beklenen tekâmülün bir amacı ve boyutu da âlemdeki kemalat yani kâmil nizam ile bağ kurup bütünleşmesidir. Bu durum duvardaki eksik taşın yerine konulması gibidir. *“Âlemdeki meylü'l-istikmalin dalı”* olan insanın *“kâmil bir vücud”* ile bütünleşmesi demektir. Bu kâmil vücud âlemdeki nizamın varlığıdır (Nursî, Sözler s. 681).

3.3. Tekemmül Etmenin Zorunluluğu

İnsan zorunlu tekemmül gibi bir süreç ile karşı karşıyadır. İnsan dışındaki canlılar âlemine baktığımızda, örneğin hayvanlar, hayat şartlarına çabucak adapte olabilecek bir nizamla varlık sahnesine çıkarlar. Yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli bilgilerle doğarken çevre koşullarına kendilerini koruyabilecek şekilde fizyolojik ve biyolojik bir olgunluğa kısa süre içerisinde ulaşabilmektedirler. Ancak insan, genel kabule göre kırk yaşına gelene kadar olgunluk seviyesine çıkamamaktadır. Kendisi için neyin zararlı veya faydalı olduğunu idrak edememektedir. Veya yeni doğan bir bebek, anne babası tarafından bakımı üstlenmezse yaşamını sürdürebilmesi imkânsızdır. İmtihan ehli bir varlık olarak insana, süreç içerisinde lazım olan bilgi, istidat ve kabiliyetleri yüklenmiş veya programlanmış bir şekilde imtihan sürecine dâhil olmamaktadır. Aksine insan, süreç boyunca lazım olan bütün araçları elde etmek ve bir tekemmül noktasına ulaşacak şekilde tasarrufta bulunmak zorunda olan bir varlıktır. Nursî'inin, *“Demek, insan bu âleme ilim ve dua vasıtasıyla tekemmül etmek için gelmiştir”*, sözünden de anlaşılacağı üzere, insan gözünü dünyaya açtıktan sonra gelişen ve uzun bir süreç sonunda kendi fayda ve zararına göre hareket edebilecek duruma gelebilmektedir.

Bununla birlikte insan, her iki dünya saadetini kazanmak için büyük bir sınav vermek zorundadır. Nursî, insandaki bu farklılığın hikmetini insanın mahiyetine bağlamaktadır. İnsanın ruhuna emanet veya ödünç olarak ekilen sonsuz sayıdaki tohumları sulamak ve geliştirmek için Cenâb-ı Hak beşeri, teklif ile mükellef kılmıştır. Eğer teklif olmasaydı, ruhlardaki o tohumlar neşvünema bulamazdı, demektedir (Nursî, *İşârâtü'l-İ'caz*, s. 568). İnsanın farklılığındaki diğer hikmeti ise, temiz ve yüksek ruhları, mülevves ve alçak ruhlardan ayırmak için olduğunu söylemektedir. Yani, yüksek istidatları ve kabiliyetleri, neşvünemalandırmakla pis, kötü istidatlardan ayırmak içindir. Bu dahi, sağlam fitratları, mücahede yani tekemmül ile bozuk ve hasta fitratlardan ayırmak içindir. Dolayısıyla bütün bunların vuku' bulması için insanın imtihan olması lazım. Bu durumu da sırr-ı teklif iktiza etmiştir. Teklif ise beşerin saadeti içindir. Saadet ise tekemmülden sonra gelir (Nursî, *İşârâtü'l-İ'caz*, s. 566). Sonuç olarak Nursî, tekemmülü gerektirenin sırr-ı teklif; ebedi kurtuluş ve saadeti de gerektiren tekemmül-ü insanîdir, demektedir. Bunun için, "Ey hikmet! (felsefe) Bu gördüğün insanlar, Sultan-ı Ezelinin kudretiyle, yokluk karanlıklarından, ziyadar varlık âlemine çıkarılan mahlûklardır. Sultan-ı Ezelî, bütün mevcudatı içinde biz insanları seçmiş ve emanet-i kübrâyı bize vermiştir. Biz, haşır yoluyla saadet-i ebediyeye müteveccihen hareket etmekteyiz. Dünyadaki işimiz de, o saadet-iebediye yollarını temin etmekle re'sü'l-malımız (sermaye) olan istidatlarımızı nemalandırmaktır" ifadeleriyle, insana verilen yüksek istidatların, yani arzu istek ve kabiliyetlerin sadece saadet-i ebediye ile doyurula bilineceğini söylemektedir (Nursî, *İşârâtü'l-İ'caz*, s.100). Bu noktadan baktığımızda Nursî, bir taraftan insan için tekemmülün zorunluğunu ortaya koyarken diğer taraftan istinat ve istimdat noktalarına, yani tekemmülün kaynağına işaret etmektedir:

*"Evet, nev-i beşerin ahvâline dikkatle bakılırsa görülür ki, ruhun mânen terakkisini, vicdanın tekâmülünü, akıl ve fikrin inkişaf ve terakkisini telkih eden, yani aşıl原因, şeriatlardır; vücut veren, tekliftir; hayat veren, Peygamberlerin gönderilmesidir; ilham eden, dinlerdir. Eğer bu noktalar olmasaydı, insan hayvan olarak kalacaktı ve insandaki bu kadar kemâlât-ı vicdaniye ve ahlâk-ı hasene tamamen yok olurlardı. Fakat insanların bir kısmı, arzu ve ihtiyarıyla teklifi kabul etmiştir. Bu kısım, saadet-i şahsiyeyi elde ettiği gibi, nev'in saadetine de sebep olmuştur. Amma insanların büyük bir kısmı, ihtiyarıyla küfrü kabul ve tekâlif-i İlâhiyeyi reddetmişlerse de teklifin bazı nevilerinden süzülen terbiyevî, ahlâkî vesaire güzel şeyleri aldıklarından, teklifin o nevilerini zimnen ve ızdıraren kabul etmiş bulunurlar. İşte bu itibarla, kâfirin her sıfatı ve her hali kâfir değildir." (Nursî, *İşârâtü'l-İ'caz*, s. 568).*

Dolayısıyla burada, insanlık tarihindeki manevi ve ahlâkî gelişmelerin, ilahi kaynaklara dayanan peygamberlerin ve şeriatların rehberliğiyle mümkün olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca ilahi teklifleri (sorumlulukları) kabul edenlerin bireysel ve toplumsal mutluluğa ulaştığı vurgulanırken, bu teklifleri reddedenlerin bile, dinlerden dolayı olarak süzülen ahlâkî ve etik prensiplerinden faydalandığı esas olarak belirtilmektedir. Sonuç olarak, insanın manevi gelişimi (tekâmülü), ilahi tekliflere sadakatle bağlılık ve bu tekliflerin birey ve toplum üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkilerle gerçekleşmesine bağlıdır.

3.4. Tekemmülün Araçları

Kamil bir konum için ya da istenilen seviyede tekemmül etmiş bir kişide tekâmülün bazı tezahürlerinin olması gerekmektedir. Söz konusu tezahürler, genel olarak iyi sözler, güzel eylemler, güzel ahlâk ve marifet şeklinde ifade edilmektedir (Nesefî 2004, ss. 69-70). Risale-i Nur eserlerinde Nursî, insanın tekâmül konusunu dolaylı olarak ele alır ve insanın bu manevi yolculuğunu Kur'an'ın rehberliğiyle birlikte temellendirmektedir.

Nursî'ye göre, insanın evrendeki varlıklar içinde mükemmel bir şekilde yaratılmış olduğunu ve bu mükemmellik onun marifetullahı, yani Allah'ı bilme ve anlaması ile birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, "Kat'iyen bil ki, hilkatin en yüksek gayesi ve fitratın en yüce neticesi, iman-ı billâhtır. Ve

insaniyetin en âli mertebesi ve beşeriyetin en büyük makamı, iman-ı billâh içindeki marifetullahtır. Cin ve insin en parlak saadeti ve en tatlı nimeti, o marifetullah içindeki muhabbetullahtır. Ve ruh-u beşer için en hâlis sürur ve kalb-i insan için en sâfi sevinç, o muhabbetullah içindeki lezzet-i ruhaniyedir.” (Nursî, *Mektubât*, s. 30) diyerek insanın kalbini, aklını ve ruhunu kullanarak Allah'ın ismini ve sıfatlarını idrak etmesini, tekâmülün temel göstergesi olarak ifade etmektedir. Ayrıca ona göre insan, Kur'an vasıtasıyla kâinat kitabını okuyarak evrendeki düzeni ve işleyişini anlamak durumundadır. Bu noktada Nursî, “Öyle bir Allah ki, vücub-u vücud ve vahdetine, şu kitab-ı kebir denilen âlem, bütün yazıları ve fasıllarıyla, sahifeleriyle, satırlarıyla, cümleleriyle, harfleriyle şehadet ettiği gibi; şu insan-ı kebir denilen kâinat da bütün âzâsıyla, cevahiriyle, hüceyratıyla, zerratıyla, evsafıyla, ahvaliyle delâlet eder. Yani bu kâinat, ihtiva ettiği bütün envaıyla “Bil ki Allah'tan başka ilâh yoktur.” demektedir. (Nursî, *Mesnevî-i Nuriye* s. 95). Dolayısıyla kâinatın incelenmesi, insanın Allah'ın büyüklüğünü anlamasına ve kendine bu düzen içinde bir yer edinmesine vesile olur. Ardından gelen bu zihni farkındalık ise insani tekemmülün önemli bir belirtisi sayılabilir.

Cenâb-ı Allah'ı tanımak noktasında, “biri bil; marifetine yardım etmeyen başka bilmekler faidesizdir.” (Nursî, *Sözler* s. 235) diyen Nursî'nin eserlerinin nerdeyse içeriğinin tamamı marifetullah üzerinedir. Marifet-i tamme dediği yani tam/kâmil olan marifet, kendi deyimiyle Kur'an-ı Mu'cizü'l-Beyânın tarzında olan marifettir. Onun dışındaki ilimler, örneğin kelam ilmi veya tasavvuf ilmi vasıtasıyla kazanılan marifet-i ilahiye marifet-i kâmile değildir. Ve Risale-i Nur tarzıyla olduğu vakit, “Risale-i Nur'un bütün eczaları, o Kur'an-ı Mu'cizü'l-Beyânın cadde-i nuranisinde birer elektrik lâmbası hizmetini görüyorlar.” demektedir. Nursî, İddiasını desteklemek için şu ifadeleri kullanmaktadır:

Muhyiddin-i Arabî, daimî huzuru kazanmak için لَا مَوْجُودَ إِلَّا هُوَ (Ondan başka hiçbir gerçek varlık yoktur) deyip, kâinatın vücudunu inkâr edecek bir noktaya kadar gidiyor. Ve diğerleri ise, yine daimî huzuru kazanmak için, لَا مَشْهُودَ إِلَّا هُوَ (Ondan başka görülen gerçek hiçbir şey yoktur) deyip kâinatı sonsuz unutkanlığa bırakırlar. Ama Kur'an-ı Hakîmden alınan marifet ise, daimî huzuru vermekle beraber ne kâinatı yokluğa mahkûm eder ne de unutkanlığa terk eder. Belki, başıbozukluktan çıkarıp Cenâb-ı Hak namına istihdam eder; her şey mir'ât-ı marifet olur. Yani her varlıkta her eşyada Cenâb-ı Hakka giden bir yol ve bir iz, bir işaret yapar.” (Nursî, *Mektubât* s. 353).

Nursî'ye göre insanın yaratılış amacı, Allah'a kulluk etmektir ve Kur'an ise, insanın tekemmülü için temel bir rehberdir. Kur'an'ın emir ve yasaklarının insanların manevi yükselişini sağladığı, onu ahlâk, ibadet ve sosyal hayat açısından en üst düzeye çıkaracak temel ilkeler/esaslar sunmaktadır. “İmana ait bilgilerden sonra en lâzım ve en mühim a'mâl-i salihadır. Sâlih amel ise, maddî ve mânevî hukuk-u ibâda tecavüz etmemekle, hukukullahı da bihakkın ifa etmekten ibarettir.” (Nursî, *Mesnevî-i Nuriye* s. 112). Kur'an'a tabi olan insan hem bireysel hem de toplumsal olarak olgunlaşır. Nursî bu noktada ibadetin, insanın ruhunu temizleyen ve onu daha yüce bir mertebeye kavuşturan en önemli araçlardan biri olduğunu belirtir. İbadet, insanın tekemmülünde hem bireysel arınmayı hem de toplumsal sorumluluğunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Bugünlerde, Kur'an-ı Hakîmin nazarında, imandan sonra en ziyade esas tutulan takvâ ve amel-i sâlih esaslarını düşündüm. Takvâ, menhiyattan ve günahlardan içtinap etmek ve amel-i sâlih, emir dairesinde hareket ve hayrat kazanmaktır. Her zaman def-i şer, celb-i nef'a râcih olmakla beraber, bu tahribat ve sefahet ve câzibedar hevesat zamanında bu takvâ olan def-i mefasid ve terk-i kebair üssü'l-esas olup büyük bir rüçhaniyet kesb etmiş. Bu zamanda tahribat ve menfi cereyan dehşetlendiği için, takvâ bu tahribata karşı en büyük esastır. Farzlarını yapan,

kebireleri işlemeyen, kurtulur. Hem, az bir amel-i sâlih, bu ağır şerait içinde çok hükmündedir.” (Nursî, Mesnevî-i Nuriye s. 112).

İnsan kendi zaaflarını ve nefsanî arzularını kontrol ederek, manevî olarak yükselmesini sağlayabilir. Bu noktada kendi talebeleri şahsında bir Müslümanın söz konusu kontrolü nasıl sağlayabileceğini şöyle ifade etmektedir: “*Risale-i Nur şakirtlerinin, bu zamanda en mühim vazifeleri, tahribata ve günahlara karşı takvâyı esas tutup davranmak gerektir. Madem her dakikada, şimdiki tarz-ı hayat-ı içtiamiyede yüzer günah insana karşı geliyor; elbette takva ile ve niyet-i içtinab ile yüzer amel-i sâlih işlenmiş hükmündedir.*” (Nursî, *Tarihçe-i Hayat* s. 274). Nursî, özellikle içinde yaşanılan zamanın özellikleri itibarıyla bir durum tespiti yapmakta ve buna karşılık kişinin kendini muhafaza etme ve terakkiyatını sağlama noktasında farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Başka bir ifadesinde Nursî, insanın tekemmül etmesinde amel-i salihin rolünü şöyle açıklamaktadır: “*Hiçbir medeniyet, hiçbir felsefe ona çare bulamadıkları ve o derin zulûmat kuyusundan hiçbir terakkiyât-ı beşeriye, hiçbir kemâlât-ı fenniye insanı çıkaramadığı halde, Kur’ân-ı Hakîm, iman ve amel-i salihle, o esfel-i sâfilîne sukuttan, insanı âlâ-yı illiyyîne çıkarır.*” (Nursî, *Sözler* s. 683).

İnsan tekemmülü için en önemli hususlardan biri de güzel ahlaktır. Nursî, bu anlamda özellikle güzel ahlaklı olmanın önemine vurgu yapar. “Sözler” isimli eserinin sekizinci sözündeki temsilde güzel ahlaklı olmanın neticesini ortaya koymaktadır. Dünya ve insan ruhunda dinin ve tevhidin önemini kavratmak için kullandığı temsilde kötü ve iyi huylu iki kardeşin hikâyelerini verirken güzel ahlaklı kardeşin, iyilik sıfatı sayesinde mutlu sona ulaştığından bahseder. Mesela, “Akıllı zat gidiyor. Fakat biraderi gibi sıkıntı çekmiyor. Çünkü güzel ahlaklı olduğundan güzel şeyleri düşünür, güzel hülyalar eder, kendi kendine ünsiyet eder. Hem biraderi gibi zahmet ve meşakkat çekmiyor. Ve güzel ahlaklı yine kardeşi gibi susuz kuyuya düşüyor ama onun gibi düşünmediği için kurtuluşa eriyor. Çünkü “güzel ahlâkı ona güzel fikir vermiş ve güzel fikir ise, ona her şeyin güzel cihetini gösteriyor.” (Nursî, *Sözler* s. 38). En sonunda onun o hali Yüce Allah’ı razı edecek bir vaziyet almasını sağlıyor. “Fakat güzel ahlâklı güzel düşünür. Güzel düşünen, güzel levhaları görür. Fena ahlâklı, fena düşündüğünden, fena levhaları görür.” (Nursî, *Mektubât* s. 373). Risale-i Nur’da ayrıca güzel ahlâkın esasları ihlâs, samimiyet, fazilet, hamiyet, fedakârlık, rıza-yı İlâhî ve sevab-ı uhrevî olarak belirlenmektedir.

4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

İnsanlık tarihi boyunca, insan ve toplumların tekemmülü (olgunlaşma ve gelişim süreci), hem maddi hem de manevî bir eksende ilerlemiştir. Said Nursî’nin perspektifine göre, insanın yaratılış amacı, bireysel ve toplumsal olarak Kur’an’ın rehberliğinde kâmil bir sonuca ulaşmaktır. Bu süreç, insanın yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda ruhsal, mantıksal ve zihinsel açıdan terakki etmesini ifade eder. Tekemmül, bireylerin yaratılışındaki potansiyeli açığa çıkarması ve bu sürecin hem dünya hem de ahiret saadetini hedeflemesi anlamına gelir. Nursî’ye göre insanın tekemmülü, (1) iman ve marifetullah (Allah’ı tanıma), (2) güzel ahlak, (3) amel-i sâlih ve (4) bireysel gayret ile sağlanabilir. İnsan, bu süreçte yalnızca bireysel kemalatını değil, toplumsal huzuru ve evrensel düzeni de inşa etmekle mükelleftir. Netice itibarıyla Said Nursî, insanın tekemmül sürecini Allah’ı tanıma, kulluk bilinci, ahlâkî olgunluk ve Kur’an rehberliğinde bir yolculuk olarak sunar. Bu süreçte insan, kendi zayıflıklarını anlar ve bir şekilde ilahi hakikatlere yaklaşır, nefsin terbiye eder ve hem dünya hem de ahiret saadetine ulaşır.

Modern yaklaşımlarda bireyin gelişimi genellikle maddi refah ve bireysel özgürlükle ilişkilendirilirken, Nursî insanın yaratılış amacına ulaşmasını dünyevi kazançların ötesinde, Allah’a yakınlık ve toplumsal huzurla ilişkilendirmektedir. Günümüzün seküler eğitim sistemleri genellikle bireysel başarıyı merkeze alırken, Nursî eğitimi, ahlaki ve toplumsal faydayı merkeze alan bir tekemmül aracı olarak görmektedir ve manevî değerlerin önceliklendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Nursî’nin yaklaşımı, teknolojinin insana ve topluma hizmet eden bir araç olarak kullanılmasına yönelik somut öneriler sunmasıyla çağdaş sorunlara özgün çözümler getirmektedir.

Onun sunduğu yol haritası, insanın yaratıcı enerjisini toplumsal fayda ile birleştirerek çağdaş sorunlara çözüm üretilebilir.

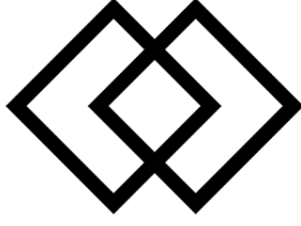
Literatürde yer verdiğimiz çalışmalar açısından baktığımızda Said Nursî'nin tekemmül anlayışı, insanın yaratılış amacına uygun olarak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ahlaki, maddi ve manevi gelişimlerine yönelik bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, İslam düşüncesinde İbn Arabi ve Gazali gibi düşünürlerin "kâmil insan" modelleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir; Zira her iki gelenekte de insanın kemale edilmesi, Allah'ın ismi ve sıfatlarını yansıtmayı, iman, güzel ahlak ve ibadetle ruhsal arınmayı gerçekleştirmesi temel alınır. Nursî'nin bireysel gayreti ve ilahi sorumluluğu vurgulaması ise, klasik tasavvufi yaklaşımlardan ayrılarak insanın kendi çabasıyla tekemmül teşviki öne çıkarır. Ayrıca Batı psikolojisinde M. Scott Peck'in manevi gelişim aşamaları modeliyle, özellikle bireylerin sevgisi, toplumsal uyum ve manevi olgunluk hedefiyle ilerlemesi açısından benzerlikler görülmektedir. Ancak Nursî, modern seküler yaklaşımlardan farklı olarak, tekemmülün nihai hedefini dünyevi başarıdan ziyade Allah'a yakınlık ve toplumsal huzur olarak belirler. Sonuç olarak, Said Nursî'nin tekemmül anlayışı, hem İslam düşüncesindeki klasik kâmil insan modelleriyle hem de çağdaş paradigmalardaki manevi gelişim yaklaşımlarıyla benzerlikler taşımakla birlikte, bireysel ve toplumsal kemalatı ilahi bir yaratılış amacına bağlaması ve bunu evrensel huzur ve terakki ile ilişkilendirmesi açısından farklı ve özgün bir çerçeve sunmaktadır.

Bu noktada Nursî'nin tekemmül anlayışından hareketle, insanlığın tekemmülüne yönelik bazı somut önerilerde bulunmak mümkündür: Bireysel eğitim ve farkındalık noktasında, insanın fitratında bulunan potansiyellerin belirtilerinin var olmasını sağlayacak manevi eğitim programları teşvik edilmelidir. Bu programlar iman, ahlak ve marifetullahı temel almalıdır. Bu kişilerin kendini bilmeyi/kendini gerçekleştirmesi hususunda, yaratılış amacına uygun bir hayat sürebilmesi için elzemdir. Ayrıca Kur'an'ın öngördüğü "kâmil insan" modelini günlük hayata entegre edilecek şekilde rehberlik sistemleri geliştirilmelidir. Toplumun eğitilmesinde Kur'an'ın insana uygun gördüğü rol (halifelik, ahsen-i takvim) ön plana çıkarılmalıdır. Ahlakın güçlendirilmesi noktasında eğitim müfredatına güzel ahlak ve sosyal sorumluluk dersleri eklenmelidir. Hayır hizmetleri, sosyal yardımlaşma ve çevre tasarrufu gibi uygulamalar, bireyler ve toplum arasında birleştirici araçlar olarak kullanılabilir.

En önemli husus, çağdaş bir toplum için her bireyin, aktifte bir şekilde topluma katkı sunabilmesi için önce kendi varoluş amacını anlaması gerekmektedir. Eğitim sistemleri, her insanın amaçlı yaşamını keşfetmesine olanak sağlayacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Günümüzde bireysel ve toplumsal tükenmişlik ve çöküşe sebep olacak şekilde amacı dışında kullanılan teknolojik gelişmelerin insana ve topluma hizmet eden bir amaca yönelik bir kullanıma kavuşturulması için teknoloji, tekelleşmemeli ve faydalı işlerde kullanılmalıdır. İnsanın üretkenliğini ve manevi tatminini artıracak projeler desteklenecek şekilde teknoloji dolaşıma sokulmalıdır. İnsanlığın tekemmülü, evrensel barışçıl bir düzenin sürdürülmesiyle mümkündür. Teklîfin neticesi; tekemmüldür. Tekemmülün neticesi; saadettir. Neticesi saadet olan bir şeyin kendisi de saadet olur.

5. Kaynakça

- Aydın, Mehmet S. “İnsân-ı Kâmil”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, 2000, c. 22, ss. 330-31.
- el-İsfahanî, Rağıb. *Müfredât Kur’ân Kavramları Sözlüğü*. Çeviren Abdülbaki Güneş ve Mehmet Yolcu, Çıra Yayınları, 2010.
- Esed, Muhammed. *Kur’an Mesajı Meal-Tefsir*. Çeviren Cahit Koytak ve Cahit Ertürk, İşaret Yayınları, 1999.
- eş-Şertûnî, Said el-Hürî el-Lübnânî. *Akrebü’l-mevârid fî fuşahî’l-‘Arabiyye ve’ş-şevârid*. Mektebetü’l-Ayetullah el-Azm el-Maraşi el-Necefi, 1983.
- Firûzabâdî, Ebû Tâhir Mecdüddîn Muhammed bin Yâkûb. *Kamûsu’l-Muhît*. Dârü’l-Hadîs, 2008.
- İbn Manzûr, Ebû’l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem. *Lisanü’l-Arab*. Dârü’l-Meârif, tsz.
- Kıral, Bilgen. “Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi”. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 8, sy 15, 2020, ss. 170-89.
- Nesefî, Azizüddin. *İnsan-ı Kâmil*. Çeviren A. Avni Konuk, Gelenek Yayınları, 2004.
- Nursî, Said. *İşârâtü’l-İ’caz fî Mezânî’l-Îcâz*. Çeviren Abdülmecid Nursî, 4. Baskı, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2015.
- , *Mektubât*. 1. Baskı, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2015.
- , *Mesnevî-i Nuriye*. Çeviren Abdülmecid Nursî, 2. Baskı, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016.
- , *Muhâkemat*. 3. Baskı, rnk Neşriyat, 2008.
- , *Sözler*. 1. Baskı, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2015.
- , *Tarihçe-i Hayat*. 3. Baskı, rnk Neşriyat, 2008.
- Öğük, Emine. “İmanın Mâhiyeti ve Tekâmül Evreleri”. *İslâmî İlimler Dergisi*, c. 8, sy 2, 2013, ss. 31-55.
- Sak, Ramazan, vd. “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi”. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, c. 4, sy 1, 2021, ss. 227-56.
- Tefe’ul babı –Fasih Arapça Gramer Arapça Dilbilgisi Sarf Nahiv*. <https://fasiharapca.com/tefe-ul-babi/4121>. Erişim 24 Ocak 2025.
- “Tekâmül”. *Wikipedi*, 26 Ocak 2023, <https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Tek%C3%A2m%C3%BCl&oldid=29131195>.
- Toprak, Abdurrahim. *Gelişim mi Tekâmül mü? | Fikir Coğrafyası*. 16 Aralık 2024.
- Ulu, Mustafa. “M. Scott Peck Ve Manevi Tekamül Aşamaları Teorisi”. *Bilimname*, sy 48, 2022, ss. 1-26.
- Uludağ, Süleyman. “Kemâl”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, 2002, c. 25, ss. 222.
- Wellek, René. “Edebiyat Tarihinde Tekâmül Kavramı”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, çeviren Sıddık Yüksel, c. 8, sy 1, 2015, ss. 335-48.



**SOĞUK ZİNCİR ÜRÜNLERİNİN DENİZ LOJİSTİĞİNDE MALİYET OPTİMİZASYONU:
BATI AKDENİZ BÖLGESİNDE DOĞRUSAL PROGRAMLAMA VE EN KÜÇÜK MALİYET
YÖNTEMİ KARŞILAŞTIRMASI**

Hakan ÖZKAN*

Öz

Soğuk zincir sürecinde gerçekleştirilen lojistik faaliyetlerin özellikle de taşımacılık faaliyetlerin optimize edilmemesi maliyetlerin artmasına neden olmaktadır. Nitekim lojistik faaliyetlerden kaynaklanan maliyetlerin %50'si taşımacılık faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden soğuk zincir süreçlerinin sonunda nihai müşterilere uygun fiyattan ürün sunabilmek için öncelikle taşımacılık faaliyetlerine odaklanılmalı ve taşımacılık faaliyetleri optimize edilmelidir. Bu çalışma iki amaca odaklanmıştır. Çalışmanın birinci amacı soğuk zincir ürünlerinin deniz yolu taşımacılık maliyetlerini minimize etmektir. Bu amaçla Doğrusal Programlama Yöntemi ve En Küçük Maliyet Yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci amacı ise, En Küçük Maliyet Yöntemi sonucunda ulaşılan değer, optimum değere yakınlığını test etmektir. Bu iki amaca ulaşabilmek için gerekli olan verilere Batı Akdeniz İhracatçıları Birliğinden e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Ulaşılan bu veriler; Batı Akdeniz Bölgesine uygulanmış olup, yöntemlerin uygulanması sürecinde Excel ve Excel'in Çözücü eklentisinden yararlanılmıştır. Her iki yöntemin de mevcut dönem maliyetini düşürdüğü ancak En Küçük Maliyet Yönteminin, optimuma yakın fakat tam olarak eşit olmayan bir çözüm üretmiştir. Sonuç olarak, optimizasyon çalışması neticesinde soğuk zincir ürünlerinin deniz taşımacılık maliyetlerinin düşürülebileceği ve En Küçük Maliyet Yöntemindeki atamaların gözden geçirilerek daha iyi bir sonuca ulaşılabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Deniz Lojistiği, Optimizasyon, Soğuk Zincir, Tedarik Zinciri Yönetimi, Yöneylem.

Jel Kodu: C61, L91, L92.

Cost Optimization in Maritime Logistics of Cold Chain Products: Comparison of Linear Programming and Least Cost Method in the Western Mediterranean Region

Abstract

Failure to optimize logistics activities, especially transportation activities, carried out in the cold chain process leads to increased costs. As a matter of fact, 50% of the costs arising from logistics activities are due to transportation activities. Therefore, in order to be able to offer products to end customers at the end of cold chain processes at affordable prices, transportation activities should be focused on and optimized. This study focuses on two objectives. The first objective of the study is to minimize the maritime transportation costs of cold chain products. For this purpose, Linear Programming Method and Least Cost Method are used. The second objective of the study is to test the closeness of the value obtained as a result of the Least Cost Method to the optimum value. The data required to achieve these two objectives were obtained from the Western Mediterranean Exporters' Association via e-mail. These data were applied to the Western Mediterranean Region and Excel and Excel's Solver add-in were utilized in the process of applying the methods. Both methods reduced the current period cost, but the Least Cost Method produced a solution that was close to the optimum but not exactly equal. As a result, as a result of the optimization study, it was seen that the sea transportation costs of cold chain products can be reduced and a better result can be achieved by reviewing the assignments in the Least Cost Method.

Keywords: Maritime Logistics, Optimization, Cold Chain, Supply Chain Management, Operations.

Jel Code: C61, L91, L92.

* Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, Uluslararası Ticaret ve Lojistik ABD, ozkannhakann@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7948-8333>

1. Giriş

Soğuk zincir, ürün türü ve özelliği dikkate alınarak, ürünün ilk üretim noktasından son tüketim noktasına kadar uygun ısı ve nem koşulları altında, ürünlerin kalitesi ve özellikleri muhafaza edilerek uygun fiyattan nihai müşterilerine ulaştırılmasıdır. Bu zincir altında taşınması gereken gıda ürünleri de bozulabilir gıda ürünleri olarak ifade edilmektedir. Et ve et ürünleri, süt ve süt ürünleri, yumurta, yaş meyve-sebze, su ürünleri, dondurulmuş gıdalar, bozulabilir gıda ürünlerindendir. Bu ürünlerin üretim noktasından tüketim noktasına kadar soğuk zincirin kırılmadan taşınması gerekmektedir. Aksi durumda bozulabilir gıda ürünleri, kalitesini ve özelliklerini kaybetmektedir. Bu da israfa neden olmaktadır. Örneğin; yaş meyve-sebze ürünlerinin soğuk ortamlarda sergilenmemesi %13, soğuk zincirde taşınmaması %9,5 ve uygun şekilde ambalajlanmaması %9'luk bir israfa neden olmaktadır (Öztürk, 2019).

Tedarik zinciri yönetimi lojistik faaliyetlerden kaynaklanan maliyetleri minimize etmeyi amaçlamaktadır. Bu durum için taşımacılık faaliyetlerinden kaynaklanan maliyetlerin minimize edilmesi gerekmektedir. Zira lojistik faaliyetlerden kaynaklanan maliyetlerin %50'si taşımacılık faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır (Kayalı vd., 2020).

Denizyolu taşımacılığı yüksek miktardaki kargoları tek seferde taşıyabilme imkânına sahip olduğu için diğer taşımacılık modlarına (karayolu, demiryolu, havayolu) göre en düşük birim maliyete sahip olan taşımacılık türüdür. Bu nedenle deniz taşımacılığı; havayolu taşımacılığından 14, karayolu taşımacılığından 7 ve demiryolu taşımacılığından 3,5 kat daha ucuzdur (Takım ve Ersungur, 2015). Bu durum dünya ticaretinde deniz taşımacılığının %90 seviyesinde tercih edilmesini sağlamaktadır (Oğuz, 2024, s. 88).

Türkiye’de 2023 yılında 10,9 milyar dolar, 2024 yılında 12,5 milyar dolar değerinde yaş meyve sebze ihracatı yapılmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2025). Bu rakam Burdur, Isparta ve Antalya illerini kapsayan Batı Akdeniz Bölgesinde ise; 2023 yılında yaklaşık olarak 850 milyon dolar, 2024 yılında ise yaklaşık 800 milyon dolar seviyesindedir (Batı Akdeniz İhracatçılar Birliği [BAİB], 2024). Bu değerler Batı Akdeniz Bölgesinin yaş meyve-sebze ihracatında ülke ekonomisine 2023 yılında %8, 2024 yılında ise %6,4 oranında katkı sağladığını göstermektedir.

Batı Akdeniz Bölgesinden ihraç edilen yaş meyve-sebze ürünlerinin ihracat ülkelerine gönderilmesinde; ilk sırada yer alan karayolu taşımacılığı %85,26 oranında, ikinci sırada yer alan denizyolu taşımacılığı %9,44 oranında tercih edilmektedir. Bölgeden denizyoluyla ihraç edilen toplam yaş meyve-sebze miktarının %94’ü; Hindistan, Rusya Federasyonu, KKTC, İsrail ve Suudi Arabistan’a gönderilmektedir. Ayrıca denizyoluyla gönderilen toplam yaş meyve-sebze miktarının %96,51’i; Samsun Gümrük Müdürlüğü, Aliğa Gümrük Müdürlüğü, Mersin Gümrük Müdürlüğü, İskenderun Gümrük Müdürlüğü, Taşucu Gümrük Müdürlüğü ve Antalya Gümrük Müdürlüğünden çıkış yapmaktadır. Bu çıkış gümrükleri arasında Aliğa Gümrük Müdürlüğü %45,79 oranıyla en çok yaş meyve-sebze ürünün çıkış yaptığı gümrük müdürlüğü; Antalya Gümrük Müdürlüğü de %0,02 oranıyla en az yaş meyve-sebze ürünün çıkış yaptığı gümrük müdürlüğüdür (Batı Akdeniz İhracatçılar Birliği, arge@baib.gov.tr, 08.01.2025).

Batı Akdeniz Bölgesinden ihraç edilen toplam yaş meyve ve sebze ürün gurubunun ihracatında, %16 oranında denizlerden (“denizyolu”, “deniz aracında motorlu karayolu taşıtı” ve “deniz aracında römork veya yarı römork”) yararlanarak; denizlerden yararlanarak gönderilen yaş meyve ve sebze ürünlerin %60’ı sadece denizyoluyla, yüzde %40’ı da Ro-Ro taşımacılık türüne giren “deniz aracında motorlu karayolu taşıtı” ve “deniz aracında römork veya yarı römork” ile gönderilmektedir. Ancak Batı Akdeniz Bölgesinin denizle bağlantısını sağlayan Antalya Limanından Ro-Ro taşımacılık türüyle

herhangi bir yaş meyve ve sebze ürün grubu gönderilmemektedir (Batı Akdeniz İhracatçılar Birliği, arge@baib.gov.tr, 08.01.2025).

Ele aldığı konu açısından literatürdeki soğuk zincir ürünlerine yönelik hazırlanan çalışmalardan ayrıışan ve özgün bir değer taşıyan bu çalışma, iki amaca odaklanmıştır. Çalışmanın birinci amacı, soğuk zincir ürünlerinin denizyolu taşımacılık faaliyetini optimize ederek, deniz taşımacılık maliyetlerini minimize etmektir. Bu amaçla En Küçük Maliyet Yöntemi ve Doğrusal Programlama Yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci amacı ise, En Küçük Maliyet Yöntemi sonucunda ulaşılan değer, optimum değere yakınlığını test etmektir. Bu iki amaca yönelik ihtiyaç duyulan veriler, Batı Akdeniz İhracatçılar Birliğinden mail aracılığıyla temin edilmiştir. Batı Akdeniz Bölgesine uygulanan bu çalışma; taşımacılık türü olarak denizyolu taşımacılığıyla (deniz aracında motorlu karayolu taşıtı ve deniz aracında römork veya yarı römork hariç), soğuk zincir ürünü olan yaş meyve-sebze ürünüyle, bölgeden denizyolu taşımacılık türüyle ihraç edilen yaş meyve-sebze ürünlerin en çok gönderildiği ve bu anlamda ilk beş sırada yer alan; Hindistan, Rusya Federasyonu, KKTC, İsrail ve Suudi Arabistan ülkeleriyle, bu ürünlerin yaklaşık %97'sinin çıkış yaptığı; Samsun, Aliğa, Mersin, İskenderun, Taşucu ve Antalya Gümrük Müdürlükleri ile sınırlandırılmıştır (Batı Akdeniz İhracatçılar Birliği, arge@baib.gov.tr, 08.01.2025).

Çalışma kapsamında ele alınan yöntemlerin uygulama sürecinde Excel ve Excel' in Çözücü eklentisinden yararlanılan bu çalışmada, her iki yöntemin de mevcut döneme göre denizyolu taşımacılık maliyetini düşürdüğü görülmüştür. Ayrıca En Küçük Maliyet Yönteminin sonucunda ulaşılan değer, Doğrusal Programlama sonucunda ulaşılan optimum değere yakın olduğu görülmüştür. Ancak En Küçük Maliyet Yöntemi sonucuna ulaşılan maliyet değerinin optimum maliyet değerine eşit olmaması, bu yöntem sonucunda ulaşılan çözümün *uygun çözüm* olduğunu göstermektedir. Nitekim optimizasyon çalışmalarında tüm kısıtları sağlayan çözüm “*uygun çözüm*”, uygun çözümler içindeki en iyi çözüm ise “*optimum çözüm*” olarak ifade edilmektedir (Timor, 2010).

1.1. Literatür Araştırması

“Soğuk Zincir”, “Soğuk Zincir + Taşıma”, “Soğuk Zincir + Denizyolu”, “Cold Chain + Transportation”, “ Cold Chain” ve “Cold Chain + Marine Transportation” anahtar kelimelerine odaklanarak yapılan literatür taramasında, son on yılda (2015-2025 yılları) soğuk zincir ürünlerinin denizyolu taşımacılık faaliyetlerine yönelik önemli çalışmaların yapıldığı ve literatüre kazandırıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda; Korucuk (2018), soğuk zincir taşımacılığı yapan işletmelerin 3PL firması seçimine odaklanmıştır. Şeker ve Korkmaz (2021), soğuk zincir taşıyıcı seçiminde kullanılanlabilecek yöntemin, çok kriterli karar verme yöntemi olan, AHP tekniği olabileceği konusunda farkındalık oluşturmuştur. Özceylan (2021), tarım-gıda ürünlerinin taşınmasında ürün kalitesini etkileyen unsurlara, kullanılan araçlara ve teknolojiye değinmiştir. Yıldırım ve Olcay (2020), denizyolu taşımacılığında soğuk zincir lojistiği yapan bir firmanın zincirin izlenebilirliğini için geliştirdiği bir teknolojiyi incelemiş ve bu teknolojinin getirdiği avantajlara değinmiştir. Defraeye vd. (2015), deniz taşımacılığında turunçgillerin ön soğutma işlemi için turunçgillerin, soğutulmuş kaplara sıcak yüklenmesi alternatifi üzerinden durmuştur. Arduino vd. (2015), dökme yük ve konteyner arasındaki ekonomik itici güçleri anlamak için soğutmalı nakliye sektörünü şekillendiren ana faktörleri araştırmıştır. Yu vd. (2015); merkezi denetim, yerel dağıtım ve genel hareketlilik özelliklerine dayanan soğuk zincir taşıma izleme sistemi tasarlanmıştır. Getahun vd. (2017), meyve ile doldurulmuş tam yüklü bir soğutmalı konteynerdeki hava akışı ve ürün soğutmasının hesaplanmasına yönelik akışkan dinamiği modeli geliştirmiştir. Shen vd. (2019), nakliye sırasında konteynerlerin riskini ve risk seviyelerini araştırmıştır. Castelein vd. (2020), konteyner sektörüne, soğutmalı konteyner ve lojistik alanındaki akademik literatüre yönelik sistematik bir inceleme yapmış ve genel bir bakış açısı sunmuştur. Ding vd.

(2023), soğuk zincir taşımacılığı yapan konteyner taşıyıcılarına yönelik, soğuk zincir güvenliğini ve performansını arttıracak risk yönetim stratejisi önermiştir.

Bu çalışma, değerlendirmeye alınan konu açısından son on yılda yapılan çalışmalardan ayrılmakta ve özgün bir değer taşımaktadır. Ayrıca, literatürde soğuk zincir deniz lojistiği için maliyet optimizasyon modelleri sınırlıdır; bu çalışmanın, literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemesi, En Küçük Maliyet Yönteminin etkinliğini test etmesi ve ilgili sektör paydaşları için optimizasyon çalışmasının önemini dikkat çekmesi çalışmanın önemini vurgulamaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada, soğuk zincir ürünlerinin deniz lojistik maliyetlerini minimize etmek amacıyla birbirinden bağımsız olarak Doğrusal Programlama Yöntemi ve En Küçük Maliyet Yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemlerden Doğrusal Programlama Yönteminde, modelde yer alan parametrelerin değerlerinin bilindiği ve problem çözülünceye kadar sabit kaldığı varsayılmaktadır (Timor, 2010). Bu çalışmada yer alan parametrelerin değerlerinin bilindiği ve statik (durağan) olduğu varsayımı nedeniyle Doğrusal Programlama Yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca En Küçük Maliyet Yönteminde, ulaştırma problemlerinin daha başlangıç çözüm aşamasında en düşük maliyetli hücreden başlayarak atamaların yapılması ve bu şekilde taşımacılık maliyetlerini minimize etmeyi hedeflemesinin yanı sıra bu yöntemin optimumum değere yakınlığını test etmek amacıyla bu çalışmada kullanılmıştır.

Çalışmada, Doğrusal Programlama Yöntemi ve En Küçük Maliyet Yöntemi uygulaması sonucunda elde edilen maliyet değerlerinin mevcut dönem maliyet değeriyle karşılaştırılması gerektiğinden gümrük müdürlüklerinden çıkış yapan ürün miktarları ile ülkelere gönderilen ürün miktarları için mevcut dönemdeki arz ve talep miktarları dikkate alınmıştır. Bu şekilde geliştirilen Doğrusal Programlama modelinin geçerliliği test edilmiştir. Bu çalışmanın yöntemi Şekil 1’de görüldüğü üzere yedi adımdan oluşmaktadır. Buna göre;

Birinci Adımda; çalışmaya yönelik 2023 yılına ait veriler Batı Akdeniz İhracatçılar Birliğinden temin edilmiştir.

İkinci Adımda; çalışma için gerekli olan maliyet değerlerine ulaşabilmek amacıyla gümrük müdürlükleriyle ülkeler arasındaki mesafeler “<https://www.bednblue.com.tr/sailing-distance-calculator>” web adresinden deniz mili cinsinden(dm) belirlenmiştir. Bu mesafeler sadece denizyolu mesafelerinden oluşmaktadır.

Üçüncü Adımda; gerçekçi maliyet değerlerine ulaşabilmek için Mersin-Dubai denizyolu hattındaki bir adet soğutuculu konteynerin taşıma maliyeti esas alınmıştır. Bu şekilde gümrük müdürlüklerinden ihracat ülkelerine gönderilen bir adet soğutuculu konteynerin taşıma maliyet değerleri “\$/dm” biriminden hesaplanmıştır.

Dördüncü Adımda; Doğrusal Programlama Modeli geliştirilmiştir.

Beşinci Adımda; geliştirilen Doğrusal Programlama Yöntemi, Batı Akdeniz Bölgesine uygulanarak test edilmiştir.

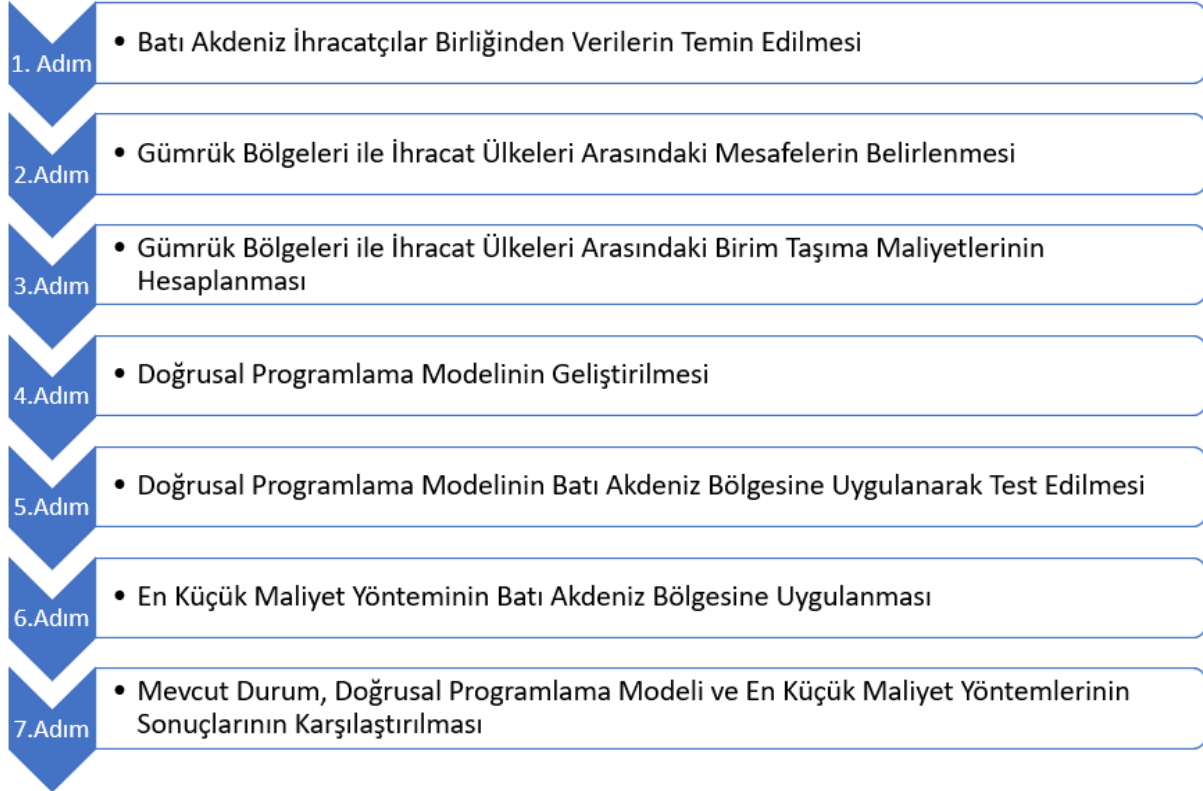
Altıncı Adımda; En Küçük Maliyet Yöntemi Batı Akdeniz Bölgesine uygulanmıştır.

Yedinci Adımda; mevcut durumdaki denizyolu taşımacılık maliyet değeri, En Küçük Maliyet Yöntemi ve Doğrusal Programlama Yöntemi sonucunda ulaşılan maliyet değerleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca, En Küçük Maliyet Yöntemi sonucunda ulaşılan maliyet değeri, Doğrusal Programla

Yönetiminin sonucunda ulaşılan optimum maliyet değeri ile karşılaştırılarak En Küçük Maliyet Değerinin optimum çözüme yakınlığı test edilmiştir.

Şekil 1

Çalışmanın Metodolojisi



2.1.1. Doğrusal Programlama Yöntemi

Başlangıçta askeri amaçla kullanılan daha sonra endüstride yaygın olarak kullanılmaya başlayan Doğrusal Programlama “*Sınırlı kaynakların alternatif faaliyetler arasında en uygun şekilde tahsisi*” şeklinde tanımlanmaktadır (Timor, 2010, s. 39). Bu yöntem ele alınan probleme göre oluşturulan doğrusal amaç fonksiyonunun, mevcut kısıtlar altında optimize edilmesini yani en küçüklenmesini veya en büyüklenmesini sağlar. Taşımacılık, üretim, stok kontrol, pazarlama, atama problemleri, tarımsal planlama, işgücü-programlama gibi alanlarda kullanılan Doğrusal Programlama aşağıdaki temel varsayımlara dayanmaktadır (Timor, 2010). Bu varsayımlar;

Kesinlik İlkesi: Modele ait parametrelerin tümünün bilindiğini ve problem çözülünceye kadar sabit kaldığı varsayımdır.

Toplam İlkesi: Değişkenlerin birbirine etkisinin olmadığı varsayımdır.

Bölünebilirlik İlkesi: Doğrusal Programlama ile ele alınan çoğu problemin sonucunun anlamlı olabilmesi için değerlerinin tamsayı olması gerekmektedir. Örneğin, konteyner sayısının belirlenmesine yönelik ele alınan bir çalışmada çıkan sonuç “3,2” gibi küsuratlı olabilir. Bu ifade 3 tam dolu ve az dolu konteyneri ifade edebilmektedir. Ancak sonucun anlamlı olabilmesi için bu sayı optimal çözüme ulaştıktan sonra tam sayıya dönüştürülmelidir.

Doğrusallık/Sabit Orantılı Değişme İlkesi: Modeldeki fonksiyonların doğrusal olduğu varsayımdır. Örneğin; 1 adet konteyner taşıma maliyeti \$3000 dolar ise, 5 adet konteynerin taşıma maliyeti \$15.000’dir.

Pozitiflik İlkesi: Doğrusal Programlama problemlerinde karar değişkenlerinin negatif değer alamayacağını ifade eden varsayımdır. Örneğin; konteyner sayısının belirlenmesine yönelik hazırlanan bir çalışmada konteyner sayısı sıfır ya da sıfırdan büyük (konteyner Sayısı ≥ 0) bir değer alır.

Doğrusal Programlamanın temel formül yapısı Formül 1, Formül 2 ve Formül 3'ten oluşmaktadır (Timor, 2010).

$$\text{Amaç Fonksiyonu} : Z_{Max} \text{ veya } Z_{Min} = \sum_{j=1}^n c_j x_j \quad (1)$$

$$\text{Kısıtlar} : \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n a_{ij} x_j \leq b_i \quad (2)$$

$$\text{Pozitiflik Kısıtı} : (x_j \geq 0, \quad i = 1, 2, 3, \dots, m; \quad j = 1, 2, 3, \dots, n) \quad (3)$$

2.1.2. En Küçük Maliyet Yöntemi

Kaynaklardan/arz noktalarından hedeflere/talep noktalarına minimum maliyetle taşınması problemi olan ulaştırma problemleri, her arz noktasından her talep noktasına ürün gönderilebileceği varsayılmaktadır (Timor, 2010). En Küçük Maliyet Yöntemi, Kuzeybatı Köşe Yöntemi, Vogel Yaklaşım Yöntemi (VAM), Sıra veya Satır En Küçüğü yöntemi ulaştırma problemlerinin başlangıç çözümlerini oluşturmaktadır (Arman vd., 2021, s. 16). Soğuk zincir ürünlerinin deniz taşımacılık maliyetlerini minimize etmeyi amaçlayan bu çalışmada, En Küçük Maliyet Yöntemi kullanılmıştır.

En Küçük Maliyet Yönteminde ilk olarak en düşük maliyetli hücre belirlenir. Bu hücreye arz ve talep miktarları dikkate alınarak en yüksek değer atanır. Daha sonra ikinci seviyede en düşük maliyetli hücreye, arz ve talep miktarları gözetilerek, en yüksek değer atanır. Bu süreç atama işlemi tamamlanıncaya kadar devam eder. Atama işlemi tamamlandıktan sonra hücrelere atanan değerler ile atanan değerlerin bulunduğu hücrelerin maliyet değeri çarpılır ve çarpma işleminin ardından ulaşılan tüm değerler toplanır. Bu şekilde En Küçük Maliyet Yöntemine göre ulaştırma probleminin başlangıç çözümüne ulaşılır.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmada Batı Akdeniz Bölgesinden ihraç edilen ürün gruplarına ait 2023 yılı verileri kullanılmıştır. Hangi gümrük çıkış noktasından hangi ülkeye hangi taşımacılık türüyle gönderildiğine dair veriler, 08.01.2025 tarihinde Batı Akdeniz İhracatçılar Birliğinden (BAİB) temin edilmiştir. Söz konusu veriler “arge@baib.gov.tr” mail adresi aracılığıyla ilgili kurumdan talep edilmiştir.

2.3. Araştırma Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamındaki kurallar gözetilmiştir. Çalışmada, herkese açık iletişim ağlarından temin edilen veriler kullanılmıştır. Bu yüzden etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

3. Bulgular

3.1. Batı Akdeniz Bölgesi Uygulamasına Yönelik Ön Hazırlık

Bu bölümde En Küçük Maliyet Yönteminin ve Doğrusal Programın uygulamasına yönelik gerekli bilgiler düzenlenmiştir. Düzenleme sürecinde Excel uyulmasından yararlanıldığı için tablolardaki arz toplam değerleri farklılık gösterebilmektedir. Buna göre Tablo 1’de Batı Akdeniz Bölgesindeki yaş meyve-sebze ürününün hangi gümrük bölgesinden hangi ülkeye ne miktarda (kilogram bazında)

gönderildiğine dair sayısal veriler yer almaktadır. Örneğin; Rusya Federasyonu'na gönderilen 6.658.275 kilogram yaş meyve-sebze ürünü Samsun Gümrük Müdürlüğünden gönderilmiştir.

Tablo 1

Gümrüklerden Ülkelere Gönderilen Kilogram Bazlı Ürün Miktarları

Gümrük (GM)	Müdürlükleri	Ülkeler					Arz (Kg)
		Hindistan (Kg)	Rusya Federasyonu (Kg)	KKTC (Kg)	İsrail (Kg)	Suudi Arabistan (Kg)	
Samsun GM		0	6.658.275	0	0	0	6.658.275
Aliağa GM		30.241.357	0	0	20.880	349.845	30.612.082
Mersin GM		9.507.995	1.520.258	21.962	1.114.245	544.910	12.709.370
İskenderun GM		12.226.386	0	0	336.380	43.230	12.605.996
Taşucu GM		0	0	1.807.378	0	0	1.807.378
Antalya GM		0	0	0	12.480	0	12.480
Talep (Kilogram)		51.975.738	8.178.533	1.829.340	1.483.985	937.985	64.405.581

Kaynak: (Batı Akdeniz İhracatçılar Birliği, arge@baib.gov.tr, 08.01.2025).

Çalışmada; büyük sayısal değerleri daha sade hale getirmek amacıyla Tablo 1'deki sayısal değerler 20.800 değerine bölünerek gümrük müdürlüklerinden ihracat ülkelerine gönderilen ürün miktarları, 20'lik soğutuculu konteyner olacak şekilde Tablo 2'deki gibi düzenlenmiştir. Zira bir soğutuculu konteynerin yük taşıma kapasitesi 20.800 kilogramdır (Konteyner Ölçüleri, trs.). Örneğin; Tablo 1'de Mersin Gümrük Müdürlüğünden Hindistan'a 9.507.995 kilogram yaş meyve-sebze ürünü gönderilmiştir. Bu sayısal değer bir adet soğutuculu konteynerin yük taşıma kapasitesine bölünmesi sonucunda Tablo 2'deki Mersin Gümrük Müdürlüğünden Hindistan'a gönderilen 20'lik soğutuculu konteyner sayısına ulaşılır ($9.507.995/20.800= 457$).

Tablo 2

Mevcut Durumda Çıkış Gümrüklerinden İhracat Ülkelerine Gönderilen 20'lik Soğutuculu Konteyner Sayısı

Gümrük Müdürlükleri (GM)	Ülkeler					Arz (Konteyner)
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan	
Samsun Gümrük Müdürlüğü	0	320	0	0	0	320
Aliağa Gümrük Müdürlüğü	1.454	0	0	1	17	1.472
Mersin Gümrük Müdürlüğü	457	73	1	54	26	611
İskenderun Gümrük Müdürlüğü	588	0	0	16	2	606
Taşucu Gümrük Müdürlüğü	0	0	87	0	0	87
Antalya Gümrük Müdürlüğü	0	0	0	1	0	1
Talep (Konteyner)	2.499	393	88	71	45	3096

Gümrük müdürlükleri ile ülkeler arasındaki denizyolu mesafeleri deniz mili (dm) cinsinden Tablo 3'te yer almaktadır. Örneğin; Aliağa Gümrük Müdürlüğü ile Hindistan arasındaki mesafe 1.454 deniz milidir. Söz konusu tablo gümrük müdürlükleri ile ülkeler arasında bir adet 20'lik soğutuculu konteynerin denizyolu taşıma maliyetini hesaplamak için hazırlanmıştır.

Tablo 3*Çıkış Gümrükleri ile İhracat Ülkeleri Arasındaki Denizyolu Mesafesi (Deniz Mili- Dm)*

Gümrük Müdürlükleri (GM)	Ülkeler					Arz (Konteyner)
	Hindistan (Dm)	Rusya Federasyonu (Dm)	KKTC (Dm)	İsrail (Dm)	Suudi Arabistan (Dm)	
Samsun Gümrük Müdürlüğü	4.184	216	1.250	1.224	1.909	320
Aliğa Gümrük Müdürlüğü	3.685	716	675	636	1.880	1.472
Mersin Gümrük Müdürlüğü	3.419	1.302	199	241	1.144	611
İskenderun Gümrük Müdürlüğü	3.443	1.351	145	246	1.149	606
Taşucu Gümrük Müdürlüğü	3.417	1.186	111	232	1.088	87
Antalya Gümrük Müdürlüğü	3.397	1.098	291	329	1.068	1
Talep (Konteyner)	2.499	393	88	71	45	3096

Kaynak: (Yelken Mesafe Hesaplayıcı, trs.)

Tablo 4'teki denizyolu ulaşım maliyetleri Mersin-Dubai hattındaki bir adet soğutuculu konteynerin taşıma maliyeti esas alınarak hesaplanmıştır. Mersin-Dubai hattında bir adet konteynerin taşınma maliyeti \$2.400 dolar olup, konteynerin soğutuculu olması durumunda \$1000 ilave ücret uygulanmaktadır (Dubai Konteyner Fiyatları, trs.). Mersin-Dubai arasında denizyolu mesafesi ise yaklaşık 3.431 deniz milidir. Bu verilerden yola çıkarak birim deniz milde 20'lik bir soğutuculu konteyner taşıma maliyeti (\$3500/3.431 Dm) \$1,02/Dm olarak hesaplanmaktadır. Ulaşılan bu değer Tablo 3'teki sayısal verilerle çarpıldığında, Tablo 4'teki çıkış gümrük noktaları ile ihracat ülkeleri arasında bir adet 20'lik soğutuculu konteynerin taşınma maliyetine ulaşılmaktadır. Örneğin; Tablo 3'te Samsun Gümrük Müdürlüğü ile Hindistan arasındaki denizyolu mesafesi 4.184 deniz milidir. Bu değer birim maliyet ile çarpılması sonucu Tablo 4'teki Samsun Gümrük Müdürlüğü ile Hindistan arasındaki bir adet soğutuculu konteynerin taşınma maliyeti olan \$ 4.268 değerine ulaşılmaktadır (4.184 dm x 1,02 \$/dm = \$4.268).

Tablo 4*Çıkış Gümrük Müdürlükleri ile İhracat Ülkeleri Arasında 1 Adet 20'lik Refet Konteynerin Taşınma Maliyeti (\$)*

Gümrük Müdürlükleri (GM)	Ülkeler					Arz (Konteyner)
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan	
Samsun Gümrük Müdürlüğü	4.268	220	1.275	1.248	1.947	320
Aliğa Gümrük Müdürlüğü	3.759	730	689	648	1.917	1.472
Mersin Gümrük Müdürlüğü	3.487	1.328	203	246	1.167	611
İskenderun Gümrük Müdürlüğü	3.512	1.378	147	251	1.172	606
Taşucu Gümrük Müdürlüğü	3.485	1.210	113	237	1.109	87
Antalya Gümrük Müdürlüğü	3.465	1.120	297	336	1.090	1
Talep (Konteyner)	2.499	393	88	71	45	3096

3.2. Soğuk Zincir Ürünlerinin Deniz Lojistik Maliyelerine Yönelik Geliştirilen Doğrusal Programlama Modeli

Bu bölümde soğuk zincir ürünlerinin denizyolu taşımacılık maliyelerinin optimize edilmesine yönelik Doğrusal Programlama modeli geliştirilmiştir. Model; Formül 4, Formül 5, Formül 6, Formül 7 ve Formül 8’de oluşmaktadır. Buna göre; Formül 4 amaç fonksiyonunu, Formül 5 karar değişkenini ve Formül 6, Formül 7, Formül 8 ise modelin kısıtlarını ifade etmektedir.

Notasyonlar

i	:	[1,2,3, ..., m] Soğuk Zincir Ürünlerinin Çıkış Yaptığı Gümrük Müdürlükleri
j	:	[1,2,3, ..., n] Soğuk Zincir Ürünlerinin Gönderildiği Ülkeler
x_{ij}	:	“i” gümrük müdürlüğünden “j” ülkesinde gönderilen 20’lik soğutuculu konteyner sayısı
c_{ij}	:	“i” gümrük müdürlüğünden “j” ülkesine gönderilen bir adet 20’lik konteyner maliyeti
t_j	:	“j” ülkesinin talep miktarı
a_i	:	“i” gümrük müdürlüğünün arz miktarı

$$\text{Amaç Fonksiyonu} : Z_{Min} = \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n x_{ij} c_{ij} \quad (4)$$

$$\text{Karar Değişkeni} : x_{ij} \quad (5)$$

$$\text{Kısıtlar} ;$$

$$\text{Talep Kısıtı} : \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n x_{ij} \geq t_j \quad (6)$$

$$\text{Arz Kısıtı} : \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n x_{ij} \leq a_i \quad (7)$$

$$\text{Pozitiflik Kısıtı} : (x_{ij} \geq 0, \quad i = 1, 2, 3, \dots, m; \quad j = 1, 2, 3, \dots, n) \quad (8)$$

3.3. Geliştirilen Doğrusal Programlama Modelinin Excel Çözücü (Solver) Uygulaması

Çalışmanın bu bölümünde soğuk zincir ürünlerinin denizyolu taşımacılık maliyetlerini optimize etmek amacıyla çalışmanın 3.2.’i bölümünde geliştirilen Doğrusal Programlama modeli uygulanmıştır. Uygulamada Batı Akdeniz Bölgesinden denizyoluyla ihraç edilen yaş meyve-sebze ürünü ele alınmıştır. Ayrıca; Samsun, Aliağa, Mersin, İskenderun, Taşucu, Antalya Gümrük Müdürlüklerinden denizyolu ile Hindistan, Rusya Federasyonu, KKTC, İsrail ve Suudi Arabistan ülkelerine gönderilen yaş meyve-sebze ürünü ile bu ürüne ait gönderi miktarları değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 5'teki " x_{ij} " değerleri Doğrusal Programın Solver çözümü sonucunda ulaşılan sayısal değerlerdir (Bkz. Formül 5). Bu " x_{ij} " değerlerinin Tablo 4'teki " c_{ij} " değerleriyle çarpılması sonucunda Tablo 5'teki " Z_{min} " değerine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu değer optimum çözüm sonucunda ulaşılan minimum maliyet değeridir. Yine Tablo 5'teki mevcut durum maliyet değerine ulaşabilmek için Tablo 2'deki " x_{ij} " değerleri, Tablo 4'teki " c_{ij} " değerleri ile çarpılmıştır. Ayrıca Tablo 5'teki mevcut durum maliyet değerine (\$9.384.252) ve Doğrusal Programlama sonucu olan (Z_{min}) değerine (\$9.309.166) ulaşabilmek için Excel'de Formül 9 uygulanmıştır.

$$=TOPLA.ÇARPIM([dizi1]; [dizi2]; [dizi3]; ...) \quad (9)$$

Tablo 5

Doğrusal Program Modelinin Batı Akdeniz Bölgesi Uygulamasına Yönelik Excel Solver Çözümü

Gümrükler Müdürlükleri (GM)	Ülkeler					Arz Miktarı	Arz Kısıt İşareti	Arz Kısıt Miktarı
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan			
Samsun GM	0	320	0	0	0	320	≤	320
Aliağa GM	1399	73	0	0	0	1472	≤	1472
Mersin GM	611	0	0	0	0	611	≤	611
İskenderun GM	489	0	46	71	0	606	≤	606
Taşucu GM	0	0	42	0	44	87	≤	87
Antalya GM	0	0	0	0	1	1	≤	1
Talep Miktarı	2499	393	88	71	45	3096		
Talep Kısıtı İşareti	≥	≥	≥	≥	≥			
Talep Kısıt Miktarı	2499	393	88	71	45			
Zmin (Doğrusal Programlama Sonucu)								\$9.309.166
Mevcut Durum Maliyeti								\$9.384.252

Tablo 5'teki optimum çözümde yer alan karar değişkenlerin optimum çözümde kalabilmesi için modeldeki parametrelerin hangi aralıklarda değer alması gerektiğini tespit edebilmek için Tablo 6'daki ve Tablo 7'deki duyarlılık analizleri yapılmıştır. Modeldeki karar değişkenlerine yönelik yapılan Tablo 6'daki duyarlılık analizinde; hedef katsayıların, "izin verilen artış" ve "izin verilen azalış" miktarı kadar artması/azalması durumunda karar değişkenlerinin miktarında değişme olsa da optimum çözümde kalmaya devam edecektir. Ancak hedef katsayılarının izin verilen artış/azalış miktarlarının dışına arttırılması/azaltılması durumunda ilgili karar değişkeni optimum çözümde yer almayacaktır. Örneğin, Aliağa GM'den Hindistan'a gerçekleştirilen gönderimin hedef katsayısı 3758,7'dir. Bu hedef katsayısının izin verilen artış miktarı (150,645) kadar arttırılması (3758,8 + 150,654=3909,454) durumunda söz konusu karar değişkeni optimum çözümde yer alacaktır. Fakat izin verilen artış miktarının dışında arttırılması durumunda (150,645 + 0,001=150,656) söz konusu karar değişkeni optimum çözümde yer alamayacaktır.

Tablo 6

Doğrusal Programlama Modeli Değişken Hücreleri İçin Duyarlılık Analizi

Değişken Hücreleri						
Hücre	Ad	Son Değer	Azaltılmış Maliyet	Hedef Katsayı	İzin Verilen Artış	İzin Verilen Azalış
\$C\$71	Samsun GM Hindistan	0	1018,98	4267,68	1E+30	1018,98
\$D\$71	Samsun GM Rusya Federasyonu	320,109351	0	220,32	510	1E+30

\$E\$71	Samsun GM KKTC	0	1391,076	1275,306	1E+30	1391,076
\$F\$71	Samsun GM İsrail	0	1260,822	1248,48	1E+30	1260,822
\$G\$71	Samsun GM Suudi Arabistan	0	1067,022	1947,18	1E+30	1067,022
\$C\$72	Aliağa GM Hindistan	1398,645385	0	3758,7	150,654	246,84
\$D\$72	Aliağa GM Rusya Federasyonu	73,08932692	0	730,32	690,234	510
\$E\$72	Aliağa GM KKTC	0	294,678	688,908	1E+30	294,678
\$F\$72	Aliağa GM İsrail	0	150,654	648,312	1E+30	150,654
\$G\$72	Aliağa GM Suudi Arabistan	0	527,136	1917,294	1E+30	527,136
\$C\$73	Mersin GM Hindistan	611,0274038	0	3487,38	19,89	1E+30
\$D\$73	Mersin GM Rusya Federasyonu	0	869,04	1328,04	1E+30	869,04
\$E\$73	Mersin GM KKTC	0	80,07	202,98	1E+30	80,07
\$F\$73	Mersin GM İsrail	0	19,89	246,228	1E+30	19,89
\$G\$73	Mersin GM Suudi Arabistan	0	48,042	1166,88	1E+30	48,042
\$C\$74	İskenderun GM Hindistan	489,1607692	0	3511,86	6,63	19,89
\$D\$74	İskenderun GM Rusya Federasyonu	0	894,54	1378,02	1E+30	894,54
\$E\$74	İskenderun GM KKTC	45,55129808	0	147,39	28,764	6,63
\$F\$74	İskenderun GM İsrail	71,34543269	0	250,818	19,788	497,658
\$G\$74	İskenderun GM Suudi Arabistan	0	28,764	1172,082	1E+30	28,764
\$C\$75	Taşucu GM Hindistan	0	7,548	3485,34	1E+30	7,548
\$D\$75	Taşucu GM Rusya Federasyonu	0	760,308	1209,72	1E+30	760,308
\$E\$75	Taşucu GM KKTC	42,39774038	0	113,322	6,63	28,764
\$F\$75	Taşucu GM İsrail	0	19,788	236,538	1E+30	19,788
\$G\$75	Taşucu GM Suudi Arabistan	44,49543269	0	1109,25	28,764	6,63
\$C\$76	Antalya GM Hindistan	0	6,63	3464,736	1E+30	6,63
\$D\$76	Antalya GM Rusya Federasyonu	0	690,234	1119,96	1E+30	690,234
\$E\$76	Antalya GM KKTC	0	203,286	296,922	1E+30	203,286
\$F\$76	Antalya GM İsrail	0	138,516	335,58	1E+30	138,516
\$G\$76	Antalya GM Suudi Arabistan	0,6	0	1089,564	6,63	1E+30

Tablo 7'deki “son değer” ve “kısıtlama sağ taraf” sütunlarına bakıldığında söz konusu sütunlardaki değerlerin eşit olduğu ve tüm ülkelerin taleplerinin karşılandığı görülmektedir. Söz konusu tablodaki “gölge ücreti” değeri, diğer değişkenlerin sabit kalması koşuluyla, ilgili kaynağın bir birim daha artması durumunda amaç fonksiyonu değerinin ne kadar etkileneceğini göstermektedir (Timor, 2010). Örneğin; “Samsun GM Arz” ifadesinin “320,109351” olan sağ taraf değerinin bir birim daha arttırılması durumunda ($320,109351 + 1 = 321,109351$) amaç fonksiyonunun değeri “-510” değerinde değişim gösterecektir.

Tablo 7

Doğrusal Programlama Modeli Kısıtlar İçin Duyarlılık Analizi

Kısıtlamalar						
Hücre	Ad	Son Değer	Gölge Ücret	Kısıtlama Sağ Taraf	İzini Verilen Artış	İzin Verilen Azalış
\$C\$79	≥	2498,833558	3758,7	2498,833558	0	1398,645385
\$D\$79	≥	393,1986779	730,32	393,1986779	0	73,08932692
\$E\$79	≥	87,94903846	394,23	87,94903846	0	45,55129808
\$F\$79	≥	71,34543269	497,658	71,34543269	0	71,34543269
\$G\$79	≥	45,09543269	1390,158	45,09543269	0	44,49543269
\$H\$71	Samsun GM Arz	320,109351	-510	320,109351	73,08932692	0

\$H\$72	Aliğa GM Arz	1471,734712	0	1471,734712	1E+30	-2,49545E-12
\$H\$73	Mersin GM	611,0274038	-271,32	611,0274038	1398,645385	0
\$H\$74	İskenderun GM Arz	606,0575	-246,84	606,0575	1398,645385	0
\$H\$75	Taşucu GM Arz	86,89317308	-280,908	86,89317308	45,55129808	0
\$H\$76	Antalya GM Arz	0,6	-300,594	0,6	44,49543269	0

3.4. En Küçük Maliyet Yönteminin Batı Akdeniz Bölgesine Uygulanması

Çalışmanın bu bölümünde Tablo 4'ten yararlanarak En Küçük Maliyet Yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemin uygulanmasında en düşük maliyetli hücreyi bulmak için Excel'de Formül 10 uygulanmıştır. Atama yapılan hücrelerin Excel tarafından tekrar en düşük maliyetli hücre olarak algılanmaması ve devre dışı bırakılması için Tablo 4'te atama yapılan ve arz-talep dengesi kurulan satır ve sütundaki her bir hücreye yüksek değer (Örneğin;10.000) girilmiştir. Atama sürecinin tamamlanmasını ardından Tablo 8'deki değerlere ulaşılmıştır. Tablo 8'e göre En Küçük Maliyetli Yöntemin uygulanması sonucunda ulaşılan maliyet değeri \$9.312.723'tür. Bu değere ulaşırken; mevcut durum maliyeti ile En Küçük Maliyet Yöntemi sonucunda ulaşılan maliyet değerinin karşılaştırılabilmesi için mevcut durumdaki arz ve talep miktarları dikkate alınmıştır.

$$=MIN(\text{sayı1}; [\text{sayı2}]; \dots) \quad (10)$$

Tablo 8

En Küçük Maliyet Yöntemi Uygulanması

Gümrük Müdürlükleri (GM)	Ülkeler					Arz (Konteyner)
	Hindistan (Kg)	Rusya Federasyonu (Kg)	KKTC (Kg)	İsrail (Kg)	Suudi Arabistan (Kg)	
Samsun Gümrük Müdürlüğü	0	320	0	0	0	320
Aliğa Gümrük Müdürlüğü	1399	73	0	0	0	1472
Mersin Gümrük Müdürlüğü	495	0	0	71	44	611
İskenderun Gümrük Müdürlüğü	605	0	1	0	0	606
Taşucu Gümrük Müdürlüğü	0	0	87	0	0	87
Antalya Gümrük Müdürlüğü	0	0	0	0	1	1
Talep (Konteyner)						3096
En Küçük Maliyet Yöntemi Sonucu						\$9.312.723

3.5. Mevcut durum, En Küçük Maliyet Yöntemi ve Doğrusal Programlama Yöntemi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Mevcut durumun, En Küçük Maliyet Yöntemi ve Doğrusal Programlama Yöntemi sonuçlarına göre karşılaştırılması Tablo 9'da yer almaktadır. Tablo 9'a göre;

- Samsun Gümrük Müdürlüğü için mevcut durum devam etmelidir.
- Aliğa Gümrük Müdürlüğünden Hindistan'a çıkış yapan soğutuculu konteyner sayısı 1.399'a düşürülmeli, Rusya Federasyonu'na ise 73 adet gönderilmelidir. Bu gümrük noktasında İsrail ve Suudi Arabistan'a konteyner gönderimi yapılmamalıdır.
- Mersin Gümrük müdürlüğünden çıkış yapan 611 adet konteynerin tamamının Doğrusal Programlama Yöntemine göre Hindistan'a gönderilmesi gerekmektedir. En Küçük Maliyet Yönteminde ise; 495 adet Hindistan'a, 71 adet İsrail'e ve 44 adet Suudi Arabistan'a gönderilmelidir.
- İskenderun Gümrük Müdürlüğünden çıkış yapana 606 adet konteynerin; En Küçük Maliyet Yöntemine göre 605 adeti Hindistan'a, 1 adeti KKTC'ye gönderilmelidir. Doğrusal

Programlamaya göre ise; 489 adeti Hindistan'a, 46 adeti KKTC'ye ve 71 adeti de İsrail'e gönderilmelidir.

- Taşucu Gümrük Müdürlüğünden gönderilen KKTC'ye gönderilen 87 adet konteynerin; En Küçük Maliyet Yöntemine göre KKTC'ye gönderimi devam etmelidir. Doğrusal Programlama Yöntemine göre ise 42 adeti KKTC'ye ve 44 adeti Suudi Arabistan'a gönderilmelidir.
- Antalya Gümrük Müdürlüğünden İsrail'e gönderilen 1 adet konteynerin, En Küçük Maliyet Yöntemine ve Doğrusal Programlama Yöntemine göre İsrail'e değil Suudi Arabistan'a gönderilmesi gerekmektedir.
- Mevcut duruma göre denizyolu taşımacılık maliyetini; En Küçük Maliyet Yöntemi \$71.530, Doğrusal Programlama Yöntemi ise \$75.085 daha düşürmektedir.
- Doğrusal Programlama Yöntemi, En Küçük Maliyet Yöntemine göre denizyolu taşımacılık maliyetini \$3.577 daha düşürmektedir.

Tablo 9

Mevcut durum, En Küçük Maliyet Yöntemi ve Doğrusal Programlama Yöntemi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Samsun Gümrük Müdürlüğü İçin Karşılaştırma						
Değerlendirme Yöntemi	Ülkeler					
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan	Arz (Konteyner)
Mevcut Durum	0	320	0	0	0	320
En Küçük Maliyet Yöntemi	0	320	0	0	0	320
Doğrusal Programlama	0	320	0	0	0	320
Aliağa Gümrük Müdürlüğü İçin Karşılaştırma						
Değerlendirme Yöntemi	Ülkeler					
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan	Arz (Konteyner)
Mevcut Durum	1.454	0	0	1	17	1.472
En Küçük Maliyet Yöntemi	1399	73	0	0	0	1.472
Doğrusal Programlama	1399	73	0	0	0	1.472
Mersin Gümrük Müdürlüğü İçin Karşılaştırma						
Değerlendirme Yöntemi	Ülkeler					
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan	Arz (Konteyner)
Mevcut Durum	457	73	1	54	26	611
En Küçük Maliyet Yöntemi	495	0	0	71	44	611
Doğrusal Programlama	611	0	0	0	0	611
İskenderun Gümrük Müdürlüğü İçin Karşılaştırma						
Değerlendirme Yöntemi	Ülkeler					
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan	Arz (Konteyner)
Mevcut Durum	588	0	0	16	2	606
En Küçük Maliyet Yöntemi	605	0	1	0	0	606
Doğrusal Programlama	489	0	46	71	0	606
Taşucu Gümrük Müdürlüğü İçin Karşılaştırma						
Değerlendirme Yöntemi	Ülkeler					
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan	Arz (Konteyner)

Mevcut Durum	0	0	87	0	0	87
En Küçük Maliyet Yöntemi	0	0	87	0	0	87
Doğrusal Programlama	0	0	42	0	44	87

Antalya Gümrük Müdürlüğü İçin Karşılaştırma

Değerlendirme Yöntemi	Ülkeler					Arz (Konteyner)
	Hindistan	Rusya Federasyonu	KKTC	İsrail	Suudi Arabistan	
Mevcut Durum	0	0	0	1	0	1
En Küçük Maliyet Yöntemi	0	0	0	0	1	1
Doğrusal Programlama	0	0	0	0	1	1

Maliyet Karşılaştırması

Maliyet Türleri	Maliyet Değerleri (\$)
Mevcut Durum	\$9.384.252
En Küçük Maliyet Yöntemi	\$9.312.723
Doğrusal Programlama	\$9.309.166
Mevcut Durum-En Küçük Maliyet Yöntemi	\$71.530
Mevcut Durum – Doğrusal Programlama	\$75.086
Doğrusal Programlama – En Küçük Maliyet Yöntem	\$3.557

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İki amaca odaklanan bu çalışmanın ilk amacı, soğuk zincir ürünlerinin denizyolu taşımacılık faaliyetini optimize ederek, deniz taşımacılık maliyetlerini minimize etmektir. İkinci amacı ise En Küçük Maliyet Yönteminin optimum çözüme olan yakınlığını test etmektir. Çalışmanın birinci amacı için optimum çözüme erişerek minimum maliyet değerine ulaşmak için Doğrusal Programlama Modeli geliştirilmiştir. Yine çalışmanın birinci amacı için yöneylem araştırmalarının ulaştırma probleminde maliyetleri minimize etmeyi amaçlayan ve ulaştırma problemlerinin başlangıç çözümünü oluşturan En Küçük Maliyet Yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada ilk olarak; geliştirilen Doğrusal Programlama modeli, mevcut durumdaki arz-talep miktarları gözetilerek, aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde Batı Akdeniz Bölgesine uygulanarak test edilmiştir. Buna göre Batı Akdeniz Bölgesi uygulamasında;

- Tek bir yıla ait verilerin kullanılması,
- Talep dalgalanmalarının (pandemi, mevsimsellik) dikkate alınmaması,
- Taşımacılık türü olarak denizyolu (deniz aracında motorlu karayolu taşıtı ve deniz aracında römork veya yarı römork hariç) taşımacılığı,
- Soğuk zincir ürünü olarak yaş meyve-sebze ürünü,
- Batı Akdeniz Bölgesinden ihraç edilen yaş meyve-sebze ürün miktarının en fazla gönderildiği ilk beş ülke olan; Hindistan, Rusya Federasyonu, KKTC, İsrail ve Suudi Arabistan ülkeleri,
- Batı Akdeniz Bölgesinden ihraç edilen yaş meyve-sebze ürünlerinin çıkış yaptığı; Samsun, Aliağa, Mersin, İskenderun, Taşucu ve Antalya Gümrük Müdürlükleri,
- Firmaların, soğutuculu bir konteynerin denizyolu taşıma maliyetine yönelik bilgileri paylaşmak istememesi sonucu, gerçeğe uygun maliyet değerlerine ulaşabilmek için Mersin-Dubai arasındaki bir adet soğutuculu konteynerin denizyolu taşıma maliyeti esas alınarak gümrük çıkış noktaları ile ülkeler arasındaki bir adet soğutuculu konteynerin gönderileme maliyetlerinin hesaplaması gibi sınırlılıkları mevcuttur.

Çalışmada ikinci olarak, mevcut durumdaki arz ve talep miktarları dikkate alınarak, En Küçük Maliyet Yöntemi Batı Akdeniz Bölgesine uygulanmıştır. Sonuç olarak; her iki yöntem sonucunda ulaşılan maliyet değerlerinin, mevcut maliyet değerinin altında olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 9). En Küçük Maliyet Yöntemi sonucunda ulaşılan değerin, mevcut durum maliyet değerinin altında olmasına rağmen Doğrusal Programlama yöntemi sonucunda ulaşılan değere eşit olmadığı görülmüştür. Bu nedenle En Küçük Maliyet Yöntemi sonucunda ulaşılan değer uygun çözümdür. Nitekim optimizasyon çalışmalarında tüm kısıtları sağlayan çözüm “uygun çözüm”, uygun çözümler içindeki en iyi çözüm ise “optimum çözüm” olarak ifade edilmektedir (Timor, 2010). Sonuç olarak ulaştırma problemlerinin başlangıç çözümünde en düşük maliyetli hücreden başlayan ve bu şekilde devam eden en düşük maliyet yöntemindeki atamaların gözden geçirilerek daha iyi bir sonuca ulaşılacağı görülmektedir.

Antalya ili Batı Akdeniz Bölgesinin denizle bağlantısını sağlayan tek ildir. Ancak Antalya ilindeki limanın, yaş meyve ve sebze ürün grubunun deniz taşımacılığıyla gönderilmesinde çok fazla tercih edilmediği görülmektedir. Bunun nedenleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir. Bu nedenler (Demirdal, 2021);

- Antalya ilinin turizm kendi olarak görülmesi ve tarım sektörüne gereken önemin verilmemesi,
- Antalya limanının fiziki ve teknik altyapısının yeterli olmaması,
- Liman tarifelerinin yüksek olması ve çalıştığı hat sayısının az olmasıdır.

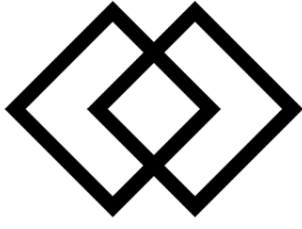
Batı Akdeniz Bölgesinden denizlerden yararlanarak gönderilen yaş meyve ve sebze ürün grubunun %60'ı sadece denizyolu taşımacılığıyla gönderilirken, geri kalan %40'ı da Ro-Ro taşımacılığıyla gönderilmekte ancak %40'lık dilimde gönderilen ürünlerin hiçbiri Antalya Limanından çıkış yapmamaktadır (Batı Akdeniz İhracatçılar Birliği, arge@baib.gov.tr, 08.01.2025). Bu durum Antalya limanının yaş meyve ve sebze taşımacılığı için etkin bir şekilde Ro-Ro taşımacılık hizmeti sunmadığını göstermektedir (Q Terminals Antalya, 2022).

Taşımacılık türleri arasında en düşük maliyetli taşımacılık modu olan deniz taşımacılığı, dünya ticaretinde %90 oranında tercih edilmektedir (Takım ve Ersungur, 2015; Oğuz, 2024). Bu nedenle bölgedeki yaş meyve ve sebze ihracatıyla ilgili olan sektör paydaşlarının deniz taşımacılığına yönelik mevcut durumu gözden geçirmesi ve gerekli düzenlemeleri yaparak bölgedeki deniz taşımacılığının daha etkin bir şekilde kullanılabilmesi için teşvik edici tedbirleri alması gerekmektedir. Bu şekilde, taşımacılık faaliyetlerinden kaynaklanan maliyetler düşürülebilecek ve son ürünler daha uygun fiyatlardan müşterilere sunulabilecektir. Böylelikle ürünlerin tercih edilebilirliğinin yanında Batı Akdeniz Bölgesi'nin dolayısıyla Türkiye'nin ihracat geliri de artacaktır. Son olarak gelecek dönemde farklı zaman dilimlerinin incelenebileceği bu çalışma; ülkelerin talep miktarlarını dikkate alan ağırlıklı Doğrusal Programlama modelinin yanı sıra talep dalgalanmalarını dikkate alan dinamik programlama modelleri geliştirilebilecektir.

5. Kaynakça

- Arduino, G., Murillo, D., & Parola, F. (2015). Refrigerated container versus bulk: Evidence from the banana cold chain. *Maritime Policy & Management*, 42(3), 228-245. <https://doi.org/10.1080/03088839.2013.851421>
- Arman, K., Organ, A., Yenilmez, S., & Akay, M. (2021). A Review of "Introduction to operations research" by Taha. Planning the distribution network of the electronics firm with the transportation model. *International Journal of Academic Research and Ideas*, 13(27), 13-22.
- Batı Akdeniz İhracatçıları Birliği.(2024, 1 Ocak - 31 Aralık) İhracat istatistikleri: Ürün grubu ihracat raporu. Batı Akdeniz İhracatçıları Birliği. <https://www.baib.gov.tr/tr/online-islemler-ihracat-istatistikleri-mal-grubu-bazinda-ihracat-raporu.html> [Erişim Tarihi: 10.02.2025]
- Castelein, B., Geerlings, H., & Duin, R. (2020). The reefer container market and academic research: A review study. *Journal of Cleaner Production*, 256, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120654>
- Defraeye, T., Verboven, P., Opara, U., Nicolai, B., & Cronjé, P. (2015). Feasibility of ambient loading of citrus fruit into refrigerated containers for cooling during marine transport. *Biosystems Engineering*, 134, 20-30. <https://doi.org/10.1016/j.biosystemseng.2015.03.012>
- Demirdal, K. (2021). *Lojistik organizasyon olarak Antalya Limanı'nın bölgesel kalkınmadaki rolü: TR61 bölgesinde faaliyet gösteren dış ticaret firmaları üzerinde bir araştırma* (Tez No. 671705) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ding, J.-F., Weng, J.-H., & Chou, C.-C. (2023). Assessment of key risk factors in the cold chain logistics operations of container carriers using best worst method Évaluation des facteurs de risques clés dans les opérations logistiques de la chaîne du froid des porte-conteneurs à l'aide de la méthode du. *International Journal of Refrigeration* 153, 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijrefrig.2023.06.013>
- [Dubai Konteyner Fiyatları]. (trs.). [Saygınlık Uluslararası Nakliyat ve Lojistik]. <https://www.saygınlıknakliyat.com/dubai-nakliye> [Erişim Tarihi: 15.01.2025].
- Getahun, S., Ambaw, A., Delele, M., Meyer, C., & Opara, U. (2017). Analysis of airflow and heat transfer inside fruit packed refrigerated shipping container: Part I – Model development and validation. *Journal of Food Engineering*, 203, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.jfoodeng.2017.02.010>
- Kayalı, N., Necef Yerli, A., & Onur, G. (2020). İşletme yöneticilerinin lojistik maliyetlere bakış açılarının değerlendirilmesine yönelik uygulama. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 303-324. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyusbed/issue/53594/714429>
- [Konteyner Ölçüleri]. (trs.). [Tirport]. <https://tirport.com/konteyner-olculeri/> [Erişim Tarihi:30.01.2025]
- Korucuk, S. (2018). Soğuk zincir taşımacılığı yapan işletmelerde 3PL firma seçimi: İstanbul örneği. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 341 - 366. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66821/1045038>
- Oğuz, Y. A. (2024). A Review of "Review of Maritime Transport" by the United Nations Conference on Trade and Development. The importance of sea transportation in global supply chains. *Journal Of Tam Academy*, 3(1), 86-103. <https://doi.org/10.58239/tamde.2024.01.006.x>
- Özceylan, A. (2021). Tarım-Gıda tedarik zincirinde taşımacılık. A. O. Dünder (Dü.), *Disiplinler Arası Yaklaşımla Tarım-Gıda Tedarik Zinciri Yönetimi Seçme Yazılar* (ss. 125-146). Nobel Akademi Yayıncılık.

- Öztürk, M. (2019). Yaş sebze ve meyveler çöp oluyor. *Independent Türkçe*. <https://www.indyturk.com/node/82766/t#:~:text=Ya%C5%9F%20sebze%20ve%20meyve%20so%C4%9Fukta,i%C3%A7in%20potansiyel%20bir%20strateji%20olu%C5%9Fturulmal%C4%B1d%C4%B1r>. [Erişim Tarihi: 13.01.2025].
- Q Terminals Antalya. (2022, 21 Mart). *Port environmental review system (PERS) report*. Q Terminals Antalya. https://www.qterminals-antalya.com/wp-content/uploads/2022/03/SEC-CEV-RAP-003_0%20ECOSLC%20PORT%20ENVIRONMENTAL%20REVIEW%20SYSTEM%20PERS%20REPORT.pdf [Erişim Tarihi: 22.02.2025].
- Shen, L., Zhu, G., Qian, X., Zhang, L., Wang, Y., & Shi, X. (2019). *Risk analysis of cold logistics chains in maritime transportation*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICTIS.2019.8883747>
- Şeker, Ö., & Korkmaz, O. (2021). Kahramanmaraş ilindeki dondurma üreticilerinin soğuk zincir taşıyıcı seçiminde kullanmış oldukları kriterler ve bu kriterlerin önem derecelerinin AHP yöntemi ile belirlenmesi. *Research of Financial Economic and Social Studies*, 6(4), 860 - 877. <https://doi.org/10.29106/fesa.1015495>
- Takım, A., & Ersungur, Ş. M. (2015). Taşıma şekillerine göre Türkiye'de dış ticaretin analizi: Mevcut durum, sorunlar ve beklentiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 357-376.
- Timor, M. (2010). *Yöneylem Araştırması*. Türkmen Kitabevi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025, 30 Nisan). *Dış ticaret istatistikleri: Uluslararası standart ticaret sınıflamasına (SITC, Rev.4) göre ihracat*. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=dis-ticaret-104&dil=1> [Erişim Tarihi: 09.02.2025]
- [Yelken Mesafe Hesaplayıcı]. (trs.). [BednBlue]. <https://www.bednblue.com.tr/sailing-distance-calculator> [Erişim Tarihi: 31.01.2025].
- Yıldırım, C., & Olcay, O. (2020). Soğuk zincirde izlenebilirlik: Denizyolu taşımacılığında kullanılan bir teknoloji örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 12(1), 65-96. <https://doi.org/10.18613/deudfd.775133>
- Yu, H., Tinghang, G., & Meng, L. (2015). *Design of data transfer module based on STM32 in monitoring system of cold chain transportation*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/IMCCC.2015.24>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 02.02.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 24.03.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 24.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

ONOMASTİK BİR İNCELEME: İĞDIR YÖRESİNDE BAZI HAYVANLARIN ADLANDIRMALARI

Ali KOÇ*

Öz

Onomastik, adların kökenlerini, yapısal özelliklerini ve kültürel bağlamlarını inceleyen bir bilim dalı olarak dilbilim ve kültür araştırmalarında önemli bir yere sahiptir. Adlandırma sistemleri, bireylerin ve toplumların çevrelerini anlamlandırma, düzenleme ve bu düzen içerisindeki unsurları dilsel olarak ifade etme biçimlerini yansıtır. Bu bağlamda, adlandırmalar sadece dilsel bir pratik değil, aynı zamanda bir toplumun tarihsel ve kültürel belleğine ışık tutan araçlar olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Iğdır yöresinde hayvanların yaş ve cinsiyetlerine bağlı olarak oluşturulan adlandırmaların, Türkçenin tarihsel katmanlarıyla ilişkisini ve bu adlandırmaların yöresel ağız özellikleriyle bağlantısını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel bir desen benimseyerek, literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, yazılı kaynaklar ve ilgili literatürün analiz edilmesi yoluyla toplanmıştır. Iğdır yöresinde hayvanların yaş ve cinsiyetlerine göre oluşturulan adlandırmaların, hem tarihsel dilbilimsel unsurları hem de yöresel ağız özelliklerini barındırdığı tespit edilmiştir. Bu türden adlandırmalar, Türkçenin tarihsel evrelerinden bu yana devam eden dilsel sürekliliğin ve bu sürekliliğin modern varyasyonlarla nasıl biçimlendiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonuçları, Iğdır yöresinde kullanılan adlandırmaların, dildeki tarihsel katmanlarla harmanlanarak günümüze ulaştığını ve bu süreçte bölgesel faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, adlandırmaların yalnızca dilsel bir işlevi olmadığı, aynı zamanda toplumsal yaşamın farklı alanlarında kültürel kimlik, yerel bilgi birikimi ve ekonomik faaliyetlerle ilişkilendirilebildiği görülmüştür. İlgili sistem, Türk dilinin tarihsel çeşitliliği ve evrimini yansıtmakla birlikte, yöresel ağız özelliklerinin dili nasıl zenginleştirdiğini de göstermektedir. Ayrıca, bu bulgular dilin kültürel işlevlerinin somut olmayan kültürel mirasın korunmasında ne denli önemli bir rol oynadığına dair açık bir örnek teşkil etmektedir. Iğdır yöresindeki hayvan adlandırma pratiklerinin hem dilsel hem de kültürel düzeyde kalıcı bir değer taşıdığı ve Türkçenin etnolinguistik bağlamlarının anlaşılmasına katkı sunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Onomastik, Adlandırma sistemleri, Tarihsel dilbilim, Yerel ağız, Kültürel miras.

An Onomastic Study: Nomenclature of Some Animals in Iğdir Region

Abstract

Onomastics has an important place in linguistics and cultural studies as a branch of science that studies the origins, structural features and cultural contexts of names. Naming systems reflect the ways in which individuals and societies make sense of and organize their environment and linguistically express the elements within this order. In this context, naming is not only a linguistic practice but also a tool that sheds light on the historical and cultural memory of a society. The aim of this research is to reveal the relationship between the names of animals in Iğdir region depending on their age and gender, their relationship with the historical layers of Turkish and the connection of these names with local dialectal features. The research was carried out based on a literature review by adopting a qualitative design. Data were collected by analyzing written sources and related literature. It was determined that the names created according to the age and gender of animals in Iğdir region contain both historical linguistic elements and local dialectal features. Such names are considered as an indicator of the linguistic continuity that has continued since the historical phases of Turkish and how this continuity has been shaped by modern variations. The results of the research reveal that the names used in the Iğdir region have reached the present day by blending with the historical layers in the language and that regional factors are effective in this process. In this context, it has been seen that names do not only have a linguistic function, but can also be associated with cultural identity, local knowledge and economic activities in

* Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, alikocmardin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9809-3601>

different areas of social life. The system reflects the historical diversity and evolution of the Turkish language, and also shows how local dialectal features enrich the language. Moreover, these findings provide a clear example of how cultural functions of language play an important role in the preservation of intangible cultural heritage. It has been determined that animal naming practices in Iğdır region have a lasting value at both linguistic and cultural levels and contribute to the understanding of ethnolinguistic contexts of Turkish.

Keywords: Onomastics, Naming systems, Historical linguistics, Local dialect, Cultural heritage.

1. Giriş

Dil, insan algısındaki varlık bilgisini işaret ederek toplumların eşyayı algılama, adlandırma ve anlatma biçimlerinde değişiklikler göstermektedir. İnsanlar, varlığı beş duyu organıyla algılamaktadır (Buran & Alkaya, 2011). Onomastik, adların kökenlerini, anlamlarını, yapısal özelliklerini ve kültürel bağlamlarını inceleyen bir bilim dalıdır. Dilbilim disiplini içerisinde önemli bir alt alan olarak değerlendirilen onomastik, adlandırmaların sadece bireysel veya kurumsal bir tanımlama işlevine sahip olmadığını, aynı zamanda toplumların tarihsel ve kültürel mirasını taşıyan önemli bir yapı olduğunu ortaya koyar. İnsanlık tarihinin erken dönemlerinden itibaren adlandırmalar, çevreyle ilişkimizi anlamlandırmada ve düzenlemede kritik bir rol üstlenmiştir. Bu bağlamda, özellikle hayvan adlandırmaları, kırsal ve hayvancılıkla özdeşleşmiş sosyokültürel yapılarda ekonomik ve sosyal hayatın niteliklerini yansıtan güçlü bir dilsel kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayvanların yaş, cinsiyet ve işlevlerine göre farklı adlandırılması, toplumların dilsel zenginliği kadar, onların çevrelerindeki doğal ve kültürel unsurlarla kurdukları ilişkinin bir göstergesidir.

Hayvanlar, insanlık tarihinin en eski dönemlerinden itibaren, insanoğlunun yaşamını derinden etkilemiş ve hem dilin hem de kültürün önemli bir unsuru olmuştur (Kaval, 2023). Bu bağlamda Türk dil, kültür ve medeniyetinde hayvanların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Türk edebiyatındaki pek çok eserde hayvanlara dair çeşitli anlatımlara rastlanmaktadır (Korkmaz, 2021). Orta Asya Türk sanatı, MÖ 8. yy - MS 3. yy arasında hüküm süren Sakalara dayanmaktadır. Sakalar, eşyalarda hayvan figürleri kullanmış, özellikle kılıçlarda kurt başı tasvirleri dikkat çekmiştir (Togan, 1986). İskit ve Hun sanatında hayvan betimlemeleri temel unsurdur (Durmuş, 2002). Barovka, hayvan üslubunun Altay bölgesinden çıktığını belirtmiş, bu figürler Türk destanları ve Orhun Abideleri'nde yer almıştır (Diyarbakirli, 1972; Mert, 2007). Türk dünyasında hayvanlar, dil, kültür ve medeniyetin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Iğdır yöresinde tarih boyunca hayvancılık faaliyetlerinin önemli bir ekonomik ve kültürel alanı olarak tanınmaktadır. Bölgede evcil hayvanların adlandırılmasında kullanılan terimler, yalnızca dilbilimsel bir değer taşımakla kalmaz, aynı zamanda bölgenin tarihsel, kültürel ve sosyal yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Hayvanlara, renkleri, çıkardıkları sesler, çeşitli organları veya hareketleri temel alınarak; ayrıca beslenme özellikleri, yaşadıkları ortam ve dönem göz önünde bulundurularak isimler verilmiştir (Efe, 2018). Hayvanların farklı yaşam evreleri ve cinsiyetlerine göre yapılan çeşitli adlandırmalar, dilin farklı katmanlarını günümüze taşıırken, aynı zamanda Türkçenin tarihsel sürekliliği ile bölgesel ağız zenginliklerini bir arada inceleme fırsatı sunmaktadır. Bu türden bir adlandırma sistemi, Türkçenin tarihsel dönemlerinden süregelen dil katmanlarına, morfolojik yapılarına ve semantik çeşitliliğine dair önemli ipuçları barındırmaktadır. Buna ek olarak, Iğdır yöresindeki bu pratikler, yöre halkının hayvancılık gibi gündelik sosyal ve ekonomik faaliyetlerin renkli bir tablosunu sunmakta; dilin ne ölçüde yerel yaşam biçimlerini şekillendirdiğini ve somut olmayan kültürel mirasın korunmasında taşıdığı değeri gözler önüne sermektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Iğdır yöresinde hayvanların yaş ve cinsiyetlerine göre yapılan adlandırmaların, Türkçenin tarihsel gelişimindeki dilsel katmanlar ve bölgesel ağız unsurlarıyla olan ilişkisini tespit etmektir. Bununla birlikte, çalışmada, bu adlandırmaların kültürel bir aktarım aracı

olarak halkın hayvancılıkla ilişkilendirdiği bilgi birikimiyle nasıl bir anlam kazandığı da vurgulanmaktadır. Dilin hem tarihsel hem de modern varyasyonlarıyla ortaya çıkan zenginliği ele almak, sadece Iğdır yöresindeki bir uygulamayı detaylandırmakla kalmamış, aynı zamanda Türkçenin çeşitliliğini ve kültürel belleğin dile olan etkisini anlamaya yönelik önemli sonuçlar doğurmuştur. Bu çalışmada onomastik incelemeler hem tarihsel dilbilimi hem de etnolinguistik yaklaşımları bir arada ele almış ve bu, çalışmayı alana dair özgün bir katkı konumuna getirmiştir.

Araştırmanın özgünlüğü, Türkçenin tarihsel dil katmanları ile Iğdır yöresine ait modern ağız özellikleri arasında bağlantı kurabilme becerisinden kaynaklanmaktadır. Literatürde onomastik araştırmalar sıklıkla kişisel adlara, yer adlarına veya soyadlarına odaklanmışken, zoonim ve zoonimi disiplinlerin çalışma sahasına giren hayvan adlandırmaları (Şahin, 2015) görece az incelenmiş bir alana odaklanması, bu çalışmayı hem yöresel hem de genel Türk dili bağlamında önemli bir yere oturtmaktadır. Ayrıca, hayvan adlandırmalarındaki yaş ve cinsiyete dayalı sistemin incelenmesi, dil ile kültürel pratikler arasındaki etkileşime dair daha geniş bir anlayış sunmaktadır. Bunun yanında, bu adlandırmaların Türkçenin tarihsel gelişimini, somut olmayan kültürel miras bağlamında korunan yönlerini ve modern kullanım biçimlerini bir bütünlük içinde ele alması, çalışmanın özgün katkılarını belirginleştirmektedir.

Bu bağlamda, Iğdır yöresindeki hayvan adlandırma pratiklerinin incelenmesi, sadece dilsel bir inceleme değil, aynı zamanda kültürel belleğin ve toplumsal yaşam pratiklerinin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Çalışma, Türkçenin tarihsel çeşitliliğinin bölgesel varyantlarla nasıl şekillendiğini ele alırken, dilin kültürel işlevinin ve somut olmayan kültürel mirasın korunmasındaki rolünün altını çizmektedir. Dilin dilbilimsel inceliklerini tarihsel ve kültürel bağlamla ilişkilendirerek, Iğdır yöresinde uzun zamandır sürdürülen hayvancılık geleneğinin, bu geleneğin dile nasıl yansıdığını dair yapılacak diğer çalışmalar için de önemli bir referans noktası oluşturması beklenmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel bir desen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, veri toplama yöntemi olarak literatür taraması kullanılmıştır. Literatür taraması, araştırma çalışmalarında kritik bir aşamadır (Köroğlu, 2015). Bu süreç, belirli bir konuya ilişkin yayımlanmış mevcut çalışmaların mümkün olduğunca kapsamlı, ayrıntılı ve düzenli bir biçimde incelenmesi ve tespit edilmesi olarak tanımlanmıştır (Gash, 1999). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki veriler, Türkçenin tarihsel ve çağdaş dönemlerine, dilsel katmanlarına ve bölgesel ağız özelliklerine ilişkin yazılı kaynaklardan elde edilmiştir. Veriler, özellikle hayvan adlandırmalarıyla ilgili tarihsel ve kültürel bağlamları inceleyecek şekilde yapılandırılmış ve sınıflandırılmıştır. Analiz sürecinde, adlandırmaların yapısal, semantik ve tarihsel özellikleri üzerinde durulmuş; bu adlandırmaların Türkçenin tarihsel gelişimi ve yöresel ağızlar bağlamındaki yeri değerlendirilmiştir.

2.2. Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde öncelikle Iğdır yöresindeki hayvan adlandırma pratikleri ile ilgili literatür taraması yapılmış ve konuya dair yazılı kaynaklar toplanmıştır. Bu süreçte, Türkçenin tarihsel katmanları, bölgesel ağız özellikleri ve yöresel kültürel bağlama dair bilgiler elde edilmeye odaklanılmıştır. Toplanan veriler, hayvanların yaş ve cinsiyetlerine göre yapılan adlandırmaların onomastik bağlamda incelenmesine olanak sağlayacak şekilde sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Analiz sürecinde söz konusu adlandırmaların tarihsel, semantik ve yapısal boyutları değerlendirilmiş; adların Türkçenin dilsel sürekliliği içindeki yeri ve yöresel ağız özellikleriyle bağlantısı ortaya konulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması kullanılmıştır. Türkçenin tarihsel dönemlerine, bölgesel ağız özelliklerine ve kültürel bağlamlara ilişkin yazılı kaynaklar incelenmiş, hayvan adlandırmalarıyla ilgili bilgiler derlenmiş ve analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan yazılı kaynaklar, onomastik yöntemlerle analiz edilerek hayvan adlandırmalarındaki yapısal, anlamsal (semantik) ve tarihsel özellikler incelenmiştir. Bu süreçte, adlandırmaların Türkçenin tarihsel katmanlarıyla ve yöresel ağız özellikleriyle olan ilişkisi değerlendirilmiş; dilsel süreklilik ve kültürel bağlam içerisindeki işlevleri ortaya konulmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırma, herhangi bir insan veya hayvan denekle doğrudan etkileşim gerektirmediğinden ve veri toplama süreci yalnızca literatür taramasına dayandığından, etik kurul iznine gerek duyulmamıştır. Çalışmada kullanılan tüm veriler, kamuya açık yazılı kaynaklardan elde edilmiş ve akademik araştırma etik kurallarına uygun bir şekilde analiz edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Onomastik ve Türkçede Hayvan Adlandırmaları

Ad bilimi, varlıkların adlandırma yoluyla sınıflandırılmasıyla ilgilenen; somut ve soyut tüm varlıkların adlarını araştıran bir bilim dalıdır. Bu bağlamda, varlıklar sözcüklerle kimlik kazanırken, sözcükler de adlandırmalarla bir sistem içinde yer bulur. Bu alandaki çalışmalardan en önemlilerinden biri onomastiktir. Yunanca kökenli "onomastikos" (onoma = ad) teriminden türeyen onomastik, adların kökenlerini ve anlamlarını inceleyen bir dilbilim dalı olarak öne çıkar. Özellikle özel adlar üzerinde yoğunlaşan onomastik, dil biliminin adlandırmaları anlamaya yönelik önemli bir alt disiplindir (Saritaş, 2009; Şahin, 2018). Adlandırmalar, genel olarak iki farklı bağlamda ele alınmaktadır. İlk olarak, tür adlarını inceleyen çalışmalar, sözcükler ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ele alır. Bu bağlamda, bir kavramın herhangi bir dilde nasıl ifade edildiği ve bu ifade sürecinde hangi unsurların etkili olduğu değerlendirilir (Aksan, 1987). İkinci olarak, özel adlar üzerine odaklanılır ve bu adlar, kökenbilim, tarihsel gelişim ve dil-kültür ilişkileri çerçevesinde incelenir. Bu yaklaşım, özel adların sadece dilsel bir unsur olmadığını, aynı zamanda kültürel ve tarihsel bağlamların bir yansıması olarak karmaşık bir işlev üstlendiğini göstermektedir (Aksan, 1987). Onomastik, adların kökenlerini, anlamlarını ve kültürel bağlamlarını inceleyen önemli bir disiplin olarak, dilbilim ve kültür araştırmalarında geniş bir etki alanına sahiptir. Adlandırmalar, yalnızca bireylerin ve nesnelerin tanımlanmasında kullanılan dilsel araçlar değil, aynı zamanda toplumların tarihsel belleğini, kültürel değerlerini ve sosyoekonomik yapılarını yansıtan kavramlardır. Ad bilimi, farklı dillerde çeşitli adlandırma sistemlerini inceleyen geniş bir araştırma alanını kapsar. Bu alan içerisinde kişi adları (antroponim), yer adları (toponim) gibi yaygın konuların yanı sıra hayvan adları (zoonim), bitki adları (fitonim) gibi daha spesifik alanlar da bulunmaktadır (Karakuş, 1997). Farklı ulusların dilleri üzerine yapılan bu çalışmalar, adlandırmaların dilsel yapılarını, kültürel bağlamlarını ve kullanım alanlarını anlamaya yönelik önemli bilgiler sunar. Ad biliminin bu geniş kapsamını daha iyi kavrayabilmek için, araştırma konularını oluşturan terimler ve inceleme alanları üzerinde durulmalıdır.

İbrahim Şahin, "Adbilim" adlı eserinde ad biliminin (onomastik) inceleme alanlarını detaylı bir şekilde ele almış ve bu alanları belirli kategoriler altında toplamıştır. Şahin'in çalışmasına göre, ad bilimi şu on yedi başlık kapsamında incelenmektedir: Anemonim (rüzgar adları), Antroponim (kişi adları), Astronim (yıldız adları), Dokümantonim (belge adları), Ergonim (örgüt adları), Etnonim (etnik köken adları), Fitonim (bitki adları), Hrematonim (eser adları), Hrononim (zaman adları), Kozmonim

(uzayla ilişkili adlar), Mitonim (mitolojik adlar), Poreyonim (araç adları), Pragmatonim (ürün adları), Planetonim (gezegen adları), Toponim (yer adları), Urbonim (kent adları) ve Zoonim (hayvan adları) (Şahin, 2015). Ad biliminin yalnızca Şahin'in sunduğu kapsamla sınırlı kalmadığı, Avrupa onomastik çalışmaları literatüründe ise farklı kategorilere rastlandığı görülmektedir. Nurettin Sakaoğlu'nun çalışmalarında ise ad biliminin inceleme alanlarının oronym (dağ adları) ve hidronim (göl, nehir, ırmak gibi su adları) gibi kategorilerle genişletildiği ifade edilmektedir (Sakaoğlu, 2001). Bu tür ayrımlar, ad biliminin sadece dilsel bir alan olmadığını, aynı zamanda doğa, kültür ve toplumsal yapılarla ilişkili olduğunu açıkça göstermektedir. Hemen her dilde ve kültürde karşılık bulan bu alanlar, adlandırma sistemlerindeki farklılıkların ve benzerliklerin incelenmesine olanak sağlayarak dilin nasıl evrildiği ve kültürel unsurların dile nasıl yansıdığına dair önemli veriler sunar. Ad biliminin böylesine geniş bir kapsama sahip olması, onu disiplinler arası bir çalışma alanı olarak konumlandırırken hem dilbilim hem de kültürel tarih açısından değerli bir kaynak haline getirmektedir.

Hayvan adlandırmaları da onomastiğin önemli bir alanını oluşturur ve özellikle kırsal toplumlarda hayvancılık faaliyetleriyle doğrudan bağlantılıdır. Bu adlandırmalar, insan-hayvan ilişkilerinin dilsel yansımalarını ve çevreyle kurulan simgesel bağları anlamada merkezi bir rol oynar. Türklerin hayvan terminolojisinde kullandıkları sözcüklerin belirlenmesinde birkaç önemli ölçüt bulunmaktadır. İlk olarak, hayvanların cinsiyetine göre yapılan adlandırmalar önemli bir yer tutar; bu, erkek ve dişi hayvanlar için farklı isimlerin kullanılmasını sağlar. İkinci olarak, hayvanların rengine göre yapılan adlandırmalar, çeşitli renklerdeki hayvanları tanımlamak için özel terimlerin geliştirilmesine yol açar. Üçüncü ölçüt ise hayvanların yaşına göre yapılan adlandırmalardır; bu, genç ve yaşlı hayvanlar için farklı isimlerin kullanılmasını içerir. Dördüncü olarak, hayvanların cinsine göre yapılan adlandırmalar, türler arasındaki farklılıkları ifade etmek için kullanılır (Çağlar, 2019; Efe, 2018). Son olarak, hayvanların yaşam alanına göre yapılan adlandırmalar da önemli bir ölçüttür; bu, hayvanların yaşadığı mekânlara (örneğin; mağara, gökyüzü, yer altı) göre isimlendirilmesini sağlar. Bu ölçütler, Türk dilindeki hayvan isimlendirmelerinin zenginliğini ve çeşitliliğini gözler önüne serer.

Türkçenin Orta Asya'daki ilk dönemlerinden itibaren hayvancılıkla iç içe yaşayan Türk toplulukları, hayvanlarla kurdukları ilişkiyi dilde zengin bir adlandırma sistemiyle şekillendirmiştir. Hayvanların yaş, cinsiyet, fiziksel özellikler veya işlevlerine göre adlandırılması, hem dilin işlevsel zenginliğini hem de toplumun çevresine dair bilgisini görünür kılar. Türkçede bu adlandırmalar sık sık tarihsel ve morfolojik izler taşır; bu durum, dilin geçirdiği tarihsel evrimle birlikte adlandırma sistemlerinin de değişim ve sürekliliğe açık olduğunu göstermektedir. Türk dilinde hayvan adlandırmaları, tarihsel süreç içerisinde kültürel birikimi ve yaşam pratiklerini yansıtan bir yapıdadır. Orhun Abideleri'ndeki hayvan adları, Türklerin yaşam biçimini yansıtmaktadır (Tekin, 2003). Maniheizm inancını benimseyen Uygurlar'ın 9. yüzyılda yazdığı *Irk Bitig*, hayvan adları açısından zengin bir eserdir (Aydoğanlar, 2012). Kaşgarlı Mahmud'un *Dîvânu Lügati't-Türk*'ünde ve Yûsuf Has Hâcib'in *Kutadgu Bilig*'inde de çok sayıda hayvan adı yer alır (Abik, 2009; Tekin, 2017). Ahmed Yesevî'nin *Dîvân-ı Hikmet*'i ve Yûnus Emre'nin eserleri, hayvan adlarını hem gerçek hem de mecazî anlamda kullanmıştır. Yûnus Emre'nin *Dîvân*'ında 56 farklı hayvan adı toplam 202 kez geçmektedir (Buran, 1991; Rıdvanoglu, 2016). Bu eserler, Türk kültür ve edebiyatında hayvanların önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Hayvan adlandırmaları aynı zamanda dil ile kültür arasındaki güçlü bağlantının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu adlandırma sistemleri, yalnızca dilsel bir işlev üstlenmekle kalmaz, aynı zamanda halkın hayvancılık faaliyetlerinden elde ettiği bilgi birikiminin kuşaktan kuşağa aktarıldığı bir araç görevi görür. Örneğin, hayvanların yaş veya cinsiyetine göre detaylı şekilde adlandırılması, dilin toplumsal ve ekonomik işlevselliğini ortaya koyar. Böyle bir sistem, kültürel kimliğin

güçlendirilmesine, yerel bilgi birikiminin korunmasına ve somut olmayan kültürel miras unsurlarının gelecek nesillere aktarılmasına önemli bir katkı sunar.

Bir dil, bir toplumun üyelerinin ortak katkılarıyla farklı biçimler alır; bu farklı biçimleri yalnızca o toplumdan kişiler kolaylıkla anlayıp kullanabilir. Ağızlar, bir dildeki farklı konuşma biçimlerini temsil eder (Buran, 2015). Ağızlarla ilgili yapılan çalışmalar birçok bilim alanına kaynaklık sağlamaktadır. Yöresel ağızlar, hayvan adlandırmalarında büyük bir çeşitlilik sağlayarak Türkçenin zenginliğini ve farklı coğrafyalardaki varyasyonlarını yansıtmaktadır. Türkiye'nin kırsal bölgelerinde kullanılan adlandırmalar, yerel fonetik ve morfolojik özellikleri barındırarak dilin yerleşmiş varyantlarını oluşturur. Bu durum, bölgesel ağızların Türkçenin bir bütün olarak sürekliliğini nasıl desteklediği konusunda onomastik çalışmalara önemli bir bakış sunar. Bu bağlamda hayvan adları, dilbilimsel bir zenginliğin ötesinde, toplumların kültürel mirasına dair geniş bir perspektif sunar ve dilin bir kimlik inşası aracı olarak işlev görmesiyle daha derin bir anlam kazanır.

3.2. Iğdır Yöresi Ağızlarının Dilsel Özellikleri

Iğdır yöresi ağızları, Türkiye Türkçesinin Doğu Anadolu ağız grubu içerisinde yer almakla birlikte, bölgenin tarihsel, coğrafi ve kültürel yapısıyla şekillenmiş kendine özgü dilsel özelliklere sahiptir. Bölge ağızlarında fonetik, morfolojik ve sözdizimsel açıdan farklılıklar gözlemlenir. Özellikle Azerbaycan Türkçesi ve Doğu Anadolu ağızlarıyla ortak özellikler taşıyan Iğdır ağızlarında ünlü uyumlarına tam uyulmaması, belirli seslerin yutulması ya da değişime uğraması dikkat çeker. Iğdır ili ağızları, Iğdır Azerbaycan Türkçesi ve Iğdır Terekeme ağızları olarak iki alt gruba ayrılmakta ve bu gruplar arasında önemli benzerlikler gözlemlenmektedir. Iğdır Azerbaycan Türkçesi ağızı, yöredeki en kalabalık ve etkin grup olarak öne çıkarken, Iğdır Terekeme ağızı da bu toplulukla sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim, her iki ağızda benzer ses özelliklerinin yanı sıra seslerin kullanımında ortak şekil yapılarını da beraberinde getirmiştir (Koç, 2023). Iğdır ili ağızları, yerel toplulukların sosyal ve kültürel etkileşimleri sayesinde dinamik bir özelleşme sergilemekte ve bu durum, dilin evrimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, ağızlara özgü kelime dağarcığı ve deyim kullanımları, bu bölgenin kültürel zenginliğini ve dilsel çeşitliliğini ortaya koyarak, Iğdır'ın kültürel kimliğinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

3.3. Iğdır Yöresinde Hayvan Adlandırmaları

Hayvanlar, insanoğlunun yaşamını kolaylaştırmanın yanı sıra, özellikle eski dönemlerde beslenmesine katkı sağlayan önemli varlıklar olarak öne çıkmıştır. Bunun ötesinde, hayvanlar edebi eserlerde de önemli bir rol üstlenmiş; yazarlar tarafından farklı bağlamlarda ele alınarak, özellikleri temelinde insan duygularının ifade edilmesine katkı sunan güçlü göstergeler olarak kullanılmıştır. Yazarlar, duygularını ifade etmek için hayvanların çeşitli özelliklerinden yararlanmışlar; örneğin, sevgilinin gözlerinin ahuya benzetilmesi, benzetme yoluyla etkili anlamlar yaratmaktadır (Murad, 2019). Bu bağlamda, Türkler için hayvanların özel bir önemi vardır. Orhun yazıtlarından itibaren, Türk toplumu hayvanlarla iç içe yaşamış ve Türkologlar eserlerinde sadık dostlarına sıkça yer vermiştir. Özellikle at ve şahin motifleri, Türk destanlarından efsanelere kadar birçok alanda kendini göstermektedir. Edebiyatımızın önemli eserlerinden biri olan Kutadgu Bilig'de geçen hayvan adları, çeşitli açılardan bize yeni bilgiler sunmaktadır (Abik, 2009). Türkçedeki hayvan adları üzerine yapılan araştırmalar arasında, çevirisini Erhan Aydın'ın yaptığı Pentti Aalto'nun 2000 yılında yayımlanan "Orhun Yazıtlarındaki At İsimleri Üzerine" adlı eseri, hayvan adları üzerine yapılan ilk çalışmalardan biri olarak dikkat çekmektedir. Osman Sertkaya'nın (1995) "Eski Türk Kültüründe At", Şerif Ali Bozkaplan'ın "Kutadgu Bilig'deki Hayvan Adları Üzerine Bir İnceleme" adlı eseri ve Ömer Karpuz ile Zeliha Gaddar'ın 2012 yılında yazdıkları "Süheyl ü Nevbahar"da hayvan adlarıyla ilgili incelemeleri öne çıkmaktadır. Tokyürek (2013), Eski Uyğurcada hayvan adları ve kullanım alanları üzerine yaptığı

çalışmada, bu isimlerin geniş bir kullanım alanına sahip olduğunu belirtmektedir. Türk dilinin tarihsel dönemlerindeki hayvan adlarıyla ilgili olarak Besli (2010), Toprak (2013), Aydemir (2013), Aydın (2013), Özkan (2013), Gül (2015), Çimen (2015), Danışman (2017), Efe (2017), Eyüpoğlu (2017), Tokay (2018), Özden (2019) ve Bolat'ın (2022) çalışmaları da mevcuttur. Bu çalışmalar, hayvan adlarının dilsel ve kültürel özellikler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Özellikle Iğdır yöresindeki hayvan adlandırma sistemi, hayvan türlerini yaş, cinsiyet ve işlevlerine göre detaylı bir şekilde sınıflandırmaktadır. Bu adlandırmalar, bölgenin dilsel ve kültürel özelliklerini yansıtarak, hayvancılık faaliyetlerinin dil üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Aşağıda, yörede kullanılan adlandırmalar hayvan türlerine göre düzenlenmiştir (Acar, 2018; Koç, 2023; Şahin, 2013).

- **İnek (Sığır):** “*Dişi sığır*” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1192).

Erkek: Buzov (yavru), kısır emen, dana (1 yaş), cönge (2 yaş), öküz

Dişi: Buzov (yavru), kısır emen, düye, inek

- **Camış (Manda):** “*Manda, hayvan*” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 436).

Erkek: Balah (yavru), kelce, kel

Dişi: Balah (yavru), camış

- **Koyun:** “*Geviş getirenlerden, eti, sütü, yapağısı ve derisi için yetiştirilen evcil hayvan*” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1492).

Erkek: Emlik, kuzu/guzu, tohlu, ögeç, koç

Dişi: Emlik, kuzu/guzu, şişek, koyun

- **Keçi:** “*Hayvan, geviş getirenlerden, eti, sütü, derisi ve kılı için yetiştirilen, memeli dişi hayvan*” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1375).

Erkek: Oğlak, teke, seysis, keçi

Dişi: Gıdık, keçi

- **At:** “*Atgillerden, binme, yük çekme, taşıma vb. hizmetlerde kullanılan tek turnaklı, hayvan, beygir, düldül*” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 178).

Erkek: Gulun (yavru), tay, ürkek, at

Dişi: Kurih, gulun (yavru), dayça

- **Deve:** “*Hayvan, geviş getiren memelilerden, boynu uzun, sırtında bir veya iki hörgücü olan, yük taşımakta kullanılan binek*” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 645).

Erkek: Köşek (yavru), ner

Dişi: Köşek (yavru), maya

- **Köpek:** “*Hayvan, köpekgillerden boy ve biçim bakımından pek çok cinsi olan, çok iyi koku olan sadık, bekçilik ve avcılık gibi işleri için beslenen memeli hayvan*” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1498).

Erkek: Kuçuk (yavru), enik, tula, köpek

Dişi: Kuçuk (yavru), enik, gancık

- **Tavuk:** “*Hayvan, sülüngillerden eti ve yumurtası için yürütülen kümes hayvanı*” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 2289).

Erkek: Cüce (yavru), horoz, beçe

Dişi: Cüce (yavru), fere, toyuğ

Bu adlandırma sistemi, hayvanların yalnızca biyolojik farklılıklarını değil, aynı zamanda toplumsal yaşamda ve ekonomik faaliyetlerde oynadıkları rolü de dile taşımaktadır. Iğdır yöresinde kullanılan bu adlar, Türkçenin yerel ağız özelliklerini ve tarihsel zenginliklerini yansıtan önemli bir kültürel miras niteliği taşır.

3.4. Adlandırmaların Tarihsel ve Dilbilimsel Analizi

Bir dilden diğerine yapılan alıntılar dışında kalan dil uyumları, iki dilin ortak bir kökene sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, sadece yüzeysel benzerliklerden öte, dillerin tarihsel süreç içerisinde nasıl evrildiğine dair derin bir bağlantının varlığını işaret eder. Ancak, bu benzerliklerin sistematik bir şekilde analiz edilerek yorumlanması gerekmektedir; çünkü dil bilimi, bu tür ilişkileri açıklamak ve anlamak için karşılaştırmalı ve tarihsel yöntemler kullanır. Böylece, diller arasındaki etkileşimler ve kökenleri daha iyi anlaşılabilir, dilsel evrimin dinamikleri ortaya konulabilir. Bu bağlamda, karşılaştırmalı-tarihsel dil bilimi, farklı dillerin köklerini ve gelişim süreçlerini belirlemek için kritik bir rol oynar (Meillet, 2022, s. 20). Iğdır yöresi hayvan adlandırma sistemi, yalnızca günlük yaşamın dilsel gereksinimlerini karşılamakla kalmaz; aynı zamanda Türkçenin tarihsel süreç içerisindeki dilsel ve kültürel sürekliliğine dair önemli ipuçları sunar. Bu sistem, bölgenin coğrafı, tarihi ve sosyokültürel özellikleriyle harmanlanan çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Adlandırmalardaki kelimeler; morfolojik, fonolojik ve semantik özelliklere göre incelendiğinde, Türkçenin tarihsel dönemlerinde kullanılan sözcüklerin, bölgesel ağızlarla şekillenerek günümüzde de kendini koruduğu görülmektedir. Türkçenin tarihsel katmanları, bu adlandırmalar içerisinde açık bir şekilde gözlemlenmekte ve adlandırmalarda kullanılan terimler, Türkçenin dil evrimi boyunca meydana gelen değişimlerin ve sürekliliklerin somut örnekleri olarak değerlendirilmektedir.

Adlandırmaların tarihsel analizi, Eski Türkçeden günümüze kadar süregelen bir sürekliliği ortaya koymaktadır. Hayvan adlarına yönelik kullanılan terimlerin birçoğu, Eski Türkçe döneminde de varlık göstermiş olup, eski Türk toplumlarının yaşam biçimini yansıtmaktadır. Küçük ve büyükbaş hayvanların farklı yaşam evrelerine dair kullanılan kelimeler, Eski Türkçede de özel bir anlam alanına sahiptir. Özellikle, Köktürk, Eski Uygur ve Karahanlı dönemlerinde hayvanların adlandırılmasında somutlaştırma ve kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Bu durum, Eski Türkçe döneminde Türk dilinin oldukça gelişmiş bir mantık düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Efe, 2018). Bu tür terimlerin kullanımı, hayvancılık faaliyetlerinin toplumun ekonomik ve sosyal yapısındaki yerini ve bu faaliyetlerin dile nasıl yansıdığını göstermektedir. İsimlerin bu bağlamda hem anlam hem de yapı açısından aşamalı bir dönüşüme uğradığı, ancak bazı temel özelliklerini koruduğu görülmektedir. Hayvan adlandırmaları sistematik bir şekilde incelendiğinde, yalnızca dilin geçmişten bugüne nasıl evrildiği değil, aynı zamanda toplumun kültürel belleğinin dili nasıl şekillendirdiği de anlaşılmış olur.

Türkçe Sözlük'te "adlandırmak," bir canlıya, bir yere veya bir şeye isim vermek, isim koymak, isim takmak ya da tesmiye etmek şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Semantik incelemede hayvan adlandırmaları içindeki anlamların sosyo-kültürel bir bağlamda nasıl şekillendiğini ve evrildiğini ortaya çıkarır. Kelimelerin genel anlamlarının ötesinde, Iğdır yöresi bağlamında kazandığı varyant anlamlar, hayvanların yaş, cinsiyet ve işlevine göre bir sınıflandırma ve bilgi aktarımı aracına dönüşmektedir. Özellikle, belli sözcüklerin toplumsal kullanımda metaforik anlamlar kazanarak yalnızca iletişim amacı değil, aynı zamanda sosyal bilgi birikimini simgesel yollarla aktarmak için kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu tür semantik dönüşümler ile adlandırmaların yalnızca dilde değil, aynı zamanda toplumun günlük yaşamında da işlevselliğe sahip olduğu görülmektedir. Adlandırmaların kültürel ve tarihsel bağlamlarla olan ilişkisi, bu sistemin Türkçe açısından önemli bir etnolinguistik bileşen olduğunu göstermektedir. Bu adlandırma

sisteminde kullanılan kelimeler, sadece birer dilsel araç olmaktan öte, toplumsal hayatın katmanlarını ifade eden bir kültürel miras olarak değerlendirilmelidir. Türkçenin tarihsel dönemlerinde hayvancılık faaliyetleri üzerine şekillenen bu sistem, hayvanların ekonomik ve toplumsal konumuyla dilsel yapılar arasındaki dinamik etkileşimi açık bir şekilde gözler önüne sermektedir. Iğdır'ın kendine özgü ağız özellikleri ile bu adlandırmaların birleşimi, dilin tarihsel geleneklerini ve bölgenin yerel kültürünü harmanlamaktadır.

Iğdır yöresindeki hayvan adlandırma sistemi, dilbilimsel ve tarihsel bir perspektiften değerlendirildiğinde, Türkçenin tarihsel gelişimi süresince meydana gelen dönüşüm ve sürekliliğin önemli bir örneğidir. Hayvanların yaş, cinsiyet ve işlevlerine ilişkin kapsamlı bir sınıflama sunan bu sistem hem dilsel hem de kültürel açıdan incelenmeye değer bir zenginlik barındırmaktadır. Adlandırmalar, dillerin sadece bir iletişim aracı olmadığı; aynı zamanda toplumsal ve tarihsel bağlamların bir yansıması olarak hareket ettiği gerçeğini bir kez daha doğrulamaktadır. Bu nedenle, Iğdır yöresi gibi bölgelerde kullanılan hayvan adlandırma sistemleri, Türkçenin tarihsel sürekliliğini ve bölgesel zenginliğini anlamamıza katkı sağlamanın yanı sıra, bu unsurların korunması ve geleceğe aktarılması açısından da önem taşımaktadır.

3.4.1. Iğdır Yöresinde Bazı Hayvan Adlandırmaların Tarihi Türk Lehçeleriyle Mukayeseli İncelemesi

Türk dili tarihi daha eski dönemlere dayanmakla birlikte, ilk yazılı ürünlerin 8. yüzyılda ortaya çıkması nedeniyle, Türk dilinin 13. yüzyıla kadar olan tarihî dönemi “Eski Türkçe” olarak adlandırılmaktadır. Bu dönem, “Köktürkçe (8-9. yy.)”, “Eski Uygurca (9-11. yy.)” ve “Karahanlı Türkçesi (11-13. yy.)” şeklinde alt dönemlere ayrılmaktadır. Ahmet Caferoğlu, Türklerin İslam medeniyetine girişleriyle birlikte “Orta Türkçe” döneminin başladığını ifade etmiştir. Ancak Karahanlı Türkçesini, Eski Türkçeden Orta Türkçeye geçiş dili olarak değerlendirmiş ve bunu “Müşterek Orta Asya Türkçesi” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, Eski Türkçenin gramer özelliklerinin, küçük değişikliklerle de olsa Karahanlı Türkçesinde devam ettiğini belirtmiştir (Caferoğlu, 1974). Bu tarihi Türk lehçelerinde hayvan adları, dilin zenginliğini ve kültürel mirasını yansıtan önemli bir unsurdur. Bu adlar, Türk toplumlarının hayvanlarla olan ilişkisini ve bu ilişkilerin tarihsel gelişimini gözler önüne sermektedir. Özellikle Köktürk, Uygur, Karahanlı, Harezmi, Kıpçak, Çağatay ve Eski Oğuz Türkçesi gibi farklı dönem ve lehçelerde kullanılan hayvan adları, yalnızca zoolojik terimler değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kültürel anlamlar taşıyan unsurlar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, hayvan adlarının sadece birer isim olmanın ötesinde, Türk toplumlarının yaşam tarzını, inançlarını ve kültürel değerlerini yansıttığını göstermektedir. Iğdır yöresinde kullanılan bazı hayvan adlandırmaları, bu tarihi lehçelerdeki durumlarıyla birlikte incelendiğinde, bölgenin kültürel yapısı ve toplumsal ilişkileri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda, hayvan adlarının incelenmesi, dil bilimi ve etnoloji açısından da büyük bir öneme sahiptir. Tarihi Türk lehçelerinde yer alan hayvan adları, sadece dilin zenginliğini değil, aynı zamanda Türk toplumlarının kültürel mirasını ve tarihsel gelişimini de gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, Iğdır yöresindeki hayvan adlarının incelenmesi, dilin ve kültürün nasıl evrildiğini anlamak için önemli bir fırsat sunmaktadır.

At:Köktürk Türkçesinde at, adgır (Bayat & Çınar, 2008);Uygur Türkçesindeat, adgır (Doğan & Usta, 2014); Karahanlı Türkçesindeat, kısırak, katır (Ünlü, 2012b); Harezmi at, aygır(Ünlü, 2012a); Kıpçak Türkçesindeat, ablak, abraş (Toparlı, vd., 2003); Çağatay Türkçesindeat, abraş, ablak, ahta, asav(Bolat, 2022; Ünlü, 2013);Tarama Sözlüğü/ Eski Oğuz Türkçesinde at, kısırak (Kanar, 2011; Tarama Sözlüğü).

İnek: Köktürk Türkçesindeinek, inkek (Bayat & Çınar, 2008); Uygur Türkçesindeinek (Doğan & Usta, 2014); Karahanlı Türkçesindeinek (Ünlü, 2012b); Harezmi inek (Ünlü, 2012a); Kıpçak

Türkçesinde inek, tana, duna, sığır(Toparlı, vd., 2003); Çağatay Türkçesindeinek,gunçacı, sığır, gav, batar, ut, öt(Bolat, 2022; Ünlü, 2013); Tarama Sözlüğü/ Eski Oğuz Türkçesinde inek(Kanar, 2011; Tarama Sözlüğü).

Camış: Köktürk Türkçesindeingek, inek (Bayat & Çınar, 2008); Uygur Türkçesindeinek (Doğan & Usta, 2014); Karahanlı Türkçesindeinek, inek (Ünlü, 2012b); Harezmi Türkçesindeinek (Ünlü, 2012a); Kıpçak Türkçesinde inek, tana, duna, sığır (Toparlı, vd., 2003); Çağatay Türkçesindeinek, sığır, gav, batar, ut, öt (Bolat, 2022; Ünlü, 2013); Tarama Sözlüğü/ Eski Oğuz Türkçesinde inek(Kanar, 2011; Tarama Sözlüğü).

Deve:Köktürk Türkçesindeitebi (Ergin, 1970), tebe, titir, ingen (dişi deve), buğra (erkek deve), botu (deve yavrusu), teve(Bayat &Çınar, 2008); Uygur Türkçesindeiğin (dişi deve), botu (deve yavrusu), teve (Doğan & Usta, 2014); Karahanlı Türkçesindeiteve, tewe, tiwe, tive, tewey, devey (Ünlü, 2012b); Harezmi Türkçesindeiteve, tewe, tive, dive (Ünlü, 2012a); Kıpçak Türkçesindeibey, atın, bedene, arvan, arvana (dişi deve), besrek, buğra (erkek deve), deve, tife, tüve, teve(Toparlı, vd., 2003); Çağatay Türkçesindeingen (dişi deve) ayrı, ayrıç, dive, höge, torum(Bolat, 2022; Ünlü, 2013); Tarama Sözlüğü/ Eski Oğuz Türkçesindeiteve (Kanar, 2011; Tarama Sözlüğü).

Koyun: Köktürk Türkçesindekon, kony(Bayat & Çınar, 2008); Uygur Türkçesindekoy, koyın (Doğan & Usta, 2014); Karahanlı Türkçesindekon, koy (Ünlü, 2012b); Harezmi Türkçesindekoy (Ünlü, 2012a); Kıpçak Türkçesindeişek, koç, tavar, davar, koy, koyın(Toparlı, vd., 2003); Çağatay Türkçesindekoy, koçkar, tul (koyun yavrusu), koyın, cıgılduz (Bolat, 2022; Ünlü, 2013); Tarama Sözlüğü/ Eski Oğuz Türkçesinde koyun(Kanar, 2011; Tarama Sözlüğü).

Keçi: KöktürkTürkçesinde arkar, eçkü (Bayat & Çınar, 2008); Uygur Türkçesinde eçkü, teke, ağdırak (Doğan & Usta, 2014); Karahanlı Türkçesinde eçkü, oglak(Ünlü, 2012b); Harezmi Türkçesindeoglak, eçkü (Ünlü, 2012a); Kıpçak Türkçesindeogalak, ikşi, eçki, çepiş (Toparlı, vd., 2003); Çağatay Türkçesinde üçkü, eçkü (Bolat, 2022; Ünlü, 2013); Tarama Sözlüğü/ Eski Oğuz Türkçesinde keöi, oglak, çepiç, teke biçimlerinde aktarılmaktadır (Kanar, 2011; Tarama Sözlüğü).

Köpek: Köktürk Türkçesinde it, it(Bayat & Çınar, 2008); Uygur Türkçesindeit, it(Doğan & Usta, 2014); Karahanlı Türkçesindeköpek, it, it (Ünlü, 2012b); Harezmi Türkçesindeit (Ünlü, 2012a); Kıpçak Türkçesindeuruk (köpek yavrusu), külük, kutur, köpek, it köbek kançuk (dişi köpek), itük, enük (Toparlı, vd., 2003); Çağatay Türkçesindekotur, seg, taygan, barak, it (Bolat, 2022; Ünlü, 2013); Tarama Sözlüğü/ Eski Oğuz Türkçesindeköpeg, köpek, it olarak geçmektedir (Kanar, 2011; Tarama Sözlüğü).

Tavuk:Köktürk Türkçesinde tavuk, "takıyu" ve "takıgu" olarak adlandırılmıştır (Bayat & Çınar, 2008). Uygur Türkçesinde "takıgu" ve "tağu" (Doğan & Usta, 2014), Karahanlı Türkçesinde "takuk" (horoz ve tavuk için), "takugu" ve "takuku" (Ünlü, 2012b), Harezmi Türkçesinde "tağuk", "tawuk", "takuk" ve "takagu" (Ünlü, 2012a), Kıpçak Türkçesinde "tokuk", "tavuk", "takuk" ve "tağuk" (Toparlı vd., 2003), Çağatay Türkçesinde "tavuk", "tagug", "tahaku" ve "tavık" (Bolat, 2022; Ünlü, 2013), Eski Oğuz Türkçesinde ise "cuje", "taguk" ve "tavuk" (Kanar, 2011; Tarama Sözlüğü) olarak geçmektedir.

Iğdır yöresinde kullanılan hayvan adları ile tarihi Türk lehçelerindeki hayvan adları arasında güçlü bir bağ ve süreklilik görülmektedir. Bu durum, Türk dilinin tarih boyunca zengin bir kültürel miras taşıdığını ve bölgesel çeşitlilikle birlikte ortak bir dilsel kökene sahip olduğunu göstermektedir. At, inek, deve, koyun, köpek ve tavuk gibi hayvanların adlandırılmasında görülen benzerlikler, Türk toplumlarının yaşam tarzı, ekonomik faaliyetleri ve kültürel değerleriyle yakından ilişkilidir. Iğdır yöresindeki bu adlandırmalar, Türk dilinin tarihsel gelişimini ve kültürel sürekliliğini anlamak için önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

3.4.2. Iğdır Yöresinde Bazı Hayvan Adlandırmaların Çağdaş Türk Lehçeleriyle Mukayeseli İncelemesi

Türkçe terimi, dar anlamda yalnızca Türkiye Türkçesini, geniş anlamda ise tüm Türk lehçelerini kapsar. Türkçenin kollarını ayrı diller olarak kabul eden araştırmacılar, bu kolları adlandırırken Türkçe, Azerice, Kazakça gibi terimleri kullanmaktadır. Bu görüşü benimseyenler, Türkçe terimini dar anlamda Türkiye'de konuşulan resmi dil olarak değerlendirirler. Türk lehçelerine özgü adlandırma çabaları Rusya'da başlamış ve Rusça "Turetskiy-Tyurskiy" terimleriyle İngilizce "Turkish-Turkic" terimleri kullanılmaya başlanmıştır (Ercilasun, 2007). Bu noktada, söz konusu görüşlerin dayanağı her ne olursa olsun, dikkate alınması gereken bir gerçek vardır Türkçe ve Türk dilleri tarih boyunca geniş bir coğrafyada, kalabalık topluluklar tarafından konuşulmuş ve yazılmıştır. Bu durum, Türk dilinin zenginliğini ve çeşitliliğini vurgulamaktadır.

Türk dili, edebiyatı ve folkloruna yönelik modern bilimsel çalışmalar, özellikle Türkoloji disiplini çerçevesinde 19. yüzyılda sistematik bir şekilde gelişmiştir. Bununla birlikte, 16. ve 17. yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu'nun güçlenmesiyle Avrupalı araştırmacılar, Türkçe öğrenimine yönelik sözlükler ve gramer kitapları hazırlamışlardır. Ayrıca, halk edebiyatına ilişkin çalışmalar da halk bilimi terimi kullanılmadan çok daha önce, sınırlı bir kapsamda gerçekleştirilmiştir (Eren, 1998). Bu durum, Türk dili üzerine yapılan çalışmalarda tarihsel derinliğin artışı gözler önüne sermektedir.

At: Iğdır yöresinde at için kullanılan adlandırmalar: Erkek: Gulun (yavru), tay, ürkek, at; Dişi: Kurih, gulun (yavru), dayça. Çağdaş Türk Lehçelerinde "at" için şu adlandırmalar yapılmaktadır: Azerbaycan Türkçesi at; Başkurt Türkçesi at; Kazak Türkçesi at, jılkı; Kırgız Türkçesi at; Özbek Türkçesi at; Tatar Türkçesi at, yılkı; Türkmen Türkçesi at; Uygur Türkçesi at (Komisyon, 1991).

İnek: Iğdır yöresinde inek için kullanılan adlandırmalar şu şekildedir: Dişi sığır, "buzov" (yavru), "kısır emen", "düye" ve "inek" olarak adlandırılmaktadır. Erkek sığır ise "buzov" (yavru), "kısır emen", "dana" (1 yaş), "cönge" (2 yaş) ve "öküz" şeklinde ifade edilir. Çağdaş Türk Lehçelerinde "inek" için şu adlandırmalar yapılmaktadır: Azerbaycan Türkçesi inek; Başkurt Türkçesi hıyır; Kazak Türkçesi sıyr; Kırgız Türkçesi uy, inek; Özbek Türkçesi siğir; Tatar Türkçesi sıyr; Türkmen Türkçesi sığır; Uygur Türkçesi kala, inek, siyir (Komisyon, 1991).

Camış: Iğdır yöresinde at için kullanılan adlandırmalar: Manda, hayvan olarak bilinir ve erkek manda, yavrusu olan "balah" veya "kelce" ve "kel" olarak adlandırılırken; dişi manda da "balah" olarak yavru olduğu gibi "camış" olarak tanımlanır. Çağdaş Türk Lehçelerinde "camış" için şu adlandırmalar yapılmaktadır: Azerbaycan Türkçesi camış; Başkurt Türkçesi buyvol; Kazak Türkçesi eneke; Kırgız Türkçesi buybol; Özbek Türkçesi sigirning bir türü; Tatar Türkçesi buyvol; Türkmen Türkçesi gavmiş; Uygur Türkçesi hökuz, kutaz (Komisyon, 1991).

Deve: Iğdır yöresinde deve, hayvan olarak bilinen, geviş getiren memelilerden biridir; boynu uzun, sırtında bir veya iki hörgücü bulunur ve yük taşımakta kullanılan bir binektir. Erkek develere "köşek" (yavru) ve "ner" denirken, dişi develere de "köşek" (yavru) ve "maya" adı verilmektedir. Çağdaş Türk lehçelerinde "deve" kelimesi, Azerbaycan Türkçesinde "deve", Başkurt Türkçesinde "döye", Kazak Türkçesinde "tüye", Kırgız Türkçesinde "tö", Özbek Türkçesinde "tüye", Tatar Türkçesinde "döye", Türkmen Türkçesinde "töge" ve Uygur Türkçesinde "töğü" olarak kullanılmaktadır (Komisyon, 1991).

Koyun: Iğdır yöresinde, koyun, geviş getiren evcil bir hayvan olarak, eti, sütü, yapağısı ve derisi için yetiştirilir. Erkek koyunlara "emlik," "kuzu" veya "guzu," "tohlı," "ögeç" ve "koç" denirken; dişi koyunlara ise "emlik," "kuzu" veya "guzu," "şişek" ve "koyun" adı verilmektedir. Çağdaş Türk lehçelerinde "koyun" kelimesi, Azerbaycan Türkçesinde "goyun", Başkurt Türkçesinde "kuyn" veya

"harik" (barani), Kazak Türkçesinde "koyın", Kırgız Türkçesinde "koyun", Özbek Türkçesinde "koy", Tatar Türkçesinde "sarı", Türkmen Türkçesinde "goyun" ve Uygur Türkçesinde "koy" olarak adlandırılmaktadır (Komisyon, 1991).

Keçi: Keçi, eti, sütü, derisi ve kılı için yetiştirilen, geniş getiren memeli bir dişi hayvandır; Iğdır yöresinde erkek keçilere oğlak, teke, seyis, dişi keçilere ise gıdık ve keçi denir. Çağdaş Türk lehçelerinde "keçi" kelimesi, Azerbaycan Türkçesinde "keçi" olarak adlandırılırken, Başkurt Türkçesinde "kăzä", Kazak Türkçesinde "eşki", Kırgız Türkçesinde "eçki", Özbek Türkçesinde de "eçki" şeklinde kullanılmakta; Tatar Türkçesinde ise "kəzä" veya "kăcä" olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, Türkmen Türkçesinde "geçi" ve Uygur Türkçesinde "öçkä" terimleri de mevcuttur (Komisyon, 1991).

Köpek: Iğdır yöresinde köpeklere yaş ve cinsiyetine göre belirli adlar verilmektedir: Erkek köpeklere "kuçuk" (yavru), "enik", "tula" ve "köpek" denirken, dişi köpeklere ise "kuçuk" (yavru), "enik" ve "gancık" adları verilmektedir. Çağdaş Türk lehçelerinde "köpek" kelimesi, Azerbaycan Türkçesinde "it" veya "köpek", Başkurt Türkçesinde "köpek" veya "it", Kazak Türkçesinde "it", "iyt", "töbet" veya "köbek", Kırgız Türkçesinde "it", Özbek Türkçesinde "it", Tatar Türkçesinde "it", Türkmen Türkçesinde "it" veya "köpek" ve Uygur Türkçesinde "ışt" olarak adlandırılmaktadır (Komisyon, 1991).

Tavuk: Iğdır yöresinde tavuklar için yapılan adlandırmalar erkek tavuğa "cüce" (yavru), "horoz" ve "beçe" denirken, dişi tavuklara ise "cüce" (yavru), "fere" ve "toyuğ" adı verilmektedir. Çağdaş Türk lehçelerinde "tavuk" kelimesi, Azerbaycan Türkçesinde "toyug", Başkurt Türkçesinde "tavık", Kazak Türkçesinde "tavık", Kırgız Türkçesinde "took", Özbek Türkçesinde "tavuk", Tatar Türkçesinde "tavık", Türkmen Türkçesinde "tovuk" ve Uygur Türkçesinde "tohu" olarak adlandırılmaktadır (Komisyon, 1991).

Iğdır yöresindeki hayvan adlandırmaları, Türk dilinin çağdaş lehçeleriyle önemli benzerlikler ve ortaklıklar sergilemektedir. At için "gulun" (yavru), "tay" ve "kurih" gibi terimler, Türkçenin fonetik yapısında ortak kökleri gözler önüne sererken, cinsiyete dayalı adlandırma sisteminin dilsel tutarlılığını da vurgular. Camış için "balah" ve "kelce" terimleri, Türk lehçeleri arasındaki ses benzerliklerini desteklemektedir. Develerde "köşek" ve "ner", koyunlarda ise "kuzu" ve "emlik" gibi ifadeler hem Iğdır'a özgü hem de diğer Türk lehçelerinde paylaşılan kelimelerle önemli bir ilişki kurar. Bu durum, bölgedeki tarımsal kültür ile dili şekillendiren unsurları ortaya koyar. Köpek adlandırmalarındaki çeşitlilik, yaş ve cinsiyet esasına dayalı olarak "kuçuk" ve "enik" gibi terimlerle yansıtılmakta, bu da yerel kültürle paralel bir dil kullanımı göstermektedir. Tavuk adları da benzer niteliği taşır; "cüce" ve "horoz" gibi kelimeler, Türk dilinin zenginliğini ve bölgesel farklılıkların paydosunu ortaya koymaktadır. Iğdır yöresindeki hayvan adları, ses ve şekil özellikleri bakımından çağdaş Türk lehçeleriyle sıkı bir ilişki içinde olup, dilsel ve kültürel etkileşimin derin köklerine işaret etmektedir.

3.5. Köken Bilim Temelinde Hayvan Adları

At: Kelimenin tespit edildiği en eski yazılı kaynak "Kültigin" yazıtıdır (Özkan & Akıl, 2024). Türkçe "at" kelimesi, eski ve yeni diyalektlerde aynı biçimde kullanılmış ve Türkmencede de "at" olarak korunmuştur. Örneğin, Azerbaycan Türkçesinde "at", Halaç Türkçesinde "hat" (başındaki "h" sesi sonradan eklenmiştir), Kazakçada "at", Kırgızcada "at", Özbekçede "ât", Yakutçada "at" ve Çuvaşçada "ut" biçiminde görülmektedir. Çuvaşçada "a" sesinin "u"ya dönüşmesi eski bir ses değişim kuralıdır (ör. Türkçe "kan" ~ Çuvaşça "yun", Türkçe "kanat" ~ Çuvaşça "şunat", Türkçe "altmış" ~ Çuvaşça "utmäl. Eski Türkçede ata "yunt" veya "yont" adı da verilmiştir. Günümüz diyalektlerinde ise "yılki" kelimesi kullanılmaktadır (bk. yılki). Bu bağlamda, Clauson (1972), Şçerbak (1993), Doerfer

(1975), Sevortyan (1974), Eren (1995) ve Nişanyan (2012) gibi araştırmacıların çalışmaları bu konunun dilsel ve tarihsel boyutlarını aydınlatmaktadır.

Camış: *cāmūs* veya *cāmūş* manda, su sığırı" sözcüğünden alıntıdır. Başka bir ifadeyle, manda" kelimesi, "su sığırı" anlamında Arapçadan alınmıştır. Arapça (Suriye) "jāmūs" kelimesi "buffle" anlamına gelir ve bu kelimenin Arapçaya Farsça "gāvmēš" sözcüğünden geçtiği anlaşılmaktadır. Ağızlarda "camız" kelimesinin yanı sıra "kömüş" biçimi de kullanılmaktadır (bk. kömüş). Bu konuda Räsänen (1969) ve Eren (1995) gibi araştırmacılar çalışmalarda bulunmuştur.

Deve: Eski Türkçe *tebē* sözcüğünden evrilmiştir. Deve" (Camelus), boynu uzun, sırtında bir veya iki hörgücü olan yük taşıma hayvanıdır. Türk dillerinde farklı biçimlerde kullanılır: Örneğin, Azerbaycan Türkçesi "dəvə", Türkmen Türkçesi "düye", Kazakça "tüye", Özbekçe "tüye", Yakutça "täbiän". Moğolca "temegen" kelimesinden alındığı düşünülse de, Clauson ve Şçerbak gibi araştırmacılar Türkçeden Moğolcaya geçtiğini savunur (Clauson, 1972; Şçerbak, 1993).

İnek: İnek" kelimesi, Eski Türkçe "iņek" veya "iņek" sözcüğünden türemiştir (Nişanyan, 2012). Bu dönemde kullanılan "-gek" son eki, "eşgek" (eşek) kelimesinde de görülmektedir. Yusuf Has Hacib, "Kutadgu Bilig" adlı eserinde "inek" anlamında "iņek" kelimesini tercih etmiştir.

Keçi: Eski Türkçe *eçkü* sözcüğünden türemiştir. "Keçi" (Capra hircus), eti, sütü, derisi ve kılı için yetiştirilen evcil bir hayvandır. Orta Türkçede "keçi" Oğuzca bir biçim olarak geçerken, daha yaygın olarak "eçkü" kullanılmıştır. Eski Kıpçakçada da "eçki" biçimi görülmektedir. Günümüzde bazı Türk lehçelerinde "eçki" biçimi hâlâ kullanılmaktadır (ör. Nogayca "eşki", Kazakça "eşki", Şorca "öşke"). Türkçe "keçi" ve "eçki" biçimleri arasındaki bağlantı tartışmalıdır. Clauson'a (1972) göre "keçi", Oğuzcada "bozulmuş" bir biçimdir, ancak "keçi"nin "eçkü"den ses değişimiyle türediğini öne sürmüştür.

Koyun: Eski Türkçe *koñ* sözcüğünden türemiştir. Türkçe koyun biçiminin -(u)n küçültme ekiyle yapılmış bir türev olduğu anlaşıyor: kōñ + -(u)n. Eski Türkçe kōñ biçiminin sonundaki -ñ Türk diyalektlerinde -y'ye çevrilmiştir (Doerfer, 1976; Clauson, 1972; Nişanyan, 2012, Eren, 1995)

Köpek: "Köpek" kelimesinin, köpeğin çıkardığı "göv göv" veya "köv köv" seslerinden türediği düşünülmektedir. Korsch, bu kelimenin Rusça "sobaka" (köpek) sözcüğünden geldiğini öne sürse de bu bağlantı ses açısından sorunludur. Menges, Hint-Avrupa dillerindeki "köpek" anlamındaki kelimelerle ilişki kurmaya çalışmış ve "-ak/-ek" küçültme ekiyle oluşmuş bir biçim olduğunu savunmuştur. Daha sonra Avrasya dillerindeki *kuç-, *kut- ('köpek, köpek yavrusu') biçimlerini incelemiş, ancak "köpek" üzerinde durmamıştır. Şçerbak ise bu konuda temel verileri sıralamakla yetinmiştir (Eren, 1995; Şçerbak, 1993). Başka bir ifadeye göre de Arapça *klb* kökünden gelen *kalb* "köpek" sözcüğünden alıntıdır.

Tavuk: Eski Türkçe *takaqu* veya *takıgu* sözcüğünden evrilmiştir. Tavuk, eti ve yumurtası için yetiştirilen bir kümes hayvanıdır. Türkçe "tavuk" kelimesinin kökeni kesin olarak bilinmemektedir. Ramstedt, kelimenin Moğolca "takiya" (< takiğa) ile bağlantılı olduğunu belirtmiş, ancak bu kelimenin eski bir kültür dilinden kaldığını savunmuştur. Ayrıca, tavuk yetiştirmenin Asya göçebeleri arasında yaygın olmadığı ve kelimenin Arapça veya Çince'den alınmış olabileceği öne sürülmüştür. Ancak Türklerin "yumurta" kelimesini kullanmaları, tavuk yetiştiriciliğini bildiklerini göstermektedir. Brockelmann, kelimenin tavuğun çıkardığı sestten türediğini ifade etmiştir (Eren, 1995; Ramsted, Clauson, 1972).

İğdir yöresinde kullanılan hayvan adları, Türk dillerinin tarihsel ve coğrafi çeşitliliğiyle uyumlu bir şekilde, Oğuz Türkçesi etkisini ve Türkçenin dilsel sürekliliğini yansıtmaktadır. "at" kelimesi, Türk dillerinde olduğu gibi İğdir'da da korunmuş; Çuvaşçada görülen "ut" biçimi gibi eski

ses değişimlerinden etkilenmemiştir. "Camış" veya "camız" kelimeleri, Arapça ve Farsça etkisini yansıtırken, "kömüş" gibi varyantlar yerel ağız zenginliğini göstermektedir. "Deve" kelimesi, Eski Türkçe "tebē" kökünden türemiş ve Iğdır'da Oğuz Türkçesi biçimiyle korunmuştur. Benzer şekilde, "inek" kelimesi Eski Türkçe "iñek" kökünden gelmiş ve Yusuf Has Hacib'in "Kutadgu Bilig"deki kullanımıyla süreklilik göstermiştir. "Keçi", Eski Türkçe "eçkü" kökünden türeyerek Oğuzca biçimiyle bölgede kullanılmaktadır. "Koyun", Eski Türkçe "koñ" kökünden türemiş ve küçültme ekiyle günümüzdeki biçimine ulaşmıştır. "Köpek" kelimesi, köpeğin çıkardığı sestten türediği düşünülen bir adlandırmayla bölgede kullanılırken, "tavuk" kelimesi Eski Türkçe "takagu" kökünden evrilmiş ve Iğdır'da Oğuz Türkçesi etkisiyle korunmuştur. Bu hayvan adları, Iğdır'ın Türk dili içerisindeki tarihsel sürekliliğini, bölgesel özelliklerini ve kültürel zenginliğini ortaya koymaktadır.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Iğdır yöresindeki hayvan adlandırmalarının dilsel ve kültürel boyutları incelenerek, Türkçenin tarihsel gelişimi ile bölgesel ağız özellikleri arasındaki ilişkileri tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, Türk dilinin zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtan hayvan adlarının dilsel bir işlev üstlenip toplumların kültürel mirasını ve tarihsel belleğini de yansıttığını göstermektedir. Özellikle, hayvanların adlandırılmasındaki çeşitlilik, Türk dilinin morfolojik yapısını ve ses sistemini yansıtırken, aynı zamanda bölgenin sosyo-kültürel yapısını da gözler önüne sermektedir. Araştırma bulguları, hayvan adlarının köken bilimi açısından yapılan incelemelerin, Türk dilinin tarihsel sürekliliğini ve kültürel zenginliğini anlamada önem taşımaktadır. Dilbilimsel açıdan, bu adların fonetik, morfolojik ve semantik yapıları ele alınarak Türkçenin tarihsel katmanlarıyla bağlantıları ortaya konulmuştur. Tarihsel açıdan, Eski Türkçe, Orta Türkçe ve çağdaş Türk lehçeleriyle yapılan karşılaştırmalar, bu adların Türk dilindeki sürekliliğini ve dönüşümünü gözler önüne sermiştir. Elde edilen bulgular, zoonimlerin yalnızca dilbilimsel birer unsur olmadığını, aynı zamanda toplumun ekonomik pratiklerini, kültürel belleğini ve tarihsel sürekliliğini yansıtan birer kod işlevi gördüğünü desteklemektedir. Özellikle hayvanların yaş, cinsiyet ve işlev temelli sınıflandırılması, Türkçenin morfolojik esnekliğini ve somut olmayan kültürel mirasın dil aracılığıyla nasıl korunduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir. Ancak, bu adlandırma sisteminin temelini oluşturan yerel bilgi birikiminin modernleşme ve kentleşme süreçlerinde maruz kaldığı erozyon, dilsel çeşitliliğin geleceği açısından endişe kaynağı olarak değerlendirilebilir. Çalışmada vurgulanan tarihî Türk lehçeleriyle olan köken benzerlikleri (*at*, *inek*, *koyun*), Türk dilinin coğrafi dağılımındaki sürekliliği kanıtlarken Iğdır ağızlarına özgü *cönge* (2 yaşlı erkek sığır) veya *gulun* (at yavrusu) gibi terimler, bölgenin kendine has sosyokültürel adaptasyonlarını yansıtmaktadır. Literatürde zoonim çalışmalarının sınırlı olması bu araştırmayı alana özgün bir katkı haline getirse de, veri toplama yönteminin sadece yazılı kaynaklarla sınırlandırılması, sözlü kültür unsurlarının derinlemesine analizini engellemiştir. Bir başka önem arz eden konu da Türk dilinin tarihsel derinliğini yansıtan Öz Türkçe hayvan adlandırmaları (*at*, *koyun*, *inek*), dilin morfolojik yapısı ve kültürel bellek arasındaki organik bağı somutlaştırmaktadır. Ancak, bu sözcüklerin yerini Farsça, Arapça ve modern dönemde Batı dillerinden alınan terimlere bırakma eğilimi (dilsel ikame), Türkçenin köken zenginliğini tehdit eden kritik bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, *"gulun"* (at yavrusu) gibi arkaik bir terimin yerel kullanımdan silinerek *"tay"* gibi yaygınlaşan bir sözcüğe evrilmesi veya *"cönge"* (2 yaşlı erkek sığır) gibi işlevsel bir zoonimin unutulması, yalnızca kelime kaybı değil, aynı zamanda kültürel kodların ve tarımsal pratiklerin dilsel hafızadan silinmesi anlamına gelmektedir. Bu süreç, dilsel çeşitliliğin azalmasıyla birlikte Türkçenin anlamsal katmanlarının sığlaşmasına yol açabilir. Özellikle, yabancı kökenli terimlerin (*"buffalo"* yerine *"camış"*, *"buzağı"* yerine *"dana"* gibi) yaygınlaşması, dilin etimolojik bütünlüğünü zedelemekte ve toplumsal hafızanın dil üzerinden aktarımını sekteye uğratmaktadır. Bazı dil politikalarında standartlaşma çabalarının yerel ağızları marjinalleştirilmesi, bu erozyonu hızlandıran bir diğer faktördür.

Zoonim temelli bu araştırma, geleneksel onomastiğin antroponim ve toponim odaklı yaklaşımından farklılaşarak disiplinler arası bir metodolojiyle alana özgün katkı sağlamaktadır. Metodolojik açıdan, mevcut nitel veri toplama yöntemlerinin (örneğin arşiv taraması) eksiklikleri göz önüne alındığında, gelecekteki çalışmalarda etnografik saha çalışmalarına ve sözlü tarih anlatılarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Politika bazında, Iğdır Valiliği ile Kültür Bakanlığı'nın ortaklaşa yürüteceği "Somut Olmayan Kültürel Miras Envanteri" projesi ve UNESCO'nun dil koruma programlarına yönelik fon başvuruları, yerel dil unsurlarının belgelenmesi için kritik önem taşımaktadır. Pratik uygulamalar kapsamında, Iğdır Üniversitesi'nde kurulacak bir araştırma merkezi aracılığıyla dijital zoonim arşivlerinin oluşturulması, interaktif lehçe sözlüklerinin geliştirilmesi ve lise müfredatına Türk dili tarihi ile yerel ağızların entegre edilmesi genç kuşaklarda dil bilincini artıracak stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Akademik araştırma boyutunda ise, Iğdır'ın adlandırma sistemlerinin Kars ve Ağrı gibi komşu bölgelerle karşılaştırmalı analizi, etnobotanik-zooteknik verilerle dilbilimsel bulguların kesişiminin incelenmesi ve coğrafi bilgi sistemleri (GIS) teknolojisiyle morfo-semantic dil haritalama tekniklerinin uygulanması, dil-kültür ilişkisinin çok boyutlu anlaşılmasını sağlayacak yenilikçi yaklaşımlar sunmaktadır. Tüm bu öneriler, Türk dilinin kültürel kodlarını koruma ve gelecek nesillere aktarma hedefiyle bütünlüklü bir eylem planı öngörmektedir. Bu bağlamda, hayvan adlandırmalarının dil ve kültür ekseninde ele alınması, milli kimliğin dilsel unsurlar üzerinden korunması ve güçlendirilmesi açısından oldukça değerlidir. Iğdır yöresindeki hayvan adlandırmalarının incelenmesi, dilbilimsel ve etnolojik çalışmalara katkı sağlarken, Türk dilinin zenginliğinin ve derinliğinin anlaşılmasına da yardımcı olacaktır.

5.Kaynakça

- Abik, D. (2009). Kutadgu Bilig'de hayvan adları. *Türklük Bilgisi Araştırmaları*, 33(1), 1-33.
- Acar, Z. Z. (2018). *Her yönüyle Iğdır*. Detamat Tanıtım Tasarım.
- Akıl, U., & Özkan, N. (2024). 18. yüzyıl Türkiye Türkçesi hayvan adları üzerine inceleme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 584-642. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1350115>
- Aksan, D. (1987). *Her yönüyle dil* (Cilt I). Atatürk Kültür ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Atalay, M. K. (2024). Altay Türklerinde özelliklerine göre hayvan adlandırmaları. *Gaziantep Üniversitesi Ayıntab Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 145-152. <https://doi.org/10.71353/gunaad.1562314>
- Aydemir, A. (2013). Kutadgu Bilig ve Divanü Lugati't Türk'te kuşlar. *International Journal of Social Science*, 6(1), 271-297.
- Aydın, E. (2006, 1 Mayıs). *Bilge Kagan yazıtında geçen kök teyeh hayvan adı üzerine* [Sempozyum Bildirisi]. Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri (ss. 347-356).
- Aydoğanlar, E. (2012). Irk Bitig'de hayvan adları ve hayvanlarla ilişkili kavramlar. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 2(1), 27-30.
- Bayat, F., & Çınar, M. A. (2008.). *Eski Türkçe sözlüğü*. Ötüken.
- Besli, E. (2010). *Eski ve orta Türkçe hayvan isimlerinin etimolojisi* (Tez No. 264922) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bolat, Ö. H. (2022). Çağatay Türkçesinde hayvan adları. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 75-108.

- Buran, A. (1991). Yunus'ta hayvan adları ve fonksiyonları. *Fırat Üniversitesi Dergisi (Sosyal Bilimler)*, 5(2), 117-131.
- Buran, A. (2015). *Türklük bilimi terimleri sözlüğü*. Akçağ.
- Buran, A., & Alkaya, E. (2011). *Çağdaş Türk yazı dilleri I*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford.
- Çağlar, H. (2019). Türk Kültüründe Hayvanlara Verilen Özel Adlar. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(11), 391-410.
- Çimen, F. (2015). Çağatayca bir hayvan adı üzerine etimolojik bir deneme. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (6), 73-80. <https://doi.org/10.16947/fsmiad.28976>
- Danışman, A. (2019). Kırgızca-Türkçe yaban hayvan adları sözlükçe denemesi. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 149-164.
- Diyarbakirli, N. (1972). *Hun Sanatı*. Milli Eğitim.
- Doğan, İ., & Usta, Z. (2014). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. Altınpost.
- Durmuş, İ. (2002). *İskitlerin kimliği, Türkler* (Cilt 1). Yeni Türkiye.
- E. V. Sevortyan (1974). *Etimologičeskiy slovar' Tyurkskilj yazikov*, I-IV. Akademiya Nauk SSSR.
- Efe, K. (2017). Tarihi Türk lehçelerinde alıntı hayvan isimleri. *Route Education and Social Science Journal*, 4(5), 379-393.
- Efe, K. (2018). Eski Türkçe döneminde hayvan türlerinin adlandırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 329-352.
- Ercilasun, A. B. (2007). *Türk Lehçeleri grameri*. Akçağ.
- Eren, H. (1995). *Türk Dilinin etimolojik sözlüğü*. Kişisel.
- Ergin, M. (1970). *Orhun Abideleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Eyüpoğlu, A. (2017). *Kazan-Tatar Türkçesi ile Özbek Türkçesinde hayvan adları ile kurulan atasözlerinin karşılaştırılmalı incelenmesi* (Tez No. 477160) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gash, S. (1999). *Effective Literature Searching for Research (2nd edn)*. Aldershot.
- Gerhard D. (1975). *Türkische und mongolische Elemente im neupersischen*. I-IV. Wiesbaden.
- Gül, M. (2015). Dîvânü Lugâti't Türk'teki hayvan adları üzerine bir inceleme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 4(15), 1-24.
- Kanar, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi sözlüğü*. Say.
- Karakuş, İ. (1997). Türkçe ad bilim (onomastik)'de hayvan adları. *Erdem*, 9(27), 1143-1152.
- Karpuz, Ö., & Gaddar, Z. (2012). Süheyl ü Nevbahâr'da hayvan adları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 58-83.
- Kaval, Y. (2023). *Tunceli halk kültüründe hayvanlar*. Gece.
- Koç, A. (2023). *Iğdır ili ağızları*. Gece.
- Komisyon. (1963-1982). *Derleme sözlüğü I-XII*. Türk Dil Kurumu.

- Komisyon. (1977). *Tarama sözlüğü I-VIII*. Türk Dil Kurumu.
- Komsyon (1991). *Karşılaştırmalı Türk lehçeleri sözlüğü*. Kültür Bakanlığı.
- Korkmaz, A. (2021). Şeyhî'nin eserlerinde hayvan adları. *Journal of Turkish Research Institute*, (71), 123-162. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4468>
- Köroğlu, S. A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergisi*, (01), 61-69.
- Meillet A. (2022). *Tarihsel dil biliminde karşılaştırmalı yöntem* (Çev. Ed. İlyas Üstünyer) Tılsım.
- Mert, O. (2007). Kazak Türkçesinde hayvan adlarıyla kurulan atasözleri [Sempozyum Bildirisi]. *Kazakistan ve Türkiye'nin Ortak Kültürel Değerleri Uluslararası Sempozyum Bildirileri* (ss. 297-312).
- Nişanyan, S. (2012). *Sözlerin soyağacı çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü* (6. baskı). Everest.
- Özden, M. (2019). Dîvânü Lügâti't-Türk'te bulunan hayvan adlarının derleme sözlüğündeki izleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1479-1502. <https://doi.org/10.33206/mjss.487932>
- Özgür, C. (2009). Kıpçak sahasına ait sözlük ve kaynaklarda at ve atçılıkla ilgili terminoloji, *Turkish Studies*, 4(4), 891-905.
- Pentti, A. (2000). Orhun Yazıtlarındaki at isimleri üzerine (Erhan Aydın, çev.). *Türk Dili* (587), 453-457.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuch der Türksprachen*. Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Rıdvanoğlu, A. E. (2016). *Açıklamalı Divân-ı Hikmet*. Sağlam.
- Sakaoğlu, S. (2001). *Türk ad bilimi ı-giriş*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu.
- Sarıtaş, S. (2009), Balıkesir üniversitesi öğrencilerinin günümüzdeki adlar ve ad verme hakkındaki görüşleri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 422-433.
- Sçerbak, A. M. (1993). Etimolojik incelemeler (Enver Aktuna, çev.). *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (7), 187-195.
- Sertkaya, O. F. (1995). *Türk kültüründe at ve çağdaş atçılık*. Resim.
- Şahin, İ. (2015). *Adbilim*. Pegem.
- Şahin, K. (2013). *İğdir ilinin hayvansal üretim yapısı ve potansiyelinin belirlenmesi*. SERKA.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi grameri*. Sanat.
- Tekin, T. (2017). *XI. Yüzyıl Türk şiiri- Dîvânü Lügâti't-Türk'teki manzum parçalar*. Türk Dil Kurumu.
- Togan, Z. V. (1986). Sakalar III. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, (20), 28-32.
- Tokay, Y. (2018). Kitâbu Gülistân Bi't-Türkî'de hayvan adlarının metaforik kullanımları. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 31-52.
- Tokyürek, H. (2013). Eski Uygurcada hayvan adları ve bunların kullanım alanları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 33(221), 222-281.
- Toparlı, R., & Vural, H., & Karaatlı, R. (2003). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Türk Dili Kurumu.

Tosun, İ.-Koç, A. (2018, 04-07 Ağustos). *2018 yılında yayınlanan yerli 100 roman adının onomastik bilimi açısından incelenmesi* [Sempozyum Bildirisi]. 2'n International Symposium Humanities and Social Sciences (ss. 23-40).

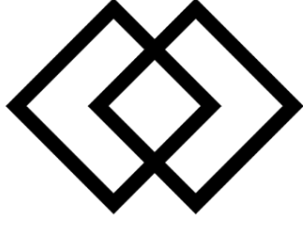
Türk Dil Kurumu (2009). *Tarama Sözlüğü* (4. baskı). TDK.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük* (11. baskı). TDK.

Ünlü, S. (2012a). *Harezmi Altınordu Türkçesi sözlüğü*. Eğitim.

Ünlü, S. (2012b). *Karahan Türkçesi sözlüğü*. Eğitim.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Eğitim.



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 29.01.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 04.04.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 07.04.2025
Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

CELAL YILDIRIM'IN BİLİMSEL TEFSİR ANLAYIŞI

Abdurrahim KAPLAN*

Öz

Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik çalışmalar her dönemde hız kesmeden devam edegelmiştir. İslâm'ın ilk döneminde dil bilimsel, rivayet, dirayet ağırlıklı tefsirler kaleme alınmıştır. Sonraki yıllarda İslâm coğrafyasının geniş bir alana yayılması, ilmi çalışmaların çeşitlilik arz etmesi gibi hususlar müfessirlerin ilgi alanını ve çalışma konularını etkilemiştir. Bu araştırmada ilmi konuları ihtiva eden âyetler bilimsel çalışma ve gelişmelerden istifade edilerek ele alınmıştır. Amacımız ilk yıllarda belli bazı âyet gruplarının açıklanmasıyla sınırlı olan bu alanın çağdaş dönemde bilimsel tefsir ekolü olarak kabul edilen bu alanın Kur'an yorumuna yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Bilimsel tefsirin, dinî metinlerin modern yöntem ve disiplinlerle etkili bir şekilde kullanılmasını savunan önemli bir yaklaşım olması onun bu yönüyle ele alınmasını elzem kalmıştır. Çalışmanın çerçevesi oluşturulurken rivayet dirayet ağırlıklı tefsirlere Kur'an metnine, bilimsel çalışmalara ve en önemlisi Celal Yıldırım'ın tefsirine müracaat edilmiş, Bahsi geçen eserler doküman analizi yöntemiyle sistematik bir yolla ele alınmıştır. Tespit edilen veriler belli kıstaslar esas alınarak değerlendirilmiştir. Bu yöntem, Kur'an âyetlerini bilimsel verilerle birleştirerek, ilahi metnin daha geniş bir açıyla ele alınmasına kapı aralamıştır. Çalışma, Bilimsel tefsirin Kur'an yorumuna yansımalarını oluşturması, "Celal Yıldırım'ın İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri" adlı eseriyle sınırlı tutulması ve eserin bu yönüyle etraflıca incelenmesi bakımından önemlidir. Müellifin Kur'an âyetlerini yorumlama biçimi, bilimsel verilerden yararlanma yöntemi çalışmamızın esasını oluşturmuştur. Müellifin modern bilimi Kur'an âyetlerinin yorumuna yansıma biçimi ise örneklerle açıklanmıştır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla müellif, bilimsel anlamda yorumlanabilecek âyetlerin bir kısmını modern bilimden yararlanarak tefsir etmiştir. Âyetleri rivayet ve dirayet nakillerine uygun bir şekilde ele alan müellif, bilimsel âyetleri de modern bilimden istifa ederek başarılı bir şekilde ele almayı başarmıştır. Bazı yerlerde konuyla ilgili uzunca nakiller getirmesi onun bu konuda aşırıya kaçtığına delildir. Modern bilimin Kur'an âyetlerinin yorumuna yansımalarıyla âyetlerin birçok ilmi gelişmeye temel oluşturacağı sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'an, Bilimsel Tefsir, Modern Bilim, Celal Yıldırım.

Celal Yıldırım's Understanding of Scientific Tafsir

Abstract

Studies on understanding the Quran have continued unabated in every period. In the early years of Islam, linguistic, narration and acumen-oriented commentaries were written. In the following years, issues such as the spread of Islamic geography to a wide area and the diversity of scientific studies affected the areas of interest and subjects of study of commentators. In this study, verses containing scientific subjects were discussed by making use of scientific studies and developments. Our aim is to reveal the reflection of this field, which was limited to the explanation of certain groups of verses in the early years and is accepted as a scientific exegesis school in the contemporary period, on the interpretation of the Quran. The fact that scientific exegesis is an important approach that advocates the effective use of religious texts with modern methods and disciplines has made it essential to examine it from this perspective. While creating the framework of the study, the exegesis that are based on narration and acumen, the Quranic text, scientific studies and most importantly the exegesis of Celal Yıldırım were consulted. The aforementioned works were systematically examined with the document analysis method. The data determined were evaluated based on certain criteria. This method opened the door to a broader examination of the divine text by combining the Quranic verses with scientific data. The study is important in terms of reflecting scientific interpretation on Quranic interpretation, limiting it to Celal Yıldırım's work named Asrın Kur'an Tefsiri in the Light of Science and examining the work in detail in this respect. The author's interpretation of Quranic verses and his method of benefiting from scientific data constitute the basis of our study. The author's way of

* Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tefsir Ana Bilim Dalı, abdurrahimkaplan@artuklu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6259-0726>

reflecting modern science on the interpretation of Quranic verses is explained with examples. As far as we can determine, the author has interpreted some of the verses that can be interpreted scientifically by benefiting from modern science. The author, who handles the verses in accordance with the narrations and sagacity transfers, has also successfully handled scientific verses by benefiting from modern science. The fact that he has brought long transfers on the subject in some places is evidence that he has gone to extremes on this subject. It has been concluded that the verses will form the basis for many scientific developments with the reflection of modern science on the interpretation of Quranic verses.

Keywords: Tafsir, Quran, Scientific exegesis, Modern Science, Celal Yıldırım.

1. Giriş

Kur'an'ın anlaşılması konusu nüzûl döneminden günümüze kadar Müslüman âlimlerin en önemli meselelerinden biri olagelmıştır. Kur'an her çağda yeniden yorumlanmış ve bu yorumlama yöntemi Müslümanların tarih sahnesinde önemli rol üstlenmesini sağlamıştır. Her âlim ilgi duyduğu alana göre Kur'an'ı araştırmış ve bu minvalde eserler ortaya koymuştur. Böylece süreç içerisinde çeşitli tefsir ekol ve anlayışları da teşekkül etmiştir. İlk dönemde rivayet ağırlıklı tefsir yazımı ortaya çıkarken sonraki yıllarda ise dirayet ağırlıklı, dil-bilimsel, kalamî, fikhî tefsirler kaleme alınmıştır. Buna mukabil bilimsel araştırma anlayışı ve hareketlerinin yoğunlaşmasına bağlı olarak bilimsel tefsir de yazılmaya başlanmıştır.

Kur'an'a baktığımızda yüce Allah'ın insanların dikkatini çekmek, ibret almalarına vesile olmak ve müminlerin de imanlarını pekiştirmek amacıyla bazı ayetlerde çeşitli bilim dallarına sarahaten veya imâ ile işaret ettiğini görmekteyiz. Buna bağlı olarak tarihin farklı dönemlerinde bazı âlimler, bu ayetler üzerinde yoğunlaşarak Kur'an ile bilim arasındaki ilişkiye ve âyetlerdeki ilmî i'câzı göstermeye dönük yoğun gayretler içerisine girmişlerdir.¹ İlk başlarda bazı konular yazılan eserlerde bilimsel bir yöntemle ele alınmıştır. Gazzâlî'nin (ö.505/1111) Kur'an'ı bütün ilimlere işaret eden Kitap olarak görmesi, âyetlerin açıklanmasında bilimsel verilerden istifade etmesi gibi hususlar onu bu alanda ilk çalışma yapan şahsiyet olarak öne çıkarmıştır.² Sonraki süreçte Fahreddin Râzî'nin (ö. 606/1210) tefsirinde dönemin bilimsel verilerini esas alarak bazı kevnî âyetleri açıklaması, bilimsel tefsirin çalışma alanını genişletmiş ve bu minvalde yapılacak çalışmalara zemin oluşturmuştur.³ Bir görüşe göre Ebü'l-Fazl el-Mursî de (ö.655/1257) Kur'an'ın geçmiş ve gelecek dönemin ilmini kuşattığını söyleyerek birçok konuyu bilimsel yönden ele almıştır. Ancak bu görüşe katılmayıp bu düşüncenin aksini oluşturan çalışmalar da mevcuttur.⁴ Bu görüşü ondan sonra Suyûtî (ö.911/1505) savunarak Kur'an'ın bütün ilimlerin kaynağı olduğu görüşünü ortaya koymuştur.⁵ Son dönemde bilimsel tefsire yönelik çalışmalar hızlanmış ve bu alanda yazılan eser sayısı artmıştır.⁶ İlk başlarda İslâm'ın bilimle çatıştığı tezini çürütme gayesiyle eserler yazılmış olsa da sonrasında bu düşünce Kur'an'ın icâz yönünün vurgulanması maksadıyla savunulmuştur. Böylece çağdaş dönemde bu alana yönelik çalışmalar artmış bu minvalde geniş ve hacimli eserler yazılmıştır. Muhammed b.

¹ Dede, Mehmet Fatih, *İslam Dünyasında Üniversiteler ve İslami İlimler*, "Teknolojik Gelişmelerin Müfessirlere Etkisi ve Bilimsel Tefsir: Ahmed b. Hamad El-Halilî Örneği", Ed. Fikret Özçelik vd., Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları, Mardin, s. 247.

² Cerrahoğlu, İsmail, *Tefsir Usulü*, (Ankara: Tdv. Yayınları, 1993), s. 301.

³ Akbaş, Ahmet, "Bilimsel Tefsire Dair Tartışmaların Güncel Değeri", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/15, (2016) s. 80.

⁴ Bk. Gördük, Yunus Emre, "Bilimsel Tefsirle Özdeşleştirilen Bir Müfessir: Şerefüddin İbn Ebi'l-Fadl el-Mürsî (Bir Literatür İncelemesi)", *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, 1/18 (2023), 9-51.

⁵ Suyûtî, Ebü'l-Fazl Celâlüddin Abdurrahmân b. Ebî Bekr, *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'an*, Thk. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrahim, (Kahire: Heyetü'l-Mısriyyetü'l-Amme li'l-Kütüb, 1974), c. IV, s.28.

⁶ Bk. Bağış, Mehmet, Beydâvî'nin Envâru't-Tenzîl'inde Rivâyet Metodu", *Adıyaman Üniversitesi İslami Bilimler Fakültesi İslami İlimler Araştırmaları Dergisi*, 1/2 (2017), s. 43-73; Ateş, Abdurrahman, "Geçmişten Günümüze Bilimsel Tefsir Okulu", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2/4, (2002), s.117-141.

Muhammed el-İskenderanî (ö.1306/1888) *Keşfu'l-Esrâri'n- Nûraniyye* adlı eserinde Kur'an'da yer alan kevnî âyetleri bilimsel veriler ışığında yorumlamıştır.⁷ Aynı şekilde Abdurrahman b. Ahmed Kevâkibî (ö.1854-1902) Kur'an'ın bilimsel icâzını savunmuştur. Abdurrahman El-Kevâkibî, *Tabâiü'l-istibdâd ve mesâriü'l-isti'bâd* adlı eserinde “*Yaş ve Kuru ne varsa hepsi bu kitaptadır.*” (En'am 6/59) âyetinden yola çıkarak Kur'an'ın bütün bilimsel çalışmalara kaynaklık edebileceğini söyleyerek Astronomi, Tıp, Fizik gibi ilmi çalışmalara örnekler vererek görüşünü delillendirmeye çalışmıştır.⁸

Kevâkibî'den sonra bilimsel tefsir alanında çalışma yapan müelliflerden biri de Gazî Ahmet Muhtar Paşa (ö.1336/1918) dır. *Serâiru'l-Kur'an fî tekvîni ve ifnâi ve iâdeti'l-ekvân* adlı eserinde astronomi ile ilgili 70'e yakın âyeti döneminin şartlarına göre açıklamıştır. Muhtar Paşa, kâinatın yaratılışı ve yok oluşu hakkında bilimsel teoriler üreterek konuyu ilmî yönden incelemeyi yeğlemiştir.⁹

Çağdaş müfessirlerden Tantâvî Cevherî (ö. 1870/1940) *el-Cevâhir fî tefsîri'l-Kur'an* adlı eserini bilimsel tefsir yöntemiyle kaleme alarak bu alanda en hacimli çalışmayı yapmıştır.¹⁰ Bu eser, 1000'den fazla görsel ihtiva eden 25 ciltten müteşekkil nadir bir eserdir. Tantavî, Batı ve İslâm dünyasında yapılan bilimsel çalışmalara atıf yaparak konuyla ilgili kapsamlı araştırma yapmayı tercih etmiştir.¹¹ Çağdaş dönemde bu alanda yazılan bir başka eser ise Hanefî Ahmed tarafından 1954 yılında kaleme alınan *Mu'cizetü'l-Kur'an fî vasfi'l-kâinât* isimli kitaptır. Hanefî Ahmed'e göre bütün ilimlerin temeli Kur'an'a dayanmaktadır.¹² Bilimsel tefsir alanında çalışma yapan Zağlul en-Neccâr (ö.2015) ve Abdulmecid Zindânî (ö.2024) gibi şahsiyetler de bu alana ciddi anlamda katkı sağlayan müelliflerdendir.

Ülkemizde de son dönemde bilimsel tefsire yönelik birçok eser kaleme alınmıştır. Bu alanda kapsamlı çalışma yapan müellifler arasında *Hak Dini Kur'an Dili* eseriyle Elmalılı M. Hamdi Yazır (ö.1942), *Yüce Kur'an'ın Çağdaş Tefsiri* eseriyle Süleyman Ateş, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kuran Tefsiri*, eseriyle Bayraktar Bayraklı, *İlmin Işığında Asrın Kuran Tefsiri* eseriyle Celal Yıldırım (ö.2019) gibi müellifler yer almıştır. Akademik camiada ise Celal Kırca, Zeki Duman, Veysel Güllüce, Sakıp Yıldız gibi araştırmacılar çalışmalarıyla alana katkı sunmuştur.¹³

2. Yöntem

Bu çalışmada, literatür taraması yapılmış buna ilaveten doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmayı oluşturan konuyla ilgili eser ve mevcut literatür taraması yapılmış, böylece güvenilir kaynaklardan elde edilen veriler toplanarak analiz edilmiştir.¹⁴ Kaynak olarak Kur'an-ı Kerim ve tefsir kaynaklarına müracaat edilmiştir. Konunun bir müellifin bilimsel tefsir anlayışı olması sebebiyle bu alanda yayımlanan kitap, tez, makale gibi birçok akademik çalışmadan istifade edilmiştir. Çalışmada Kullanılan ana eser ve diğer kaynaklardan istifade edilerek bazı değerlendirmeler yapılmış ve modern bilimin Kur'an ayetlerinde kullanımıyla bazı bulgu ve sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çalışmamızın ana konusunu oluşturan Celal Yıldırım'ın bilimsel tefsir anlayışı etrafıca

⁷ Demir, Şehmus, "Kur'an'ın Bilimsel Veriler Işığında Yorumlanmasına Eleştirel Bir Yaklaşım", ed. Bilal Gökkır vd. *İlim Yayma Vakfı Kur'an ve Tefsir Akademisi Araştırmaları*, İstanbul, 2010, s. 410-412.

⁸ Kevâkibî, Ahmed, *Tabâiü'l-istibdâd ve mesâriü'l-isti'bâd* (Kahire: Kelimât Arabiyye, 2011), s. 32.

⁹ Cerrahoğlu, İsmail, *Tefsir Tarihi* (Ankara: Tdv. Yayınları, 1977), s. 377.

¹⁰ Kırca, Celal, *Kur'an'a Yönelişler* (İstanbul: Marifet Yayınları, 2017), s. 210-212.

¹¹ Mertoğlu, M. Suat, "Kur'an'ı Modern Bilimlerin Işığında Okumak: Tantâvî Cevherî Örneği", *Divan: Disiplinler arası Çalışmalar Dergisi* 30, (2011), s. 91-113.

¹² Demir, "Kur'an'ın Bilimsel Veriler Işığında Yorumlanmasına Eleştirel Bir Yaklaşım", s. 414.

¹³ Kırca, *Kur'an'a Yönelişler*, s. 212.

¹⁴ Kaya, Aykut, "Bilimsel Tefsir Ekolü", *Çağdaş Tefsir Ekolleri*, ed. Aykut Kaya, (Ankara: İlahiyat Yayınları, 2023), s.111.

¹⁵ Bk. Sak, Ramazan vd. "Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi" *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4/1 (2021), s. 230.

incelendikten sonra müellifin bilimsel verileri işlemesi ve ilgili eserlerden yararlanması belli örnekler üzerinden ele alınmış, böylece bazı bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır. Konu, Celal Yıldırım'ın "*İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri*" adlı eseri olup âyetlerin bilimsel yönüne dair açıklamalara yönelik yaklaşımı diğer müfessirlerin yöntem ve esasları dikkate alınarak incelenmiş ve sonuca ulaştırılmıştır.

2.1. Araştırma Etiği

Celal Yıldırım'ın bilimsel tefsir anlayışı konulu bu çalışma konuyla ilgili temel kaynaklara müracaat edilerek yapılmıştır. Bununla birlikte tefsir literatürünün temel kaynaklarını oluşturan rivayet dirayet ağırlıklı tefsir kaynaklarından yararlanılmış ayrıca çağdaş dönemde kaleme alınan eserlerden de istifade edilmiştir. Müellifin bilimsel verileri esas alarak Kur'an âyetlerini yorumlama yöntemi üzerinde durulmuş elde edilen veriler bilimsel kurallara riayet edilerek işlenmiştir. Çalışmaya konu olan atıf ve eserler bilimsel araştırma ve akademik etik kurallarına uygun olarak kullanılmıştır.

3. Bulgular

Modern metinlerin Kur'an yorumuna yansımaları ve Celal Yıldırım'ın bilimsel tefsir anlayışını ortaya çıkarabilmek için bu konunun tefsir literatüründe ele alınış biçimini ortaya koymanın önemli bir husus olduğunu ve müellifin koyuya yaklaşımının tespiti kabul edilebilir neticelere ulaşmak için belirleyici olacaktır.

3.1. Celal Yıldırım Tefsiri

Bu çalışmada çağdaş müfessirlerden Celal Yıldırım'ın *İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri* adlı eserini bilimsel yönden araştırılmıştır.

Celal Yıldırım, kaleme aldığı eser sayısı yönünden ön plana çıkan çağdaş bir müfessirdir. Müellif, sadece bir alana bağlı kalmamış, Kur'an, tefsir, fıkıh ve tarih gibi birçok alanda eserler yazmıştır. Telif ettiği kaynaklar, onun kapsamlı bir ilmi birikime ve kültüre sahip olduğunu ispatlamaktadır. İstenilen şöhreti yakalamasa da *İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri* adlı eseri ilmi birikim ve tecrübesini yansıtmaya yönüyle önemli bir eserdir.¹⁵

Çağdaş müfessirler arasında yer alan Celal Yıldırım'ın "*İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri*" adlı eseri esas olarak sadece bilimsel bir tefsir değildir. Eser, rivayet ve dirayet tefsirinde bulunması gereken pek çok vasfa haiz olup âyetleri âyetlerle sahabe ve tabiin kavli ile de yorumlamıştır. Ancak eserinin giriş kısmında, âyetlerin bilimsel yönüne dair açıklamalarda bulunarak müstakil bir başlık açmıştır. Eser, dikkatle incelendiğinde müellifin pek çok konuyu bilimsel yönden derinlikli bir şekilde ele aldığı fark edilecektir. Takip ettiği bu yöntem, eserin bu açıdan incelenmeye değer olduğu kanaatini oluşturmıştır. Müellifin tefsir metodu ile ilgili Halil Deniz tarafından doktora tez çalışması yapılmıştır.¹⁶ Ancak çalışmamız muhteva ve yöntem yönüyle bu çalışmadan farklılık arz etmektedir. Eserin bu yönüyle kapsamlı bir şekilde araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşüncesi bizi bu konuyu ele almaya sevk etmiştir.

3.2. Celal Yıldırım'ın Âyetleri İlmî Yönden Ele Alışı

3.3. Atmosfer ile İlgili Âyetlerin Yorumlanması

3.3.1. Semâvât ile İlgili Âyetler

Kur'an, insanları hidayete ulaştırma gayesiyle nâzil olmuştur. İnen âyetlerin bir kısmı hüküm ihtiva ederken, bir kısmı ise bilimsel çalışmalara temel oluşturacak bilgiler içermektedir. Bunları kevnî

¹⁵ Kaplan, Abdurrahim, "Çağdaş Tefsirlerde Kitab-ı Mukaddes Nakillerinin Kullanımı: İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri Örneği", *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 4/1, (2020) s.131.

¹⁶ Bk. Deniz, Halil, *Celal Yıldırım'ın İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri Adlı Eserinde Tefsir Metodu*, (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2021).

âyetler olarak tasnif edeceğimiz âyetler üzerinden gerçekleştirmektedir.

Genel bir ifadeyle tüm gök cisimlerini çevrelediği gözlemlenen boşluğa gökyüzü, uzay boşluğunu kaplayan cisimlere de gök cisimleri denilmektedir.¹⁷ Yapılan bilimsel araştırmalar yerin ve göğün bir başlangıcı olduğunu teyit etmektedir. Bu çalışmalar Âlemin ilk başlarda çıplak atomlardan oluşan büyük bir küre olduğunu, her şeyin dehşetli bir patlama sonucu oluştuğunu da göstermektedir.¹⁸ Kur'ân, semanın düzenlenme şeklini şöyle haber vermektedir: *“O, yerde ne varsa hepsini sizin için yarattı. Sonra (kendine has bir şekilde) semaya yöneldi, onu yedi kat olarak yaratıp düzenledi (tanzim etti). O, her şeyi hakkıyla bilendir.”*¹⁹ Kur'ân'da sema kelimesi sözlükte: yükseklik, gök, bulut, yüksekte bulunan, evin tavanı, yağmur, atın sırtı gibi mânalara gelmektedir.²⁰ Taberî'ye göre Yüce Allah, aydınlığı ve karanlığı yarattıktan sonra onları birbirinden ayırmıştır. Yedi kat semayı da dumandan yaratmıştır. Böylece sema bağımsız hale gelerek düzenli bir hale dönüşmüştür.²¹

Celal Yıldırım'ın konuyla ilgili değerlendirmelerine baktığımızda ise ilgili âyeti bilimsel veriler üzerinden açıkladığını görüyoruz. Müellif, âyette geçen yedi kat sema ile ilgili farklı görüş ve ihtimaller üzerinde durmuştur. Ona göre yedi semadan kastedilen Güneş sistemidir. Bu sistem güneş ve dokuz gezegenden müteşekkildir. Ya da birçok yıldız kümesinden oluşan galaksi sistemidir. Müellif, bu büyük yıldızların "Büyük ma-1 Nebula'sı, Duman halkası, Spiral Galaksi, Andromeda Nebula'sı, Güneş sistemi, Samanyolu, Herkül yıldızlar kümesinden" oluştuğunu ifade eder. Müellif, görülebilen yıldızlar sisteminin, dünya semasını oluşturduğu, görünmeyenlerin ise altı semayı oluşturan diğer katmanlar olduğu görüşünü savunarak âyetleri bilimsel çalışmalardan istifade ederek yorumlamayı tercih eder.²² Yazarın bilimsel verilerden yararlanarak yorumladığı bir başka kevnî âyet ise mealen şöyledir: *“Üstlerindeki göğe bakmazlar mı ki, onu nasıl bina etmiş ve nasıl donatmışız! Onda hiçbir çatlak da yok.”*²³ Sema yıldızlarla donatılmış olup kusursuz bir denge içerisinde görevini icra etmektedir.²⁴ Onda herhangi bir ahenksizlik, farklılık ve çatlaklık bulunmamaktadır. Celal Yıldırım'a göre, günümüzdeki bilimsel çalışmalar Kur'ân'ın gökyüzü ile ilgili işaret ettiği birçok hâdiseyi henüz yeteri kadar ispatlayamamıştır. Ancak ilerleyen süreçte araştırmacıların Kur'ân'da yer alan bilgileri onaylamaktan başka bir seçeneğinin olmayacağı görüşünü savunur. Ona göre gökteki yıldızlar dengeli ve donanımlı bir güçle çevrelenmiş, hiçbir yıldız başkasının yörüngesine kaymamakta kendisine tayin edilmiş yörüngede hareketini sürdürmektedir. Kur'ân'ın kendisinden haber verdiği bu sistem bilimsel çalışmalarla teyit edilebilecek niteliktedir.²⁵ Müellif bu yöntemle Kur'ân'da yer alan bilgilerin ilmi çalışmalara zemin oluşturduğunu da göstermiş olmaktadır.

*“O Rab ki, yeri sizin için bir döşek, göğü de (kubbemsi) bir tavan yaptı. Gökten su indirerek onunla, size besin olsun diye (yerden) çeşitli ürünler çıkardı. Artık bunu bile bile Allah'a şirk koşmayın.”*²⁶ Yeryüzünün üzerinde oturulup müsait bir durumda oluşturulması, yağmurun yağdırılması, ekin ve meyvelerin yeşertilmesi insanların yararı içindir. Âyet, insanların kendilerine sunulan nimetler

¹⁷ Yerinde, Adem- Durak, Rıdvan, "Kur'ân Dili İle Bilim Dilinin Kesişme Noktasında Gökyüzüne Dair Âyetlerin Yorumu", *Universal Journal of Theology*, 7/2, (2022) s.127.

¹⁸ Tuna, Taşkın, *Uzay ve Dünya*, (İstanbul: Yeni Asya Yayınları, 1982), s. 22-23.

¹⁹ 2/Bakara/29.

²⁰ el-İsfahânî, Ebû'l-Kâsım Hüseyin b. Muhammed b. el-Mufaddal er-Râgıb, "Sema", *el-Müfredât fî garîbi'l-Kur'ân*, thk. Safvân Adnan Dâvudî, (Dimaşk: Dârü's-şâmiye, 1412/1991), s. 427.

²¹ Taberî, Ebû Cafer İbn Cerîr, *Câmi'u'l-beyân fî te'vîli âyi'l-Kur'ân*, thk. Ahmed Muhammed Şakir, (Beyrut: Müessesetü'r- Risâle, 2000), C.I, s. 426.

²² Yıldırım, Celal, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, (İzmir: Anadolu Yayınları, 1989), C.I, s.136-137.

²³ 50/Kâf/6.

²⁴ Semerkandî, Alâeddin Ali b. Yahyâ, *Bahrü'l-Ulûm*, b.y.:y.y., ts., C. II, s. 252.

²⁵ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. V, s.106.

²⁶ 2/Bakara/22.

üzerinde düşünerek ilahi rızaya uygun bir yaşam modeli oluşturmasını önermektedir. Nitekim bunların tümü insanların hizmetine sunulmuş nimetlerdir.²⁷

Yıldırıma göre yerkürenin döşeğe benzetilmesi bilimsel verilerin elde edilmesini kolaylaştırmaktadır. Çünkü yerküre canlıların yaşamasına imkân sunacak şekilde tasarlanmıştır. Dünya hareket halinde olduğu halde insanı sarsmayacak bir denge ve düzen içerisinde yaratılmıştır. Müellife göre uzay içerisinde baş döndürücü bir hızda hareket halinde olduğu halde yeryüzünün insana döşek kılınması ilahi kudretin tezahürüdür. Yazar, konunun daha net anlaşılması için sakın bir şekilde hareket eden gemiyi örnek olarak gösterir. Celal Yıldırım, dünyanın hareket halinde oluşunu Kur'an'ın 1400 yıl önce haber verdiğini İmam Gazzâlî ve Muhyiddin İbnu'l-Arabî'nin (ö. 638/1240) bu minvalde görüşler sarf ettiklerini hatırlatır. Nitekim bu açıklama ve yargıların yol açtığı fizik ilkelerini Newton (ö. 1727) ancak 1687'de bulup açıklayabilmiştir.²⁸ Müellif, böylece İslâm'ın bilimsel çalışmalara temel oluşturduğunu bunun aksini iddia eden Batılı düşünürlerin doğru söylemediklerini ispatlamaya çalışır.

3.3.2. Bulutlar ile İlgili Âyetler

Bulutların oluşması, birbirini tamamlar nitelikte olması, üst üste yığılarak yağmur yüklenmeleri, bir takım kuralın sistemli bir şekilde oluşması sebebiyledir. Bulut ve yağmurun oluşması bilimsel bir disiplin çerçevesinde gerçekleşmekle birlikte Allah'ın varlığına ve birliğine, yeryüzündeki nizam ve dengenin mükemmelliğine işarettir. Nitekim birçok âyet bu konuyu teyit eder niteliktedir. Konuyla ilgili âyet mealen şöyledir: *“Allah O'dur ki, rüzgârları gönderir, bunlar da bulutu kaldırır. Derken, Allah onu gökte dilediği gibi yayar ve parça parça eder; nihayet arasından yağmurun çıktığını görürsün. Allah dilediği kullarına yağmuru nasip edince, onlar seviniverirler.”*²⁹ Allah, bulutları denizden veya dilediği yerden yürütür. Dilediği şekilde gökte yayar, uzatır, çoğaltır ve geliştirir. Dilediği zaman bulutları yağmurla doldurarak insanların ihtiyacı olan suyu indirir.³⁰ Bulutların bir araya gelmeleri, yoğunlaşmaları, üst üste yığılmaları veya birbiriyle çarpışmadan parçalar arasında elektrik kıvılcımını sağlamaları yağmurla dolmalarına sebebiyet verir.³¹ Allah yeryüzünde cereyan eden kevnî âyetlerle verdiği nimetlere, kâinatındaki varlık ve kanunlarına dikkat çekmektedir.

Kur'an'da bulutların varlığından haber verilen bir başka yer ise münafıkların içinde bulundukları durumdur. Münafıkların bir bulut türüne benzetildiği âyet mealen şöyledir: *“Bir kısmı da karanlıklarda, gök gürlemeleri ve şimşek arasında gökten boşanan sağanağa tutulup, yıldırımlardan ölmek korkusu ile parmaklarını kulaklarına tıkayan kimseye benzer.”*³² Kur'an-ı Kerim, insanları iman ve inkâr ehli şeklinde tasnif eder. İman edenlerin elde edecekleri mükâfatları sıralarken inkârcıların uğrayacakları çetin azabı da haber verir. İnkârcıları münafık, fâsık, kâfir şeklinde ayrıştırarak temelde bunların birbirinden farksız olduğu haberini verir. Bunlar arasında münafıkların iman ediyormuş gibi davranarak iman ehlini kandırmaya çalıştıklarını şöylece haber verir. *“İnsanlardan, inanmadıkları halde, "Allah'a ve ahiret gününe inandık" diyenler vardır. Bunlar Allah'ı ve inananları aldatmaya çalışırlar, oysa sadece kendilerini aldatırlar da farkında değildirler. Kalplerinde hastalık vardır, Allah hastalıklarını artırmıştır. Yalan söyleye geldikleri için onlara elem verici azap vardır.”*³³ Âyetlerde ifade edildiği üzere

²⁷ Sa'lebî, Ebû İshak Ahmed b. Muhammed, *el-keşf ve'l-beyân fî tefsîri'l-Kur'an*, (Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2004), C.I, s. 167; Kuşeyrî, Ebû'l-Kasım Abdülkerim b. Hevâzin b. Abdilmelik, *Leâ'ifü'l-işârât*, (Mısır: Heyetü'l-Mısriyye, ts.), C. I, s. 68.

²⁸ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri*, C.I, s. 106-110.

²⁹ 30/Rûm/48.

³⁰ İbn Kesîr, Ebül-Fida İsmail b. Ömer, *Tefsîrul-Kur'an'il-âzim* thk. Sami Mahmud Selame, (Beyrut: Daru Taybe, 1999), C. VI, s. 322.

³¹ Kutup, Seyyid, *Fizilalil-Kur'an*, (İstanbul: Hikmet Yayınları, 1968), C. XI, s. 438; Derveze, İzzet, *et-tefsîrü'l-hadis*, (Kahire: Daru İhyau Kütübî'l-Arabî, 1383/1963), C. V, s. 458.

³² 2/Bakara/19.

³³ 2/Bakara/8-10.

münafıkların içlerinde var olanı gizlemeye çalıştıkları vurgulanmaktadır. Münafık kelimesi Cerboa olarak bilinen yer faresi anlamına gelmektedir. Bu hayvan yeri delip içeri girer tehlikeli bir durumu hissettiğinde ise kafası ile toprağı iterek dışarı çıkar.³⁴ Celal Yıldırım da bu minvalde bir yorum yapmayı tercih eder. Ona göre münafık zekâ ve bilgi yönüyle gelişmiş ancak ilahi marifet yönüyle geri kalmış şahsiyettir. Aşağılık duygusuna kapılması sebebiyle bu yolu tercih ettiğini ve nihayetinde nifak eylemini psikolojik rahatsızlık sebebiyle seçtiğini ifade eder. Akli ön plana çıkararak sezgi ve ruhu görmezden gelmenin kişiyi materyalizme sürükleyeceğini belirten müellif, Dr. Alexis Carrel'in batılilar olarak akli sezgiden zekâyı duygudan çok üstün tuttuklarını ve böylece ruhun zekâ dışında kalan ahlak, fazilet, kutsal duyguları görmezden geldiklerini bunun da modern insanı ruhen körelttiğini söyler.³⁵ Müellif, münafıkların Nibis bulutlarına benzetildiğini savunur. Ona göre bu bulutlar, bütün bulutlardan daha karanlık olup sürekli yağmur getirmektedirler. Rüzgârın hâkim olduğu durumlarda kendilerinden daha az yükseklikte olan fraktostratüs bulutlarıyla belirdiklerini söyler. Âyetten yola çıkarak şimşek ve yıldırımın oluşma şeklini ifade eden müellif, bunun yerden yukarıya doğru yükselen sıcak bulut ile yukarıdan aşağıya doğru inen soğuk bulutların birbirine çarpması şekliyle oluşabileceğini söyler.

Bulutların elektriklenme şekline değinen müellif, yükselen hava tabakasının içine damlacıkların düştüğünü büyük damlacıkların pozitif küçüklerin ise negatif bir halde elektrikleştiğini belirtir. Ona göre atmosferin her santimetre küpünde 1000 pozitif 800 negatif iyon bulunmaktadır. Pozitif iyonlar yere düşerken negatif iyonlar yükselmekte ve böylece bulutların elektrikleşerek yağmur oluşmasına ortam hazırlamaktadır.³⁶

3.3.3. Yağmur ile İlgili Âyetler

Kur'ân'ın üzerinde durduğu bir başka konu ise gökten su (yağmur) indirilmesidir. Bu olayla Allah'ın gücü ve nimetleri hatırlatılarak indirilen yağmur sayesinde yeryüzünde çeşitli bitkilerin yetiştirildiği haber verilir. Gökten inen su yeryüzündeki tüm canlıların hayat kaynağıdır.³⁷ Konuyla ilgili âyetler mealen şöyledir: *“O, yeryüzünü size bir döşek ve göğü de bir bina kıldı. Gökten su indirip onunla size rızık olmak üzere ürünler meydana getirdi; artık Allah'a, bile bile eş koşmayın.”*³⁸ *“O, yağmuru indirendir.”*³⁹ Razî'ye göre dünyada gerçekleşen her şey kimilerine göre en hayırlı kimlerine göre ise en şerli durum olarak görülür. Örneğin bir yolcu ve torbasında hurma bulunan bir şahıs yağmurun yağmasından korkarken, yağmurun yağmasından fayda sağlayacak olan ise yağması için ümit eder.⁴⁰

Rivayete göre Hz. Ömer'e *“Şiddetli kutluk var, insanlar ümitsizliğe düştüler”*; denildiğinde *“O halde onlara yağmur yağdırılacak”* diyerek ilgili âyeti kastetmiştir.⁴¹ Çünkü insanları kıtlıktan kurtaran yağmuru indiren Yüce Allah'tır. Ova, dağ, nebatat, insan ve diğer canlılara rahmetini esirgmeden gönderendir.⁴²

Müellife göre belli oranda oksijen ile hidrojen bileşiği olan suyun buharlaşarak bulutlar oluşturması ve sonrasında oluşan bulutlardan yağmur olarak inmesi yeryüzündeki bütün canlıların hayatta kalabilmesi için önemli bir olaydır. Müellif, atmosfer olayları ile ilgili konuları bazı âyetlerle

³⁴ Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Hazrecî, *el-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'ân*, thk. Ahmed el-Berdûnî-İbrâhim Atfîş, (Kahire: Dârü'l-Kütübî'l-Mısriyye, 1964), C. I, s.162.

³⁵ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. I, s. 77-78.

³⁶ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. I, s. 94-95.

³⁷ Kutup, *Fizilalil-Kur'ân*, C. I, s. 94.

³⁸ 2/Bakara/22.

³⁹ 42/Şûrâ /28.

⁴⁰ er-Râzi, Fahrüddîn, *Mefâtihu'l-gayb*, (Beyrut: Dâru İhyâ et-türasi'l Arabî, 1420/1999), C. II, s. 517.

⁴¹ Zemahşerî, Ebû'l-Kasım Cârullah Mahmud b. Ömer, *Tefsîru'l-keşşâf 'an hakaiki't-tenzil ve 'uyûni'l-ekavil fi vücûhi't-te'vil*, (Beyrut: Daru'l-Kütübî'l-Arabî, 1408/1987), C. III, s. 485.

⁴² Zuhaylî, Vehbe, *et-Tefsîru'l-münîr*, (İstanbul: Risale Yayınları, 2020), C. XIII, s. 63-66.

kapsamlı bir şekilde bilimsel yönden ele alırken bazı yerlerde ise kısa bir açıklamayla yetinerek konuyu bitirmektedir. Yağmur ile ilgili konu işlenirken bu yöneme başvurmuştur.

3.3.4.Yıldırım ve Şimşek ile İlgili Âyetler

Kur'ân, Allah'ın varlığına ve birliğine delalet etmeleri açısından kevnî ve tabîî ilimlerle ilgili âyetleri konu edinmiştir.⁴³ İnsanların dikkatine sunulan kevnî konulardan biri de yıldırım ve şimşeklerdir. Konuyla ilgili âyetlerden biri mealen şöyle geçmektedir: “*Size korku ve ümit içinde şimşeği gösteren ve (yağmur dolu) ağır bulutları meydana getirendir.*”⁴⁴ Şimşek çaktığında yıldırım düşmesinden korkulurken yağmurun yağacağı ve ekinlerin bereketli olacağı da ümit edilir. Şimşegin oluşması Allah'ın kudretiyle gerçekleşen garip bir olaydır. Bulutlar, sıvı, nemli, kuru ve yakıcı parçalardan meydana gelen cisimlerdir. Su, soğuk ve nemli olurken ateş ise yakıcı ve kuru maddeden oluşmaktadır. Zıt özelliklere sahip bu iki maddenin kendiliğinden bir araya gelerek coğrafi olayı gerçekleştirmesi düşünülemez. Bu oluşum yaratıcının mutlak kudretiyle gerçekleşmektedir.⁴⁵ Zühaylî'ye (ö. 2015) göre şimşek, gök cisimlerinin birbiriyle çarpışması sonucu gökte meydana gelen ve ışık saçan kıvılcımlarla oluşmaktadır. Yıldırım ise bulutların yere yaklaştığı anda buluttaki elektriklerle yerdeki elektrik akımı arasında meydana gelen elektriksel sürtünme sebebiyle meydana gelir. Gök gürlemesi ise gök cisimlerinin birbiriyle sürtünmesi sonucu oluşan sestir.⁴⁶

Müellif Celal Yıldırım'a göre ise buluttan buluta veya buluttan yere elektrik akmasına yıldırım denir. Yıldırım, şimşek ve gök gürlemesiyle ortaya çıkar. Şimşek, yıldırım akımı sırasında meydana gelen çok parlak ışık çakmasıdır. O halde yıldırım, elektrik akımından ibaret olup yüksek derecede enerji yüklüdür. Bu bakımdan bir yıldırımı meydana getiren elektriği toplamak mümkün olsa, bir milyon ampul yakılabilir. Ona göre bu kadar yüksek gürültü ile oluşan yıldırım beraberinde birçok olaya sebebiyet vermektedir. Örneğin yağmur bekleyenler ümitlenirken, meyveleri dallarda olanlar için bir korku oluşturmaktadır. Müellife göre yıldırım ve şimşekten bahsedilmesi bir takım fiziksel kanunlara dikkat çekmek içindir. Şimşek ve yıldırımların oluşması için önce havanın kararıp daha sonra bulutlar arasında sürtünme gerçekleşmesi gerekir. Bu sürtünme beraberinde karanlığı, gürültüyü ve şimşekten sonra yıldırımı getirmektedir. Müellife göre artı (+) elektrik yüklü bir bulut eksi (-) elektrik yüklü başka bir bulutun yakınından geçerken ikisi arasında şiddetli bir çarpışma ve bunun neticesinde büyük bir gürültüyle bir kıvılcım oluşur. Bulutların taşıdığı elektrik yükü birinden diğerine boşalır. Böylece Kur'ân'ın ifadesiyle “Berk” olayı gerçekleşmiş olur. Müellif, yıldırımın oluşma şeklini izah ettikten sonra ışık hızı hakkında bilgi verir. Ona göre ışık saniyede 300.000 km, ses ise saniyede 340 metre hız ile yol alır. Işık hızlı yol aldığı için insanın gözüne zarar vermemektedir. Ses de ilk hızını kaybederek bize ulaştığı için kulaklarımıza zarar vermeden bize ulaşmaktadır. Aksi bir durum olsaydı insanlar için tahammülü zor bir durum olurdu.⁴⁷ Müellif, şimşek ve yıldırım ile ilgili âyetleri bilimsel yönden ele almış bu konuda kapsamlı bir açıklamayı tercih etmiştir. Müellifin bütün konularda bilimsel verilerden yararlandığını söylememiz mümkün değildir.

3.4.Yeryüzü ile İlgili Âyetlerin Yorumlanması

Yüce Allah, yeryüzünü insanlar için karar yeri kılarak üzerinde sabit, sarsılmaz dağlar ve nehirler yerleştirmiştir. İnsanların hayatlarını rahat idame ettirebilmeleri için içinde konaklayacakları evler de yaratmıştır. Yeryüzünde var olan faydalı her şeyi mubah kılmış, canlıların azık elde

⁴³ Güllüce, Veysel, "Elmalılı M. Hamdi Yazır'ın Kevnî Âyetlere Yaklaşımı ve Bilimsel Tefsirdeki Yeri", *Elmalılı M. Hamdi Yazır Sempozyumu Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, (2015), s. 71-89.

⁴⁴ 13/Râd/12.

⁴⁵ Râzî, *Mefâtihu'l-gayb*, C. II, s. 518 Yazır, Elmalılı Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, (İstanbul: Akçağ Yayınları, 2016), C. V, s.298.

⁴⁶ Zuhaylî, *et-Tefsîrû'l-münîr*, C. VII; s. 109-110.

⁴⁷ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri*, C. I, s. 94-95.

edebilmeleri için gerekli ortam ve iklimi oluşturmıştır. Böylece yeryüzü insan yaşamı için her türlü ihtiyacı karşılayacak şekilde tanzim edilmiş, sebepler, kazançlar oluşturulmuştur.⁴⁸ Konuyla ilgili âyet mealen şöyledir: “*Doğrusu biz sizi yeryüzüne yerleştirdik ve orada size geçim vasıtaları verdik. Ne kadar da az şükrediyorsunuz!*”⁴⁹ İnsan yeryüzünün efendisi kılınarak temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için kendisine tasarruf yetkisi verilmiştir. Bu onun hayatını kolaylaştırmış geçimini sağlarken zorluk çekmesini engellemiştir.⁵⁰ İnsana bahşedilen nimetler arasında sayılan evler, huzur bulup yiyecek ve içeceklerin tüketileceği yerler olarak haber verilmiştir. Ayrıca insanın hayatını rahat sürdürmesi için de kendisine bitki, hayvan, balık, kuş, içecek, tatlar, kokular gibi nimetler de sunulmuştur.⁵¹

Celal Yıldırım yeryüzü ile ilgili âyetin tefsirinde rivayet ağırlıklı yorumlar yerine konuyu bilimsel açıdan irdelemeyi tercih etmiştir. Müellif, dört milyar yıl önce yaratıldığı tahmin edilen yeryüzünün mevcut şeklini almasının belli bir plan ve program dâhilinde gerçekleştiğini ifade eder. İçinde barındırdığı dağ, ormanı, yeraltı-yer üstü kaynakları, havası-suyuyla hikmet ehli bir yaratıcının eseri olduğunu ispatlamaya çalışmıştır. Yeryüzünün oluş şekli bilimsel açıdan değerlendirildiğinde güneş sistemiyle olan irtibatı, atmosfer tabakasının kalınlığı, barındırdığı muhtelif gazlar, denizler, yer kabuğu ve çeşitli fosillerin varlığı gibi bütün etmenler her yönüyle mükemmel bir plan ve denge içerisinde yaratıldığının ispatıdır.⁵² Yeryüzünde bulunan her şey mutlak bir denge içinde yaratılarak insan aklına tefekkür için seslenmektedir. Konuyla ilgili âyetle konunun ana fikri verilerek akıl ve düşünce sisteminin harekete geçirilerek konu üzerinde tefekkür edilmesi istenmektedir. Müellife göre yeryüzünün belli bir düzen ve denge içerisinde yaratılmış olması, ilmin imanla birleşerek Allah’ın varlığına delil olabilecek sayısız bilgi ve belgeyi insanların istifadesine sunmuş böylece düşünce ufku genişleterek birçok konuya ilham olmuştur.⁵³ Müellifin bilimsel yönden açıklamaya çalıştığı bir başka âyet ise mealen şöyledir: “*Yeryüzünde yürüyen her canlının rızkı, yalnızca Allah’ın üzerinedir. Allah o canlının durduğu yeri ve sonunda bırakılacağı mekânı bilir. (Bunların) hepsi açık bir kitapta (levh-i mahfuz’da) dır.*”⁵⁴ Âyetten anlaşılacağı üzere Allah, her canlının hayattayken kaldığı, ölümünden sonra konulacağı yeri bilir. Hareket eden her canlının rızkı Allah tarafından güvence altına alınmıştır.⁵⁵

Müellife göre yeryüzünde sayıları milyonları bulan canlı türü yer almaktadır. Böcek sayısının milyarları aştığı düşünüldüğünde canlıların sayısı hakkında kesin bilgi vermenin mümkün olmadığı ortaya çıkacaktır. Âyetten anlaşılacağı üzere yaratılan her canlının rızkı Allah tarafından karşılanmakta doğum ve ölümleri onun tarafından tayin edilmektedir. Yaratılan her canlının kâinattaki görevi belirlenmiştir. Ona verilen zekâ ve içgüdü sayesinde rızkını temin edip neslini devam ettirebilmektedir. Yeryüzünde oluşturulan denge ile canlıların tüketeceği gıdalar, yaşam süreleri, üreme şekilleri gibi hususlar ilahi planın tezahürüdür.⁵⁶

Müellifin bilimsel yönden ele aldığı bir başka konu ise arkeolojik ve tarihi konulardır. Kur’ân kıssalarından haberdar olduğumuz birçok millet, inkârları ve inatları sebebiyle yok olmuştur. Kur’ân,

⁴⁸ İbn Kesîr, *Tefsîrul-Kur’ân’il-âzim*, C.III, s. 390.

⁴⁹ 7/Arâf/10.

⁵⁰ Kâsımî, Cemâleddin Muhammed b. Muhammed Saîd, *Mehâsinü’t-te’vil*, (Beyrut: Darül-Kütubil-İlmiyye, 1418/1997), C. V, s. 11.

⁵¹ Merâğî, Ahmet b. Mustafa, *Tefsîru Merağî*, (Kahire: Matbaatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî, 1946), C.VIII, s. 108.

⁵² Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. IV, s. 2082-2083.

⁵³ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri* C. IV, s. 2083.

⁵⁴ 11/Hûd/6.

⁵⁵ Mukâtil, b. Süleyman, *Tefsîru Mukâtil b. Süleymân*, thk. Abdullâh Mahmûd Şehhâte, (Beyrut: Dâru’l-Ulûm, 2005), C.II, s. 272; Rızâ, Muhammed Reşid, *Tefsîrû’l-menâr*, (Mısır: Heyetü’l Mısriyye, 1990), C.VII, s. 533.

⁵⁶ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. VI, s. 2799-2801.

inkârcı milletlerin sonunu şöyle haber vermektedir: “Senden önceki peygamberlerle de alay edilmiş, bu yüzden onlarla alay edenleri alay ettikleri şey (azap) kuşatıvermişti. De ki: Yeryüzünde dolaşın, sonra (peygamberleri) yalanlayanların sonunun nasıl olduğuna bakın!”⁵⁷ Kur’ân, insanları tefekküre ve ilahi hakikate yönelmek için bazı alanlardan istifade eder. Bunlar astronomi, fizik, jeoloji, arkeoloji, zooloji, biyoloji, tarih, coğrafya gibi alanlardır. Bu alanlardan biri diğeri ise geçmiş milletlerin inkâr etmelerinden dolayı yok oluşlarını haber vermesidir. Kur’ân, bu kavimler üzerinde bazı araştırmaların yapılmasını istemekte, helak olma sebeplerinin öğrenilerek benzer bir yanlışla düşülmemesi konusunda uyarmaktadır. Yaşamları boyunca Allah’tan başka nesnelere taparak inkâr bataklığında debelenen müşrikler, mermerden şehirler, aşk odaları, özel hamamlar yaptırmış ancak onlardan geriye sadece bazı sanat eserleri, yıkıntı ve kitabeler kalmıştır. İlah edindikleri yağmur, güneş, bereket tanrıları onlara herhangi bir fayda sağlamamış ahlaksızlık ve inançsızlık onları felakete sürüklemiştir. Nitekim onların bu tutumları Kur’ân’da şu şekilde eleştirilmiştir: “Siz yeri iki günde yaratana mı inkâr ediyor ve O’na eşler koşuyorsunuz! O, âlemlerin Rabbidir” de. Yeryüzüne üstünden ağır baskılar (dağlar) yerleştirdi, onu bereketli kıldı; arayıp soranlar için gıdalarını tam (toplam) dört gün içinde yetiştirmesi kanununu koydu (takdir etti).”⁵⁸ Âyetten anlaşılacağı üzere yeryüzü, gök ve orada yer alan varlıklardan önce yaratılmıştır.⁵⁹ Müellif, Kur’ân-ı Kerim’in önceki milletleri sadece tarihleriyle incelemenin yeterli olmayacağını aksine onları inanç, ahlak⁶⁰, kültür, örf adet yönüyle de etrafıca araştırılması gerektiği konusunda uyarıda bulunduğunu söylemektedir. Bu araştırmalar yapılırken bilimsel çalışma ve verilerden yararlanarak onların yıkılış ve yok oluş sebeplerini incelemenin yerinde bir çalışma olacağı kanaatini taşımaktadır.⁶¹

3.4.1. Toprak ile İlgili Âyetler

Kur’ân’ın üzerinde durduğu konulardan biri de topraktır. Birçok konuda zikri geçen toprak bu yönüyle önem arz etmektedir. Ayrıca “Doğrusu biz, yeryüzünde bulunan her şeyi vakti gelince kupkuru bir toprak hâline getirmekteyiz.”⁶² Âyeti de yer yüzünde yer alan her şeyin ya hammaddesinin toprak olduğunu ya da toprağa dönüşeceğini bildirmektedir. Buna ilaveten toprağın bütün canlılar için hayati öneme sahip olması, İlk insan Hz. Âdem’in topraktan yaratılması, eninde sonunda her şeyin toprağa dönüşeceği gibi birçok husus toprağı önemli kılmaktadır. Toprakta yer alan bakteriler sayesinde ölen canlılar ve bitkiler toprağa dönüşerek belirsiz bir hale gelmektedir. Kayaların ufalması ve ölen her canlının vücuduna karışmasıyla oluşan toprağın her desimetre küpünde bakteri olarak tavsif edilen milyonlarca bitkicik ve hayvancık yer almaktadır. Bütün bu karışımlar toprağa canlılık vasfı vermektedir.⁶³ Dünyada yer alan her şeyin birgün yok olup toprağa dönüşeceğinin haber verilmesi yeryüzünde yer alan önemli bir coğrafi unsur olduğunu göstermektedir.⁶⁴ Müellifin yeryüzünü oluşturan önemli oluşumlardan biri olan toprak konusunu bilimsel açıdan ele alması konunun bu yönüyle de irdelenip araştırılması gerektiği düşüncesinde olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Dağlar ile İlgili Âyetler

Kur’ân’ın oluşumlarından ve faydalarından haber verdiği bir başka olgu da dağlardır. Yeryüzü insanların istifadesine uygun bir şekilde tasarlanmış, bu düzenin belli bir vakte kadar süreklilik arz etmesi için su kaynakları, iklimler, madenler gibi unsurlarla desteklenmiştir. Yer kürenin düzenli

⁵⁷ 6/En’am/10-11.

⁵⁸ 41/Fussilet /9-10.

⁵⁹ Taberî, *Câmi ‘u l-beyân*, C. XXI, s. 431.

⁶⁰ Ahlâk hakkında bk. Çam, Süleyman, “İman-Amel Bağlamında Dindarlık Ahlâk İlişkisi”, *İslâm ve Yorum IV*, ed. Veysel Özdemir-Mehmet Öztürk (Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2020), 103-104.

⁶¹ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. IV, s. 1851-1852.

⁶² 18/Kehf/8.

⁶³ Yıldırım, *Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. X, s. 5367.

⁶⁴ İbn Kesîr, *Tefsîrul-Kur’ân’il-âzim*, C. V, s.137.

işleyişine katkı sunan oluşumlardan biri de dağlardır. Konuyla ilgili âyet mealen şöyledir: “*Yeryüzünü de döşedik ve ona sabit dağlar koyduk. Orada gönül açan her türden (bitkiler) yetiştirdik.*”⁶⁵ Âyete göre dağların yeryüzünde sabit bir şekilde yerleştirilmesi dünya dengesini korumak içindir. İçlerinde her türlü güzel nebatatın yetişmesi ise onlara güzel bir görünüm katmak amacıyladır.⁶⁶

Yeryüzündeki dağların sabit bir şekilde oluşması ilahi kudretin eşsizliğine ve ulaşılmazlığına delil olarak görülmelidir. Müellif, dağlarla ilgili âyeti bilimsel yönden ele almayı yeğlemiş bu konuda akli delilleri ortaya koyarak konuya açıklık getirmeye çalışmıştır. Ona göre canlı türlerinin, su kaynaklarının ve iklimin teşekkülü dağların varlığıyla oluşabilmektedir. Buna ilaveten kömür gibi madenlerin oluşumunu sağlayan bitkiler, kömürün çökeldiği ve oluştuğu göl alanını sınırlayan dağlar yükseltilerle gelişmektedir. Nitekim göl tabanı çöker ve yükseklik farkı oluşur. Akarsuların çevreden taşıdığı farklı malzemeler kömürün oluşumunu hızlandırır. Böylece dağların yeryüzünde sabit bir şekilde yerleştirilmesi, beraberinde birçok coğrafi unsurun meydana gelişini kolaylaştırmaktadır.⁶⁷ “*Sizi sarsmaması için yeryüzünde sağlam dağları, yolunuzu bulmanız için de ırmakları ve yolları yarattı.*”⁶⁸ ayetten de anlaşılacağı üzere dağlar, etrafında yaşayan halkın rızkını içinde barındıracak şekilde yaratılmıştır.⁶⁹ Dağların faydalarından bahsedildiği bir başka yön ise yerküreyi dengede tutarak istikrarı sağlamasıdır. Bir rivayete göre Allah, arzı yarattığında arz gidip gelmeye başlamış, melekler, “*Bu herhangi bir insanın üzerinde yaşayabileceği bir durum değil*” diyerek hayretlerini dile getirmiştir. Bunun üzerine Allah, arzı dağlarla sabitleyerek yeryüzünün sarsılmasını engellemiştir.⁷⁰ Müellife göre dağın olmadığı bir dünyada denge ve istikrardan söz etmek imkânsızdır. Dağlar, oluşabilecek titreşim ve sallantıyı engellediği gibi her mevsimdeki farklı görüntüsü, bitki çeşitliliği, temiz havası, bol oksijeniyle de yeryüzünde insanların istifadesine sunulmuştur. İnsanlar dümdüz bir arazide yollarını ve yönlerini bulmakta güçlük çekmektedir. Dağlar, ırmaklar, engebeli araziler yol ve yön bulmada kişiye kolaylık sağlamaktadır. Aynı şekilde ısının ayarlanması ve rüzgârların dengeli bir şekilde esmesinde dağların önemli bir rolü vardır. Müellife göre dağların varlığı jeolojik devirlerin oluştuğuna delil olarak da kullanılabilir.⁷¹

Kâinatta Allah’ın yarattığı her şey eşsiz ve sağlam bir şekilde tanzim edilmiştir. Onda açıklık, çelişki, gedik, eksiklik, unutmama ve tutarsızlık bulmak imkânsızdır. Bu mükemmellik bir çiçekte, böcekte olduğu gibi dağlarda da kendini göstermektedir. Akliselim düşünen insan için bunların her biri bir mucizedir.⁷² Her şeyi mükemmel şekilde yaratan Allah’ın dağlara yönelik ustalığını ve donuk gibi görüldüğü halde dağların hareket halinde olduğunu haber veren âyet mealen şöyledir: “*Dağları yerinde donmuş gibi durur görürsün, oysa onlar bulutlar gibi geçerler. Bu her şeyi sağlam tutan Allah’ın işidir. Doğrusu O, yaptıklarımızdan haberdardır.*”⁷³ Dağların oluşumu her şeyi yaratan Allah’ın sanatı olduğunu göstermektedir.⁷⁴ Dağların hareket halinde olduğunun haber verilmesi bazı müfessirlerce yeryüzünün hareket halinde olduğuna delil olarak gösterilmiştir.⁷⁵ Müellife göre bu âyet Allah’ın varlığına ve birliğine delil olarak kabul edilmelidir. Nâzil olan âyetlerin insanlar tarafından hazırlanmadığına delil olduğu gibi fizik ve astronomi ile uğraşan araştırmacılar için de önemli ipuçları

⁶⁵ 50/Kâf/7.

⁶⁶ Zemahşerî, *Tefsîru’l-keşşâf*, C. IV, s. 381.

⁶⁷ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. V, s.106.

⁶⁸ 16/Nahl/15.

⁶⁹ Şevkânî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Alî, *Fethu’l-kadîr*, (Beyrut: Dâr İbn Kesîr, 1414/1993), C. I, s.71.

⁷⁰ Zemahşerî, *Tefsîru’l-keşşâf*, C. II, s. 598; Kâsımî, *Mehâsinü’l-te’vil*, C. VIII, s. 26.

⁷¹ Yıldırım, *Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. VII, s. 3285.

⁷² Kutup, *Fizilalil-Kur’ân*, C. XI, s. 200.

⁷³ 27/Neml/88.

⁷⁴ İbn Kesîr, *Tefsîrul-Kur’ân’il-âzim*, C. VI, s. 216.

⁷⁵ Elmalılı, *Hak Dini Kur’ân Dili*, C. VI, s. 361.

vermektedir. Çünkü Kur'ân, dünyanın kendi eksenini ve güneş etrafında iki ayrı şekilde hareket ettiğini haber verirken dağları da nirengi noktası olarak bildirmektedir. Nitekim Kur'ân'ın işaret ettiği bilgilerden yola çıkarak İmam Gazzâlî ve Muhyiddin İbn Arabî gibi şahsiyetler dünyanın döndüğünü tespit edebilmiştir. İslâm âlemi bu iki araştırmacının ortaya koydukları bilgileri sahiplenip geliştirmek yerine yıllar sonra dünya ile diğer gezegenlerin merkezinin güneş olduğu görüşünü ortaya atan Copernik adlı batılı araştırmacıyı destekleme cihetine gitmiş bu alanda çalışma yapan araştırmacılarımızı görmezden gelmiştir.⁷⁶

3.4.3. Tepeler ile İlgili Âyetler

Kur'ân, yeryüzünde bulunan birçok coğrafi alandan bahsetmektedir. Bunlardan biri de tepelerdir. Tepeler ile ilgili bahsettiği konulardan biri Hz. İsa ve annesi Hz. Meryem'in yerleştirildiği yerin fiziki yapısıdır. Konuyla ilgili âyet mealen şöyledir: *“Biz, Meryem'in oğlunu ve annesini bir âyet kıldık ve ikisini barınmaya elverişli ve akar suyu olan bir tepede yerleştirdik.”*⁷⁷ Celal Yıldırım'a göre konunun bu şekilde işlenmesinin sebebi Hz. İsa'nın da annesi Meryem'in de birer insan olduğuna dikkat çekmek içindir. Nitekim yerleştirildikleri yerin yüksekçe bir arazi, oturmaya çok elverişli ve içinde pınar olan bir tepe olduğunun haber verilmesi onlara ilahlık vasfı yükleyenleri yalanlama gayesiyledir.⁷⁸ Müellifin, tepelerin oluşumu ve coğrafi özellikleriyle ilgili bilgi vermemesi onun her âyeti bilimsel yönden ele almadığını göstermektedir.

3.4.4. Vadiler ile İlgili Âyetler

Kur'ân'ın kendisinden bahsettiği bir başka coğrafi unsur ise vadilerdir. Âyetlere baktığımızda birçok olay veya konunun bulunduğu mevki yönüyle ele alındığını görmekteyiz. Vadilerde gerçekleşen birçok hadise Allah tarafından haber verilmiş böylece yeryüzünde yer alan birçok mevki Kur'ân'ın konusu olmuştur. Vadi kavramının geçtiği konulardan biri karıncaların kendilerine ikamet yeri olarak belirledikleri yerlerdir. Konuyla ilgili âyetlerden biri mealen şöyledir: *“Nihâyet karıncalar vâdisine geldiklerinde, bir karınca: “Ey karıncalar, yuvalarınıza girin; Süleyman ve orduları farkınıza varmadan sizi çiğneyip ezmesinler!” dedi.”*⁷⁹ Yıldırım'a göre, Kur'ân bu garip olayı nakletmekle karınca ve benzeri kollektif çalışan canlılar hakkında araştırma yapmak isteyen bilim insanlarına ipucu verdiğini ifade etmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla karıncalar belli bir zekaya sahip olup kendilerini oluşabilecek tehlikeye karşı koruyabilmektedir.⁸⁰ Müellif, sadece bu âyetin yorumunda araştırmacıların konudan istifade ederek bazı bilimsel bulgulara ulaşabileceğini söylemektedir. Vadi kavramının geçtiği diğer âyetlerin açıklanmasında ise rivayet ve dirayet tefsir yöntemini esas alarak işlemektedir. Uyguladığı bu yöntemle her âyeti bilimsel açıdan ele almadığını veya buna gerek duymadığını görmüş olmaktadır.

3.5. Sular ile İlgili Âyetlerin Yorumlanması

3.5.1. Yeraltı Sularıyla İlgili Âyetler

Kur'ân birçok âyette suyun önemi üzerinde durmuş, her canlı için hayati bir öneme sahip olduğunu bildirdikten sonra da bütün canlıların sudan yaratıldığını haber vermiştir.⁸¹ Bütün canlılar için hayati önem arz eden yağmur/su, Kur'ân'da birçok konu için mesel görevi görmüştür.⁸² Nitekim bu yöntem Kur'ân'ın davet metodu olup insanların hakka yönelmesine katkı sağlamıştır. İlgili âyetler her müfessir tarafından farklı bir yöntemle yorumlanmıştır. Nitekim bilimsel verilerden yararlanarak

⁷⁶ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. IX, s. 4513-4514.

⁷⁷ 23/Müminûn/50.

⁷⁸ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. VIII, s. 4106-4107.

⁷⁹ 27/Neml/18.

⁸⁰ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. IX, s. 4459.

⁸¹ İlgili âyetler için bk. 24/Nûr/45; 21/Enbiyâ /30.

⁸² Bk. 2/Bakara/19.

âyetleri yorumlamaya çalışan Müellif Celal Yıldırım da su ile ilgili âyetleri bu minvalde açıklamayı tercih etmiştir. Konuyla ilgili âyet mealen şöyledir: “*Sonra kalpleriniz yine katılaştı, taş gibi, hatta daha da katı oldu. Nitekim taşlar arasında kendisinden ırmaklar fışkıran vardır; yarılp su çıkan vardır, Allah korkusundan yuvarlananlar vardır. Allah yaptıklarınızı bilmez değildir.*”⁸³ Âyetle kalplerin kasvet ve katılığından bahsedilmesi verilen öğütleri dikkate almadıklarına işarettir. Nitekim âyetle bir benzetme yapılarak kalp katılığı taşla benzetilmiştir.⁸⁴ Ancak burada her taşın farklı katılıkta olduğu haber verilerek İsrailoğullarının kalplerinin birçok taştan daha katı olduğu vurgulanmıştır. Âyetin devamında bazı taşların içlerinden su fışkıracak kadar yumuşak ve faydalı olduğunun haber verilmesi onların inkâr ve inat noktasında ne derece ileri olduklarını teyit etmektedir.⁸⁵ Bu misal verilirken taşların farklı yapıda olduğu söylenmiş böylece taşların fiziksel jeolojik özelliklerine de vurgu yapılmıştır. Müellife göre yer kabuğu çeşitli minerallerden meydana gelen kültelerden oluşmaktadır. Kültelerin, tortul, püskürük ya da metamorfik gibi çeşitleri vardır. Tortul ve püskürük kültelerden sular fışkırır ancak metamorfik külteler ısı, basınç, su buharı gibi sebeplerle fiziksel niteliklerini kaybettikleri için içlerinden su fışkırmamaktadır.⁸⁶ Müellif yeraltı sularının hangi taş çeşidinden fışkırdığını bilimsel verilerden yararlanarak açıklamayı tercih etmektedir. Müellif, hangi taş çeşidinden suyun dışarıya fışkırdığını izah etmekle yetinmez bununla birlikte suyun tüm canlıların hammaddesi olduğunu açığa kavuşturmak için diğer âyetlerden de yararlanır. Konuyla ilgili âyet mealen şöyledir: “*İnkâr edenler, gökler ve yer yapışıkken onları ayırdığımızı ve bütün canlıları sudan meydana getirdiğimizi bilmezler mi? İnanmıyorlar mı?*”⁸⁷ Ona göre su, iki molekül hidrojen ve bir molekül oksijenden oluşmuş renksiz kokusuz bir maddedir. Hayatı oluşturan bütün unsurlar suda yer alan protoplazmadan meydana gelmektedir. Bu ayrıca suyu muhafaza edip devamlılığını sağlayan madde olarak bilinmektedir. Su olmadan protoplazma o da olmadan su oluşamaz dolayısıyla bunlar birbirlerini tamamlayıcı maddelerdir. Başta insan olmak üzere yeryüzünde yer alan bütün canlılar suya ihtiyaç duymaktadır. Birçok bitki ve canlıyı da içinde barındıran su, canlılar için adeta mesken görevi de görmektedir. Nitekim bitki ve hayvanların onda dokuzu suda yaşamaktadır. Hayati fonksiyonların devamını sağlayan temel etmen sudur. İnsan vücudunun yüzde yetmişinin sudan oluşması bunu teyit etmektedir. Su ile ilgili âyetler incelendiğinde sadece insanın değil bütün canlıların sudan yaratıldığı anlaşılabacaktır. Müellife göre bilimsel çalışmaların hızlı bir şekilde artmış olması ve elde edilen sonuçlar Kur’ân’da yer alan bilgileri teyit ederek vahyin ilahi kaynaklı olduğunu göstermektedir.⁸⁸

3.5.2. Denizler ile İlgili Âyetler

Müellif, denizlerle ilgili âyetlerin yorumlanmasında da bilimsel verilerden yararlanmaktadır. Tatlı ve tuzlu deniz sularının birbirine karışmadığını haber veren âyet mealen şöyledir: “*Birinin suyu tatlı ve kolay içimli, diğerinki tuzlu ve acı olan iki denizi salıverip aralarına da karışmalarına engel olan bir sınır koyan Allah’tır.*”⁸⁹ Denizler, ulaşım, yiyecek gibi birçok unsuru içinde barındırarak insanların hayatında kolaylık sağlamaktadır. Bunların dışında ihtiva ettiği birçok madde de yaşam dengesinin korunmasına aracı olmaktadır.⁹⁰

Denizde yer alan tuz, magnezyum klorür, magnezyum sülfat, kalsiyum sülfat, potasyum klorür başlıca faydalı maddeler olarak bilinmektedir. Tuz oranının farklı olması denizler arasında akıntıyı

⁸³ 2/Bakara/74.

⁸⁴ Zemahşerî, *Tefsîru’l-keşşâf*, C. I, s. 155.

⁸⁵ Elmalılı, *Hak Dini Kur’ân Dili*, C. I, s. 405.

⁸⁶ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. I, s. 227.

⁸⁷ 21/Enbiyâ/30.

⁸⁸ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. VIII, s. 3905-3907.

⁸⁹ 25/Furkan/53.

⁹⁰ Endelüsî, Ebû Hayyân, Muhammed b. Yûsuf b. Alî b. Yûsuf b. Hayyân, *el-Bahru’l-muhît*, (Beyrut: Dârü’l-Fikir, 1420/1999), C. VI, s. 513.

sağlamaya yöneliktir.

Yıldırım'a göre ilgili âyet ilahi kudreti gözler önüne sermekte böylece hak ile batılı, iman ile küfrü acı ve tatlı suya benzetmektedir. Ona göre acı ve tatlı su birbirine karışmadığı gibi iman ile küfür de yan yana gelmemektedir. Âyet, yeryüzünde bulunan suların tatlılık ve tuzluluk oranlarının birbirinden farklı olduğunu ve bu konu üzerinde düşünülerek ilahi kudrete yönelmeyi gerektiğini vurgulamaktadır. Denizler varlıklarıyla, ihtiva ettikleri canlı türleriyle ve birçok faydasıyla hayat ve protein için vazgeçilmezdir.⁹¹ Tuzluluk yönüyle birbirinden farklı olan suların birbirine karışmaması Kur'ân'ın üzerinde durduğu önemli bir husustur. Yapılan araştırmalar suların birbirine karışmadığını teyit etmiş, nitekim batılı araştırmacı Kaptan Cousteau bu durumdan etkilenerek Müslüman olmuştur. Kaptan Cousteau'ya göre Akdeniz'in kendine özgü sıcaklığı, tuzluluğu ve yoğunluğu bulunmaktadır. Aynı şekilde Atlas okyanusundaki su da farklı özelliklere sahip olup farklı canlılar barındırmaktadır. Bu iki su içerik ve yoğunluk yönüyle tamamen farklılık arz ettiği halde yıllardır Cebel-i Tarık boğaz'ında birleşmektedir. Bütün bunlar bilimsel araştırmalarla ispatlanmış böylece Kur'ân'ın mu'cizevi yönü ve bilimsel araştırmalara yönelik kaynak oluşu da ortaya çıkmaktadır.⁹² Kur'ân'ın bu konudan yoğun bir şekilde bahsetmesi denizlerdeki nimetlerden yararlanmayı ve konu üzerinde düşünerek ilahi kudreti dikkate almaya yöneliktir.

3.6. Canlı Küre ile İlgili Âyetlerin Yorumlanması

3.6.1. İnsan ile İlgili Âyetler

"İnsan" hem biyolojik ve fizyolojik hem de aklî ve ruhî yönden diğer canlılardan apayrı bir özelliğe sahiptir.⁹³ Çünkü Allah, insanı geçmiş ve örnek bir model olmaksızın bir tek nefisten meydana getirmiş, geliştirip kemale erdirerek ondan eşini eşinden de neslinin devamını yaratmıştır. Konuyla ilgili âyet mealen şöyledir: *"Sizi önce toprak sonra nutfе sonra aleka safhalarından geçirerek yaratan O'dur. Sonra sizi bir bebek olarak hayat alanına çıkarır. Ardından güçlü çağınıza ulaştıncaya, sonra da yaşlılar hâline gelinceye kadar sizi yaşatır."*⁹⁴ âyette Hz. Âdem ve soyunun yaratılışı "Halk" ifadesiyle anlatılmaktadır. Halk, bir şeyi yoktan var etmenin ifadesi olarak kabul edilmektedir. Hz. Âdem fizik ötesi bir kanunla şekilsiz bir balçıktan yaratılmış, soyundan gelenler ise spermadan yaratılıp insan şekline büründürülmüştür. Müellif Yıldırım'a göre bilimsel gelişmelerin istenilen düzeyde ilerleyemediği bir dönemde Kur'ân'ın insanın yaratılış safhalarını en ince ayrıntısıyla haber vermesi onun mucize bir kitap olduğuna delil olarak görülmelidir. Henüz mikroskop icat edilmeden sperma ve genden bahsetmesi, spermanın kuyruklu bir yumurta şeklini andırdığı ve ana rahmine intikal ettikten sonra yumurtayla birleşmesi ve sonrasın da insan suretine dönüşmesi insanın mucize bir varlık olarak yaratıldığının da ispatıdır.⁹⁵ İnsanın teşekkülü ile ilgili verilen bilgiler hayatın madde ile ezelden beri var olduğu ve yeryüzünde hayatın başlamasının tesadüflerin oluşturduğu mikro organizmalarla gerçekleştiği tezini savunanların iddialarını çürüttüğü gibi insanın yaratılışı ile ilgili ipucu vererek bu konuda yapılacak araştırmalara kapı aralamaktadır. Aynı şekilde ilk insanın çamurdan yaratılma sırrının sonraki yıllarda bilimsel araştırmalarla çözülebilmesi de mümkündür.⁹⁶ Çünkü kâinatta bildiklerimiz çok sınırlı iken bilmediklerimiz ise sayılamayacak kadar çok ve sınırsızdır. Bilimsel çalışmalar her geçen gün yeni keşif ve icatlarla hayatı kolaylaştırmakta başta insan anatomisi olmak üzere birçok konuya açıklık getirmektedir.

⁹¹ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. VIII, s. 4327.

⁹² Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. VIII, s. 4328.

⁹³ Kutup, *Fizilalil-Kur'ân*, C. IX, s. 166.

⁹⁴ 40/Mü'min/67.

⁹⁵ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. IV, s. 2087.

⁹⁶ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. X, s. 5367.

3.6.2. Hayvanlar ile İlgili Âyetler

Kur'ân birçok konuda insanları tefekküre sevk etmekte ve verilen nimetlere şükretmeyi emretmektedir. Bunları yaparken her şeyin yaratıcısı olan Allah'ın kudret ve azametini vurgu yapmakta insanın yanlış düşmemesi için kendisine uyarılarda bulunmaktadır. Kur'ân hayvanların sağladığı nimetlerden bahsederek onların insanlar için vaz geçilmez olduğuna vurgu yapmaktadır. Zikredilen hayvanlar insanların zorunlu ihtiyaçlarına cevap verdiği gibi zevklerine de hitap etmektedir. Nitekim derilerinden, yünlerinden faydalandığı gibi etlerinden ve sütlerinden de istifade edilmektedir.⁹⁷ Konuyla ilgili âyet mealen şöyledir: *“Hayvanları da O yarattı. Onlarda sizin için ısıtıcı (şeyler) ve birçok faydalar vardır. Onlardan bir kısmını da yersiniz.”*⁹⁸ Hayvanların insanlara hizmet etmek için yaratıldığını haber veren âyet meali ise şöyledir: *“Hayvanlardan yük taşıyanı ve tüyünden döşek yapılanları yaratan O'dur. Allah'ın size verdiği rızıktan yiyin, şeytanın ardına düşmeyin; şüphesiz o sizin için apaçık bir düşmandır.”*⁹⁹

Müellife göre her şey çift yaratıldığı gibi hayvanlar da çift yaratılmıştır. Onların üreyip çoğalması birbirine bağlı kılınmıştır.¹⁰⁰ Müellifin üzerinde durduğu bir başka husus hayvanların insanlardan önce yaratıldığıdır. Ona göre hiçbir hayvanın kalıtımında değişiklik mümkün değildir. Sığır, koyun, keçi gibi hayvanların tümü ilahi kudret sayesinde ilk yaratılışla kodlanmış sonraki türler ise değişime uğramadan bu şekilde üremeye devam etmiştir. Üreme sürecinde türler arasında bir geçişin söz konusu olmadığını, benzer durumun sebze ve meyvelerde de olduğunu ifade eder. Boynuzsuz bir koyundan boynuzlu bir koyunun üreyebileceğini ancak bir koyundan fare veya at gibi türlerin üremesinin mümkün olmadığını hatırlatır. Günümüzde yapılan bilimsel çalışmalar genetik kodlamaların ilahi kudret tarafından te'sis edildiğini ispatlar niteliktedir.¹⁰¹ Bütün bunlar Kur'ân'ın mucizevi yönünü ispatladığı gibi bilimsel çalışmaların Kur'ân'dan referans alınarak yapılmasının araştırmacılara kolaylık sağlayacağını da göstermektedir.

3.6.3. Bitki ve Meyveler ile İlgili Âyetler

Yüce Allah, aynı toprakta bitirdiği, aynı su ile suladığı meyvelerin farklı oluşuna ve arkasındaki ilahi kudrete dikkat çekerek insanların bu konudan dersler çıkarmasını istemektedir.¹⁰² Konuyla ilgili âyetlerden biri mealen şöyle geçmektedir: *“Şüphesiz Allah, tohumu ve çekirdeği çatlatandır, ölüden diriye çıkaran, diriden de ölüyü çıkaranıdır. İşte Allah budur. O halde (haktan) nasıl dönersiniz?”*¹⁰³ Âyette geçen felk kelimesi yarmak, çatlatmak manasına gelmektedir. Bir çekirdek bir yere düştükten bir müddet sonra Allah onda bir hareket bir filizlenme meydana getirir. Böylece yarılarak hem toprağa hem yukarıya doğru yol alan o çekirdek filizlenir.¹⁰⁴ Bu durum buğday ve meyvelerde gerçekleşmektedir. Taneyi ve çekirdeği yaran Allah, aynı şekilde ölüden diriye, diriden ölüyü de çıkarmaktadır.¹⁰⁵

Müellif, âyeti bilimsel verilerle destekleyerek açıklamaya çalışır. Ona göre toprağın üst tabakasında yer alan humus, toprağı verimli hale getirmektedir. Her desimetre küp toprağın içinde milyonlarca bakteri yer almaktadır. Bu bakteriler bitki ve meyveler için toprağı verimli kılmaktadır. Müellife göre "Bitki hücresinde yuvarlak, oval mercimek biçiminde bir cisimcik vardır. Bu çekirdek

⁹⁷ Kutup, *Fizilalil-Kur'ân*, C. IX, s. 163.

⁹⁸ 16/Nahl/5.

⁹⁹ 6/En'âm/142.

¹⁰⁰ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. IV, s. 2035-2036.

¹⁰¹ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur'ân Tefsiri*, C. VI, s. 3273-3274.

¹⁰² Güneş, Abdulkaki, "Kur'ân'da Kevnî Âyetler", *Yüzüncü yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/1, (1998), s. 203.

¹⁰³ 6/En'âm/95.

¹⁰⁴ Elmalılı, *Hak Dini Kur'ân Dili*, C. IV, s. 52.

¹⁰⁵ Beyzâvî, Nâsirüddîn Ebû Saîd Abdullah b. Ömer b. Muhammed, *Envârü 't-tenzîl ve esrâru 't-te'vîl*, thk. Muhammed Abdurrahman Maraşlı, (Beyrut: Daru İhyau Turasi'l-Arabî, 1418/1997), C. II, s. 173.

ince bir zarla muhafaza edilmektedir. Bu zarın içinde protein içeren taneler yaratılmıştır. Bilimsel literatürde bunlara misket adı verilmektedir. Çekirdeğin içinde ayrıca Kromatin denilen bir ağ yapısı vardır. Hücrenin üremesi esnasında ikiye bölünerek bazı iplikler meydana getirir. Bu iplikler o türün soy karakterini oluşturur. Ektoplazma hücre parçalanmadan evvel ölü bir devredir. Birçok madensel unsuru taşıyan ektoplazma şartlar bir araya gelince hücre üremek üzere ikiye bölünür böylece diri ölüden yaratılmaya başlanır. Aynı şekilde bitkinin yeşerip büyümesi yeniden çekirdeğin ya da tanesinin oluşması diriden ölünün çıkarılması anlamına gelmektedir.¹⁰⁶ Müellife göre bütün bunlar hayatın en büyük mucizesi olup yaratanın varlığına ve kudretine en büyük delildir. Müellifin konuyla ilgili bilimsel yönden ele aldığı bir başka âyet ise mealen şöyledir: “*Yeryüzünde birbirine komşu kıtalar, üzüm bağları, ekinler, bir kökten ve çeşitli köklerden dallanmış hurma ağaçları vardır. Bunların hepsi bir su ile sulanır. (Böyle iken) yemişlerinde onların bir kısmını bir kısmına üstün kılarız. İşte bunlarda akıllarını kullanan bir toplum için ibretler vardır.*”¹⁰⁷ Bütün canlılar erkek ve dişi olmak üzere iki türden meydana gelmektedir. Bitkilerde de durum bundan farksız değildir. Erkek türü barındırmadığı düşünülen bitkilerde de bunu görmek mümkündür. Ağaç ve ekinler, erkek ve dişi olmadan meyve veremezler. Allah her meyveden iki çeşit yaratmıştır. Bu bilgileri teyit edebilmek için bilimsel çalışma ve araştırmalardan yararlanmak gerekmektedir.¹⁰⁸

Celal Yıldırım’a göre kış döneminde ekilip dikilen ürünlerin kuruması bitkilerin ölümü olarak algılanabilir. Onlardan kalan kök veya tohumlar kış boyunca toprak altında kaldıktan sonra yağmur sonrası yeniden harekete geçerek yeşerir. Böylece kışın ölen bitkiler baharın gelişiyle yeniden hayat bulur. Müellif, bu açıklamadan sonra bitkilerin kış ölümünden sonra yeniden yeşermelerini gözümüzün önünde gerçekleştirdiği için kabul ettiğimizi ancak insanın ölümden sonra yeniden dirileceği haberine sadece inanarak tasdik ettiğimizi ifade eder. Bu konularla ilgili inanç mekanizmamızın kuvvetlenmesi için yüce Allah’ın bunlara benzer örnekler verdiğini söyler.¹⁰⁹

Müellif, bitki ve meyvelerin kalan kök ve tohumlardan yeniden yeşermelerini bilimsel veriler üzerinden açıkladıktan sonra ölüp çürüyen insanın da yeniden dirilmesi hadisesini açıklamaya çalışır. Hz. Peygamber’in ifadesinden yola çıkarak konuya açıklık getiren müellif, Hz. Peygamber’in kuyruk sokumundaki bilyemsi şeklinde olan küçücük kemiğin insanın yeniden dirilmesi için nüve teşkil ettiği sözünü hatırlatır. Ona göre bu nüveler insanın ruhunun kökünü oluşturmaktadır. Kuyruk sokumundaki bilyemsi kemik ne olursa olsun onunla ruh arasında kopmaz bir bağ vardır. Şartlar olgunlaştığında çürüyen ve çürümeyen kemik filizlenerek harekete geçer ve insan yeniden eski şekline bürünür.¹¹⁰ Müellif, Kur’ân da zikredilen meyve ve bitkilerin faydalarını bilimsel açıdan ispatlandığını kanıtlamak için verilerden yararlanmayı tercih eder. Buna örnek olacak âyet mealî şöyledir: “*Tûr-i Sînâ’da da yetişen bir ağaç daha meydana getirdik ki, bu ağaç hem yağ hem de yiyenlerin ekmeğine katık edecekleri (zeytin) verir.*”¹¹¹ Müellife göre zeytin ağacının üzerinde durulması insan vücuduna olan faydası sebebiyledir. Zeytin ondan üretilen yağ besin değeri yüksek bir gıda olarak bilinmektedir. Zeytinde %14 yağ, %8,5 karbonhidrat, %76 protein vardır. 100 gram zeytinde 170 kalori yer almaktadır. Ona göre zeytinyağı bazı özellikleri sebebiyle iç organları onarıcı maddeler ihtiva etmektedir. Bilimsel çalışmalar her geçen gün zeytin ve yağının faydalarını kanıtlar nitelikte veriler ortaya koymaktadır.¹¹² Müellifin bazı âyetleri bilimsel verilerden yararlanarak açıklaması onu bu alanda farklı kılmış tefsir çalışmalarında ilmî verilerden yaralanan nadir müfessirler arasında kılmıştır.

¹⁰⁶ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. IV, s. 1957-1958.

¹⁰⁷ 13/Ra’d/4.

¹⁰⁸ Zuhaylî, *et-Tefsîrü’l-münîr*, C. VII, s. 88-91.

¹⁰⁹ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. X, s. 5042.

¹¹⁰ Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. X, s. 5042.

¹¹¹ 23/Mü’minûn/20.

¹¹² Yıldırım, *İlmin Işığında Asrın Kur’ân Tefsiri*, C. VIII, s. 4089-4093.

4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

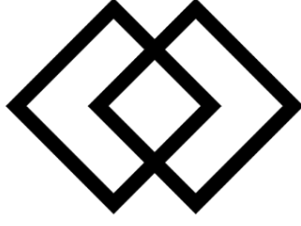
Kur'an'ın nüzulünden bu yana tefsire yönelik çalışmalar farklı yol ve yöntemlerle yapılagelmıştır. İslâm coğrafyasının genişlemesi, toplumsal, siyasal ve bilimsel araştırmaların çeşitlilik arz etmesine kapı aralamıştır. Bu çeşitlilik tefsir çalışmalarına etki etmiş böylece farklı tefsir ekollerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İlk dönemlerde kevnî âyetlere yönelik yorumlamalar az ve kısıtlı iken çağdaş döneme gelindiğinde Kur'an'a yönelik çalışmalar hacimce ve konuca artmıştır. Bilimsel çalışmalara atıf yapan âyetler bazı müfessirlerce derinlemesine incelenmiş nitekim bu konuların açığa kavuşması için modern bilimden istifade edilmiştir. Çalışma konumuzu oluşturan eser, âyetleri ilmin ışığında açıklamayı tercih etmiştir. Müellif, bu konuda farklı yol izlemiş bilimsel verilerin temininde kendinden önceki müelliflerin yorumunu nakletmek yerine bu alanda yazılmış eserlerden doğrudan istifade etmeyi tercih etmiştir. Naklettiği bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine Kur'an'da yer alan bilgilerle kıyaslama, tashih etme yolunu seçmiştir. Bu yöntem bilimsel çalışmaların her geçen gün yeni keşif ve icatlarla hayatı kolaylaştıracağını başta insan anatomisi olmak üzere birçok konuya açıklık getireceğini ortaya koymaktadır. Buna ilaveten bu çalışmalar Kur'an'dan referans alınarak ele alındığında Kur'an'ın mucizevî yönünü de ortaya çıkarmaktadır.

Müellifin, Kur'an'da bahsi geçen milletlerin inanç, ahlak, kültür, örf adet yönüyle kapsamlı ve bilimsel verilerden yararlanarak araştırılması gerektiği yönündeki önerisi kıymetli bir tespittir. Bilimsel çalışmaların hızlı bir şekilde artmış olması ve elde edilen sonuçların Kur'an'da yer alan bilgileri teyit etmesi vahyin ilahi merkezli olduğuna delil teşkil etmektedir. Görebildiğimiz kadarıyla müellif, İslâm'ın bilimsel çalışmalara temel oluşturduğunu Batılı düşünürlerin iddia ettikleri gibi Kur'an'ın buna engel olduğu söyleminin doğru olmadığını ispatlamaya çalışmıştır. Müellifin modern bilimi tefsire yansıtma biçiminde başarılı olduğu tespit edilen bir husustur. Uyguladığı bu yöntemle Kur'an'ın indiği dönemin kültürel ve bilimsel ortamını dikkate alarak âyetlerin anlamını, içeriğini bilimsel veriler, mantık ve akıl yoluyla Kur'an'ın evrenselliğini ve bilimsel verilere uyumunu ortaya koyması dikkate değerdir. Yıldırım'ın, farklı bilimlerden elde ettiği bilgileri âyetlerle ilişkilendirmesi, tefsirde uygulanan ilk yöntem olmamakla birlikte bilimsel verileri ihtiva eden âyetlere uygun açıklamalar yapması Bilimsel tefsir için önemli bir çalışmadır. Bazı âyetleri bilimsel yönden tahlil etmesi bazı âyetlerde ise bu yönteme başvurmaması her âyetin bilimsel verilerle açıklanmasının gerekli olmadığı düşüncesine sahip olduğunu göstermektedir. Müellifin bu alandaki çalışması Kur'an yorumunun bilimsel çalışmalara öncülük ettiğini ispatlaması açısından önemlidir. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacıların Kur'an ayetlerinin birçok ilmi ve kevnî konuya işaret ettiğini göz önünde bulundurmaları araştırmalarına katkı sunabilir.

5. Kaynakça

- Akbaş, A. (2016). Bilimsel Tefsire Dair Tartışmaların Güncel Değeri. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/15 75-93.
- Ateş, A. (2002). Geçmişten Günümüze Bilimsel Tefsir Okulu. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2/1, 117-141.
- Bağış, M. (2017). Beydâvî'nin Envâru't-Tenzil'inde Rivâyet Metodu. *Adıyaman Üniversitesi İslami Bilimler Fakültesi İslami İlimler Araştırmaları Dergisi*. 1/2, 43-73.
- Beyzâvî, N. E. S. (1418/1997). *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-te'vîl*. thk. Muhammed Abdurrahman, Beyrut: Daru İhyau Turasi'l-Arabî.
- Cerrahoğlu, İ. (1993). *Tefsir Usulü*. Tdv.
- Cerrahoğlu, İ. (1997). *Tefsir Tarihi*. Tdv.
- Çam, S. (2020). İman-Amel Bağlamında Dindarlık Ahlâk İlişkisi. M. Özdemir & M. Öztürk (Eds.), *İslâm ve Yorum IV* içinde (ss. 101-122). İnönü Üniversitesi.
- Dede, M. F. (2021). Teknolojik Gelişmelerin Müfessirlere Etkisi ve Bilimsel Tefsir: Ahmed b. Hamad El-Halilî Örneği. F. Özçelik & vd. (Eds.), *İslam Dünyasında Üniversiteler ve İslami İlimler* içinde (ss.246-259). Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Demir, Ş. (2010). Kur'an'ın Bilimsel Veriler Işığında Yorumlanmasına Eleştirel Bir Yaklaşım. B. Gökkır & vd. (Eds.), *Tarihten Günümüze Kur'an'a Yaklaşımlar* içinde (ss. 401-424). İlim Yayma Vakfı Kur'an ve Tefsir Akademisi.
- Deniz, H. (2021). *Celal Yıldırım'ın İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri Adlı Eserinde Tefsir Metodu* (Tez No. 69528). [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Derveze, İ. (1383/1963). *et-tefsirü'l-hadis*. Kahire: Daru İhyau Kütübü'l-Arabî.
- Ebû Hayyân, E. (1420/1999). *el-Bahru'l-muhît*. Beyrut: Dârü'l-Fikir.
- Gördük, Y.E. (2023). Bilimsel Tefsirle Özdeşleştirilen Bir Müfessir: Şerefüddîn İbn Ebi'l-Fadl el-Mürsî (Bir Literatür İncelemesi). *Bahkesir İlahiyat Dergisi*, 1/18, 9-51.
- Güllüce, V. (2015). Elmalılı M. Hamdi Yazır'ın Kevnî Âyetlere Yaklaşımı ve Bilimsel Tefsirdeki Yeri. *Elmalılı M. Hamdi Yazır Sempozyumu Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 71-89.
- Güneş, A. (1998), Kur'an'da Kevnî Âyetler. *Yüzüncü yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/1 202-211.
- İbn 'Acîbe, (1997). E. *el-Bahru'l-medîd fî tefsîri'l-Kur'âni'l-Mecîd*. thk. Ahmed Abdullah el-Kureşî
- İbn Kesîr, E. (1999). *Tefsîrul-Kur'an'il-âzim*. thk. Sami Mahmud Selame. Beyrut: Daru Taybe.
- İsfahânî, R. (1412/1991). *el-Müfredât fî garîbi'l-Kur'an*, thk. Safvân Adnan Dâvudî, Dimaşk: Dârü's-şâmiye.
- Kaplan, A. (2020). Çağdaş Tefsirlerde Kitab-ı Mukaddes Nakillerinin Kullanımı: İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri. *Tefsir Araştırmaları Dergisi* 4/1, 129-148. [org/10.31121/tader.703844](https://doi.org/10.31121/tader.703844).
- Kâsımî, C. (1418/1997). *Mehâsinü't-te'vîl*. Beyrut: Darül-Kütubil-İlmiyye.
- Kaya, A. (2023). Bilimsel Tefsir Ekolü. A. Kaya (Eds.), *Çağdaş Tefsir Ekolleri* içinde (103-139). İlahiyat.

- Kevâkibî, A. (2011). *Tabâiü'l-istibdâd ve mesâriü'l-isti'bâd*. Kahire: Kelimât Arabiyye.
- Kırca, C. (2017). *Kur'an'a Yönelişler*. Marifet.
- Kurtubî, E. A. (1964). *el-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'an*. thk. Ahmed el-Berdûnî-İbrâhim Atfîş, Kahire: Dârü'l-Kütübî'l-Mısriyye.
- Kuşeyrî, E. A. (ts.). *Leḡâ'ifü'l-işârât*. Mısır: Heyetü'l-Mısriyye.
- Kutup, S. (1968). *Fizilalil-Kur'an*. Hikmet.
- Merâğî, A.M. (1946). *Tefsiru Merağî*. Kahire: Matbaatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî.
- Mertoğlu, M. S. (2011). Kur'an'ı Modern Bilimlerin Işığında Okumak: Tantâvî Cevherî Örneği. *Divan: Disiplinler arası Çalışmalar Dergisi*, 30, 91-113.
- Mukâtil, B. S. (2005). *Tefsîru Mukâtil b. Süleymân*. thk. Abdullâh Mahmûd Şehhâte. Beyrut:Dâru'l-Ulûm.
- Nesefî, E. (1998). *Medârikü't-tenzîl ve hakâiku't-te'vîl*. thk. Yusuf Ali Bedîvî. Beyrut: Dâru'l-Kelimi't-Tayyib.
- Râzi, F. (1420/1997). *Mefâtihu'l-gayb*. Beyrut: Dâru İhyâ et-türasi'l Arabî.
- Rızâ, M. R. (1990). *Tefsirü'l-menâr*. Mısır: Heyetü'l Mısriyye.
- Sa'lebî, E. İ. (2004). *el-keşf ve'l-beyân fî tefsîri'l-Kur'an*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Sak, Ramazan. vd., (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4/1, 227-256. [org/10.33400/kuje.843306](https://doi.org/10.33400/kuje.843306)
- Semerkandî, A. A. (ts.). *Bahrü'l-Ulûm*. b.y.:y.y.
- Suyûtî, C. (1974). *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Ḳur'an*. Kahire: Heyetü'l-Mısriyyetü'l-Amme li'l-Kütüb.
- Şevkânî, E. A. (1993). *Fethu'l-kadîr*. Beyrut: Dâr İbn Kesîr.
- Taberî, İ. C. (2000). *Câmi'u'l-beyân fî te'vîli âyi'l-Kur'an*. thk. Ahmed Muhammed Şakir. Beyrut: Müeessesetü'r- Risâle.
- Tuna, T. (1982). *Uzay ve Dünya*. Yeni Asya.
- Yazır, E. H. (2016). *Hak Dini Kur'an Dili*. Akçağ.
- Yerinde, A.-Durak, R. (2022). Kur'an Dili ile Bilim Dilinin Kesişme Noktasında Gökyüzüne Dair Âyetlerin Yorumu. *Universal Journal of Theology* 7/2, 127-152. [org/10.56108/ujte.1213381](https://doi.org/10.56108/ujte.1213381)
- Yıldırım, C. (1989). *İlmin Işığında Asrın Kur'an Tefsiri*. Anadolu.
- Zemahşerî, E. K. (1408/1987). *Tefsîru'l-keşşâf 'an hakaiki't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekavîl fî vücûhi't-te'vîl*. Beyrut: Daru'l-Kütübî'l-Arabî.
- Zuhaylî, V. (2020). *et-Tefsirü'l-münîr*. Risale.



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 06.02.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 08.04.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 23.04.2025
Yayına Kabul Tarihi: 05.05.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

GENÇLERDE DİJİTAL AKIL: YAPAY ZEKÂ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME

Çiğdem ÖNER*-Ferhat KARDAŞ**-Mehmet ŞATA***

Öz

Bu çalışma, ergenlerin yapay zekâya yönelik farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada, nicel yöntemlerden betimsel araştırma deseni kullanılmış ve eğitim sistemindeki ergenler çalışma evrenini oluşturmuştur. Örneklem grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, 283 katılımcı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve 167 katılımcı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için seçilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, iç tutarlık katsayıları ve madde-toplam puan korelasyonları değerlendirilmiştir. İlk aşamada 22 maddeden oluşan ölçek, AFA sonucunda 20 madde ve dört alt boyuta indirgenmiştir. Yapay zekâ farkındalığını açıklama oranının yaklaşık %60 olduğu tespit edilmiştir. Faktör yapısının doğrulanması amacıyla ek veri toplanarak DFA gerçekleştirilmiş, model uyum indekslerinin yüksek düzeyde uygunluk gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa ve McDonald omega katsayılarının yüksek güvenilirliğe işaret ettiği görülmüştür. Sonuç olarak, ergenlerin yapay zekâ farkındalıklarını değerlendirmek için bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik.

Digital Mind in Adolescents: Development of an Artificial Intelligence Awareness Scale

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to assess adolescents' awareness of artificial intelligence (AI). A quantitative research approach was adopted, employing a descriptive research design. The target population consists of adolescents within the education system, while the sample was selected using a convenience sampling method, comprising 283 participants for Exploratory Factor Analysis (EFA) and 167 for Confirmatory Factor Analysis (CFA). To establish the validity and reliability of the scale, content validity, construct validity, internal consistency coefficients, and item-total score correlations were analyzed. Initially composed of 22 items, the scale was refined through EFA, resulting in a final structure with 20 items and four subdimensions. The scale was found to explain approximately 60% of the variance in AI awareness. To verify the identified factor structure, additional data were collected, and CFA was conducted, confirming the model with strong fit indices. Furthermore, reliability analysis demonstrated high internal consistency, as evidenced by Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients. In conclusion, the study presents a scientifically validated and reliable measurement tool for assessing adolescents' awareness of artificial intelligence.

Keywords: Artificial intelligence, Scale Development, Validity, Reliability.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, onerigdem60@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-9667-2627>

** Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, kardas-90@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3386-3956>

*** Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, mehmetsata@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2683-4997>

1. Giriş

Yapay zekâ çağının başlangıcı, bazı uzmanlara göre 21. yüzyılın başlarında, özellikle 2000’li yılların ilk çeyreğinde ivme kazanmıştır (Gates, 2023). Russell ve Norvig (2021), yapay zekâyı, çevresinden elde ettiği bilgi ve talimatları analiz ederek bağımsız eylemler gerçekleştiren sistemlerin incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Yapay zekâ, yalnızca belirli görevleri yerine getirmek için tasarlanmış sıradan teknolojilerden öte, çevresel verileri işleyerek kendi başına karar alıyormuş izlenimi veren ve bu kararlar doğrultusunda hareket eden akıllı sistemlerdir. Bu sistemler, insan benzeri düşünme yeteneklerini taklit ederek hem fiziksel hem de dijital dünyada karmaşık ve dinamik etkileşimler kurabilmektedir (UNICEF, 2021). Yapay zekâ teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bilim kurgu senaryolarından çıkarak gerçek hayatımıza entegre olmuştur. Otonom araçlar, tıbbi teşhisler, eğitim, finans, güvenlik gibi birçok alanda yapay zekâ destekli sistemler kullanılmaya başlanmıştır. Hatta bazı durumlarda yapay zekâ, insanların yerine kararlar alarak ve eylemler gerçekleştirerek hayatımızı şekillendirmektedir. Bu durum, iş hayatından sosyal ilişkilere, etik değerlerden hukuki düzenlemelere kadar birçok alanda yeni soruları gündeme getirmekte ve toplumsal yapımızda köklü değişimlere neden olmaktadır (Adaş & Erbay, 2022).

Yapay zekâ alanının temelleri, 1955 yılında McCarthy ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği bir yaz okulu projesiyle atılmıştır. Bu projede araştırmacılar, insan zekâsının tüm yönlerinin, prensip olarak bir makinede yeniden üretilebileceği iddiasında bulunmuşlardır. Bu iddia, yapay zekâ araştırmalarının temelini oluşturan bir varsayım olarak kabul edilir (McCarthy vd., 1955). Yapay zekâ, günümüz teknolojik gelişmeleri arasında en dikkat çekenlerden biridir ve hayatın birçok alanında kullanılmaya başlanmıştır. Yapay zekâ, iletişim, iş, finans, sağlık ve güvenlik gibi alanlarda dijital dönüşümü hızlandırarak hayatımızı derinden etkilemektedir. Konum bulma, bilgiye hızlı erişim ve eğlence gibi günlük aktivitelerimizde olduğu kadar, kurumsal süreçler ve ülkelerin güvenliğinde de önemli bir rol oynamaktadır (Komalavalli vd., 2020).

Dijital devrim, özellikle yapay zekâ teknolojileriyle hız kazanırken, günümüz ergenlerinin dünyayı algılayış biçimlerini ve günlük yaşamlarını şekillendiren önemli bir faktör haline gelmiştir. Yapay zekânın toplumsal etkileri, özellikle genç bireylerin hayatlarına olan yansımaları, önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Farkında olunmasa da yapay zekâ teknolojileri günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Yapay zekâ, bilgisayarlara öğrenme, karar verme ve doğal dili anlama gibi insan zekâsına özgü yetenekler kazandırmayı hedefleyerek, sağlık teşhisi, finansal analiz ve otomasyon gibi alanlarda devrim yaratmayı amaçlamaktadır (Öztemel, 2020).

Son yıllarda gerçekleştirilen başarılı projelerin de etkisiyle yapay zekâ teknolojileri giderek daha fazla ilgi görmekte ve bu alanda yapılan araştırmalar her geçen gün daha büyük bir önem kazanmaktadır. İnsan yaşamı, doğumdan ölüme kadar fiziksel, ruhsal ve sosyal değişimlerin yaşandığı ardışık dönemlerden oluşur. Çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi evreleri içeren bu süreçte hiçbir dönem atlanılamaz. Ergenlik, bu dönemler arasında en belirgin değişimlerin yaşandığı önemli bir geçiş evresidir (Kulaksızoğlu, 2016). Ergenlik dönemi, bireylerin kimlik gelişimi ve dünya görüşlerinin şekillendiği kritik bir süreçtir. Bu dönemde gençler, yeni teknolojilere karşı hem büyük bir ilgi duymakta hem de dijital dünyada daha fazla zaman geçirmektedir. Bu nedenle, yapay zekâ gibi yeni teknolojilere yönelik farkındalıkları hem kişisel gelişimleri hem de gelecekteki kariyer beklentileri açısından oldukça önemlidir. Ergenler, hem fiziksel ve duygusal değişimlerin getirdiği zorluklarla hem de teknolojinin sunduğu yeni sosyal ve psikolojik etkilerle başa çıkmak durumundadır. Özellikle teknolojinin yaygınlaşması, ergenlerin yaşam tarzlarını ve sosyal ilişkilerini derinden etkileyerek onları sanal dünyaya doğru çekmektedir (Yılmaz vd., 2015). Günümüz ergenleri, dijital dünyayla doğrudan temas halinde büyüyen bir nesli temsil etmektedir. Flavell (1979), bilişsel farkındalığı bireyin öğrenme

sürecinde bir kavramı anlayıp anlamadığına yönelik bilinç düzeyi olarak tanımlamıştır (Yönez & Demir, 2023).

Bu çalışmada geliştirilen 'Ergenler için Yapay Zekâ Farkındalık Ölçeği', ergenlerin yapay zekâ gibi karmaşık bir konuya yönelik bilişsel farkındalıklarını ölçmeyi hedeflemekte ve bu sayede ergenlerin bu teknolojiyle etkileşimlerini daha iyi anlamaya katkı sağlamaktadır. Ergenlerin, yapay zekâ teknolojileriyle olan etkileşimleri, bilinçli ya da bilinçsiz olarak günlük hayatlarına uyum sağlamış durumdadır. Bu teknolojilerin olumlu veya olumsuz yönlerini fark etmeleri, ileride nasıl kullanacaklarına dair önemli ipuçları sunabilir. Sosyal medya, dijital oyunlar, eğitim teknolojileri gibi yapay zekâ unsurlarının ergenlerin gündelik yaşamlarına olan etkisi göz önüne alındığında, bu yaş grubunun teknolojiye dair bilinç ve farkındalık düzeyi, sadece kişisel gelişimleri açısından değil, toplumsal değişim açısından da önem taşımaktadır. Teknolojik gelişmelere paralel olarak toplumsal dönüşümün yaşanması, doğal olarak yapay zekânın sosyal yaşam üzerinde de önemli etkilerinin görülmesine yol açmaktadır.

Literatürde ergenlerin yapay zekâya yönelik farkındalıklarına dair geniş çaplı araştırmaların azlığı, bu konuyu daha da önemli kılmaktadır. Başka bir deyişle ergenlerin yapay zekâ ile ilgili düşüncelerini ve deneyimlerini daha iyi anlamak ve bu alanda yapılacak çalışmalara temel oluşturmaktır. Alan yazın incelendiğinde yapay zekâ ile ilgili ölçme araçlarının hızla arttığı görülmektedir. Buna göre, Türkiye’de yapay zekâyı bilgi, farkındalık, kaygı ve tutum boyutlarıyla ölçen bir ölçme aracı bulunduğu ancak bu ölçeğin üniversite ve lisansüstü öğrenciler üzerinde geliştirilmiş olduğu belirlenmiştir (Süleymanoğulları vd., 2024). Türkiye’de yapay zekânın ölçümüne ilişkin yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde yapay zekâyı sadece kaygı boyutuyla ölçen ve yine üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen bir ölçek (Akkaya, 2021), yapay zekâya yönelik teknik bilgi ve eleştirel bakış boyutlarını da içeren bir yapay zekâ okuryazarlığı ölçeği (Yılmaz & Yılmaz, 2023), ortaokul öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek (Alan vd., 2024), 18 yaş üstü bireylerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik uyarlanmış bir ölçek (Polatgil & Güler, 2023) ve öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek (Erdoğan & Ekşioğlu, 2024) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapay zekâ ile ilgili uyarlama çalışmalarının sayısının da artmaya başladığı görülmektedir. Buna göre yakın zamanda yapay zekâya yönelik tutum ölçümü bağlamında 18 yaş üstü bireyler için Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumlar Ölçeğinin (Kaya vd., 2024a) ve Yapay Zekâya Yönelik Korku Ölçeğinin (Kaya vd., 2024b) Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ergenler üzerinde geliştirilen kapsamlı bir yapay zekâ farkındalık ölçeğine ise rastlanmamıştır. Diğer yandan yapay zekâ konusuyla ilgili ergenler üzerinde yapılan çalışmaların ise daha büyük yaş gruplarına göre daha sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de ruh sağlığı ve eğitim alanlarında geliştirilen ölçeklerin kullanım durumlarına bakıldığında, üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen ölçeklerin çoğu zaman ergen gruplarında doğrudan kullanılabildiği görülmektedir. Bu tür kullanımlarda “ölçme değişmezliği” analizlerinin yapılmasına ihtiyaç varken, çoğunlukla bu analizlerin yapılmadan ilgili ölçek farklı gruplar üzerinde kullanılmaktadır. Oysa üniversite yıllarına denk gelen gelişim aralığı güncel alan yazında “beliren yetişkinlik dönemi” olarak tanımlanmakta ve bu dönemin ergenlik döneminden önemli farklı ortaya konulmaktadır. Buna göre beliren yetişkinlik dönemi 18-25 yaş aralığını kapsamakta ve ergenlik döneminden farklı özellikler göstermektedir. Buna göre bu dönemdeki bireyler ergenlik döneminin fiziksel gelişim süreçlerini geride bırakmış, 18 yaş üstündeki oldukları için çeşitli yasal haklara kavuşmuş, büyük oranda ailelerinden ayrılarak üniversite yurtlarına vs yerleşmiş ve ergenlik dönemini geride bırakmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir (Doğan & Cebioğlu, 2011). Bu gelişimsel farklılıkların diğer alanlarda olduğu gibi teknoloji kullanım amaçları ve yapay zekâ kullanım alışkanlıklarına da yansımaları kaçınılmazdır. Bu yüzden yapay zekâ kullanım alışkanlıklarını inceleyen

bir ölçme aracının geliştirilmesinde doğrudan ergen kitle üzerinde bir çalışma yapmanın daha anlamlı sonuçlar üreteceği düşünülmüştür.

Günümüzde yapay zekâ teknolojilerinin hızla gelişmesiyle birlikte, ergenlerin bu teknolojiye yönelik tutumları ve algıları hem akademik hem de sosyal açıdan büyük önem taşımaktadır. Bu boşluğu doldurmak, yapay zekânın gelecekte nasıl algılanacağını ve kullanılacağını öngörme açısından kritik olabilir. Yapay zekânın kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı da yapay zekânın eğitim sürecine entegre edilmesi çalışmalarını başlatmış ve bu çerçevede çeşitli materyaller geliştirmeye başlamıştır. Bu bağlamda öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplarda (MEB, 2024a) yapay zekânın eğitimin farklı kademelerinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin içerikler ve uygulamalar ele alınmıştır. Benzer şekilde eğitimde yapay zekâ uygulamaları temalı çalıştay ve forumlar düzenlenmiş ve bunların sonucunda çeşitli raporlar hazırlanmıştır (MEB, 2024b). Bu durum yapay zekânın eğitimin her kademesinde önemli gündem maddelerinden biri olacağına işaret etmektedir. Ergenler de dijital çağın yerlileri olarak yapay zekâyı en çok kullanacak gruplardan birini oluşturmaktadır. Bu yönüyle ergenlerin yapay zekâya ve yapay zekânın kullanımına yönelik farkındalık düzeylerinin ortaya konulması önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ergenler üzerinde geliştirilen bu ölçeğin söz konusu ihtiyaca cevap vermesi ve bu alanda yapılacak yeni çalışmalara zemin hazırlaması beklenmektedir. Yapay zekâ kullanımı eğitim, sağlık, ekonomi, pazarlama, savunma sanayi, sosyal medya gibi farklı alanlarda hızla yaygınlaşmaya devam etmektedir (Aslan & Subaşı, 2022, İncemen & Öztürk, 2024, Yengin & Bayrak, 2024). Bu gelişim, kümülatif bir seyir izlemekte ve artık yapay zekâ kavramı hayatımızın neredeyse her alanında yaygın gündemlerden biri haline gelmektedir. Telefonların, tabletlerin, bilgisayarların, sosyal medya hesaplarının önemli bir eklentisi haline gelen çeşitli yapay zekâ uygulamaları, herkesin bir şekilde kullanmak durumunda kaldığı araçlar haline gelmektedir. Bu çerçevede alan yazında yapay zekâ farkındalığı ile ilgili çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Ancak yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı (Banaz & Demirel, 2024, Çam vd., 2021, İçöz & İçöz, 2024, Yılmaz vd., 2021) ve ergenler üzerindeki araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu makalenin amacı, ergenlerin yapay zekâya yönelik yarar ve risk algısını, kullanım bilgisini ve ilgisini araştırmak ve bu farkındalığın, onların teknoloji kullanımına ve toplumsal konumlanmalarına etkilerini incelemektir. Bu çalışma, literatürde ilk kez ergenlik döneminde yapay zekâ farkındalığını kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Mevcut ölçeklerin çoğu, öğretmenler, akademisyenler veya genel popülasyon üzerinde yoğunlaşırken, bu ölçek doğrudan ergenlerin perspektifini merkeze almaktadır. Ergenlik dönemi, bireyin kimlik oluşumu ve teknolojik araçlarla etkileşiminin en yoğun olduğu bir dönemdir. Bu nedenle, ergenlerin yapay zekâya yönelik tutum ve algılarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ölçme aracı, ergenlerin yapay zekâya yönelik algı ve farkındalık düzeylerini kapsamlı bir şekilde değerlendirme imkânı tanıyarak, bu alandaki araştırmalara metodolojik bir zemin oluşturmaktadır. Ayrıca, ölçeğin eğitimciler, akademisyenler ve teknoloji geliştiriciler tarafından kullanılabilecek bir araç olarak, eğitim ve teknoloji politikalarının şekillendirilmesine destek sağlayacağı öngörülmektedir. Yapay zekânın bireysel ve toplumsal etkilerinin giderek arttığı bir dönemde, gençlerin bu teknolojiyi algılama ve anlama düzeylerini derinlemesine incelemek önemli görülmektedir. Bu bağlamda ilgili araştırma, eğitim, teknoloji ve gençlik politikaları bağlamında yenilikçi bir araç sağlayarak, gelecekte bu alanlarda gerçekleştirilecek araştırmaların ve uygulamaların şekillendirilmesine destek olmayı amaçlamaktadır. Özellikle eğitimciler, akademisyenler ve teknoloji geliştiriciler için, yapay zekâ farkındalığını ele alan stratejik yaklaşımlar geliştirme konusunda değerli bir rehber olması beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ergenlerin yapay zekâya ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir ölçümler sağlayan bir ölçek geliştirmektir. Bu doğrultuda, çalışmada yapay zekâ ile ilgili algılar, bilgi düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumlar kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin, ergenlerin yapay zekâ farkındalığını hem bireysel hem de toplumsal düzeyde anlamaya yönelik bilimsel bir araç sunması hedeflenmektedir. Ayrıca, bu ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin, eğitim politikalarının oluşturulması, gençlerin teknoloji okuryazarlığının artırılması ve yapay zekâ farkındalığına ilişkin stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunması amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Ergenlerin yapay zekâya yönelik farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanan bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür (Şata, 2020). Betimsel araştırmalar genel olarak büyük gruplar üzerinden ve herhangi bir müdahale yapılmadan yürütülen araştırma modelleri olarak tasarlanmaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim görmekte olan ergenlerden oluşmakta iken, örnekleme ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen ve açıklayıcı faktör analizi için 283 ve doğrulayıcı faktör analizi için 167 ergen bireyden oluşmaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilme kriteri olarak MEB'e bağlı okullarda öğrenim görme durumu dikkate alınmıştır. Hariç tutma kriterleri olarak ise, açıktan veya uzaktan eğitim alma ve lise eğitimine devam etmeme durumları dikkate alınmıştır. Veri temizleme ve inceleme sürecinde kayıp değer olmadığı tespit edilmiş ve herhangi bir değer ataması yapılmamıştır. Ayrıca uçdeğer analizi yapılmış ve herhangi bir uçdeğer olmadığı tespit edilmiştir. Veri toplama sürecinde bazı ergenlerin maddeleri okumadan cevap verdikleri belirlenmiş ve araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmaya katılan ergenlerin sosyo-demografik değişkenlerine ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ergenlerin Sosyo-demografik Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Değişken düzeyi	AFA için		DFA için	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	141	49.8	90	53.9
	Erkek	142	50.2	77	46.1
Sınıf düzeyi	9.sınıf	139	49.1	74	44.3
	10.sınıf	62	21.9	40	24.0
	11.sınıf	36	12.7	24	14.4
	12.sınıf	46	16.3	29	17.4
Sosyo ekonomik düzey	Düşük	21	7.4	14	8.4
	Orta	213	75.3	127	76.0
	Yüksek	49	17.3	26	15.6
Yaş düzeyi	14 yaş	68	24.0	37	22.2
	15 yaş	105	37.1	54	32.3
	16 yaş	52	18.4	41	24.6
	17 yaş ve üstü	58	20.5	35	21.0
Anne eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	25	8.8	17	10.2
	İlkokul	123	43.5	75	44.9
	Lise	78	27.6	48	28.7

Baba eğitim düzeyi	Lisans	57	20.1	27	16.2
	Okur-yazar değil	9	3.2	7	4.2
	İlkokul	35	12.4	19	11.4
	Ortaokul	51	18.0	36	21.6
	Lise	71	25.1	42	25.1
	Lisans	117	41.3	63	37.7
Kullandıkları yapay zekâ araçları	ChatGPT	126	44.5	--	--
	Claude	22	7.8	--	--
	Capilot	29	10.2	--	--
	Gemini	25	8.8	--	--
	Diğer	81	27.7	--	--
Toplam		283	100.0	167	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet dağılımının kız ve erkek öğrenciler arasında dengeli olduğu, yani her iki cinsiyetin de eşit oranlarda temsil edildiği görülmektedir. Sınıf düzeyine bakıldığında, öğrencilerin büyük bir kısmının 9. sınıfta eğitim gördüğü ve bu nedenle çalışmanın erken ergenlik dönemindeki bireyler üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Sosyoekonomik durumlarına yönelik algıları değerlendirildiğinde, katılımcı ergenlerin büyük bir çoğunluğunun kendilerini orta düzeyde bir sosyoekonomik durumda gördükleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin ekonomik ve sosyal kaynaklara erişimlerinde belirli bir denge olduğunu, ancak bu kaynakların yeterliliğinin tartışmaya açık olabileceğini düşündürmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların büyük kısmının 15 yaşında olduğu, daha küçük bir grubun ise 16 yaşında olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerin büyük çoğunluğunun düşük eğitim düzeyine sahip olduğu, buna karşın babaların eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, katılımcıların yapay zekâ araçlarını kullanımına bakıldığında, en yaygın kullanılan aracın ChatGPT olduğu, en az kullanılanın ise Claude olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, ergenlerin yapay zekâyâ yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek üzere geliştirilen ölçme aracı, sistematik bir süreç izlenerek oluşturulmuştur. İlk aşamada, alan yazını taraması yapılarak bu alanda daha önce bir ölçme aracının geliştirilip geliştirilmediği araştırılmıştır. Yapılan tarama sonucunda, toplumun farklı kesimlerine yönelik yapay zekâ farkındalık ölçeklerinin mevcut olduğu, ancak doğrudan ergenlere yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı tespit edilmiştir. İkinci aşamada, farkındalık kavramının kuramsal çerçevesi araştırılarak, araştırmanın bağlamına uygun olan Teknoloji kabul modeli (Technology Acceptance Model-TAM) modeli kullanılarak alt boyutlar belirlenmiştir (Davis, 1989). Üçüncü aşamada ise, bu alt boyutları yeterli düzeyde temsil edecek şekilde maddeler yazılmış ve bu maddelerden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. İlk olarak 39 madde yazılmış, ardından benzer anlam taşıyan maddelerin tespit edilmesiyle madde sayısı 32'ye düşürülmüştür. Elde edilen taslak form, 4 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) uzmanı, 2 Türk Dili uzmanı ve 2 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam 8 uzmana gönderilerek maddelerin kapsam geçerliği ile ilgili kanıtlar toplanmıştır. Sonuç olarak 20 madde ve 4 boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Uzman görüşleri, Lawshe tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir (Lawshe, 1975). Bu teknik kapsamında, sekiz uzman için her bir maddenin geçerlilik eşik değeri .693 olarak belirlenmiş (Wilson vd., 2012), ve bu değer altında kalan maddeler taslak formdan çıkarılmıştır. Her bir maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmış, sonuç olarak 10 maddenin kapsam geçerlik oranlarının .693 eşik değerinin altında kaldığı tespit edilmiştir; bu maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır. Ayrıca uzmanların “gerekli ama düzeltilmeli” olarak belirttiği iki madde revize

edilmiştir. Sonuç olarak, başlangıçta 32 madde olarak uzmanlara gönderilen taslak form, 22 maddeye indirilmiş ve uygulama öncesi nihai halini almıştır. Ölçme aracının geliştirilme süreci tamamlandıktan sonra, veri toplama aşamasına geçilmiştir.

2.4. Verinin Toplanması

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı, veri toplama sürecinde hem çevrimiçi hem de yüz yüze yöntemler kullanılarak uygulanmıştır. Çevrimiçi ortamda yapılan uygulamada yeterli katılımcı sayısına ulaşamadığı için, yüz yüze veri toplama yöntemi de devreye sokulmuştur. Çevrimiçi uygulamanın sınırlı katılım kapasitesi, yüz yüze uygulama ile tamamlanmış ve böylece veri toplama sürecinin kapsamı genişletilmiştir. Veri toplama süreci toplamda yaklaşık bir ay sürmüştür. Bu süreçte, çevrimiçi uygulama aracılığıyla belirli bir başlangıç veri seti elde edilmiş, ancak yeterli sayıda katılımcıya ulaşamamış, bu nedenle yüz yüze uygulama yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Yüz yüze veri toplama sürecinde, çeşitli mekanlar ve etkinlikler kullanılarak daha geniş bir katılımcı grubuna ulaşılmıştır. Bu iki yöntem birlikte kullanılarak, verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amaçlanmıştır. Toplanan veriler, araştırmanın amaçlarına ulaşmak için gerekli bilgi ve bulguları sağlamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde, ilk olarak betimsel istatistik ölçümleri kullanılmıştır. Ardından, ölçme aracının kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Ölçme aracından elde edilen verilerin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ölçme aracının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa ve McDonald Omega katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak, maddelerin ayırt ediciliğini incelemek için madde-toplam puan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Faktör analizi uygulamadan önce, ölçeğin faktör yapısının uygunluğunu değerlendirmek üzere bazı varsayımlar test edilmiştir. İlk olarak, ölçeğin maddelerinin bir faktör altında toplanıp toplanamayacağını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçek maddelerinin faktörleşebilir yapıda olduğu tespit edilmiştir ($KMO = .917$; Bartlett testi $\chi^2 (231) = 3836.203$; $p < .001$). KMO değerinin .50 ve üzeri olması, Bartlett testinin ise istatistiksel olarak anlamlı bulunması, ölçeğin faktörleşebilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012; Field, 2009). Faktör sayısının belirlenmesi için faktör özdeğerleri, saçılma grafiği (ScreePlot), uzman görüşleri ve maddelerin içerikleri dikkate alınmıştır. Her bir maddenin ilgili faktörle ilişkisini ölçmek amacıyla, faktör yükü için 0.40 sınır değeri belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Madde-toplam korelasyon katsayısının .20 ve üzeri olması, maddenin ölçeğin genel yapısıyla uyumlu olduğunu göstermektedir (Crocker & Algina, 2006). Ayrıca, yeterli örneklem büyüklüğü için madde başına en az beş katılımcının olması gerektiği belirtilmiş ve bu varsayımın sağlandığı doğrulanmıştır (22 madde x 5 = 110 katılımcı). Karmaşık olmayan modellerin test edilmesi için gereken örneklem büyüklüğü ise 200 olarak belirlenmiştir (Brown, 2015; Bentler & Chou, 1987). Verilerin normal dağılımı için her maddenin çarpıklık ve basıklık istatistikleri hesaplanmış ve çarpıklık değerleri -0.93 ile 0.50 aralığında basıklık değerleri ise -1.23 ile 0.06 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgu tüm maddelerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Veri analizinde SPSS (versiyon 25) ve JASP (versiyon 0.18.3.0) yazılım paketleri kullanılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

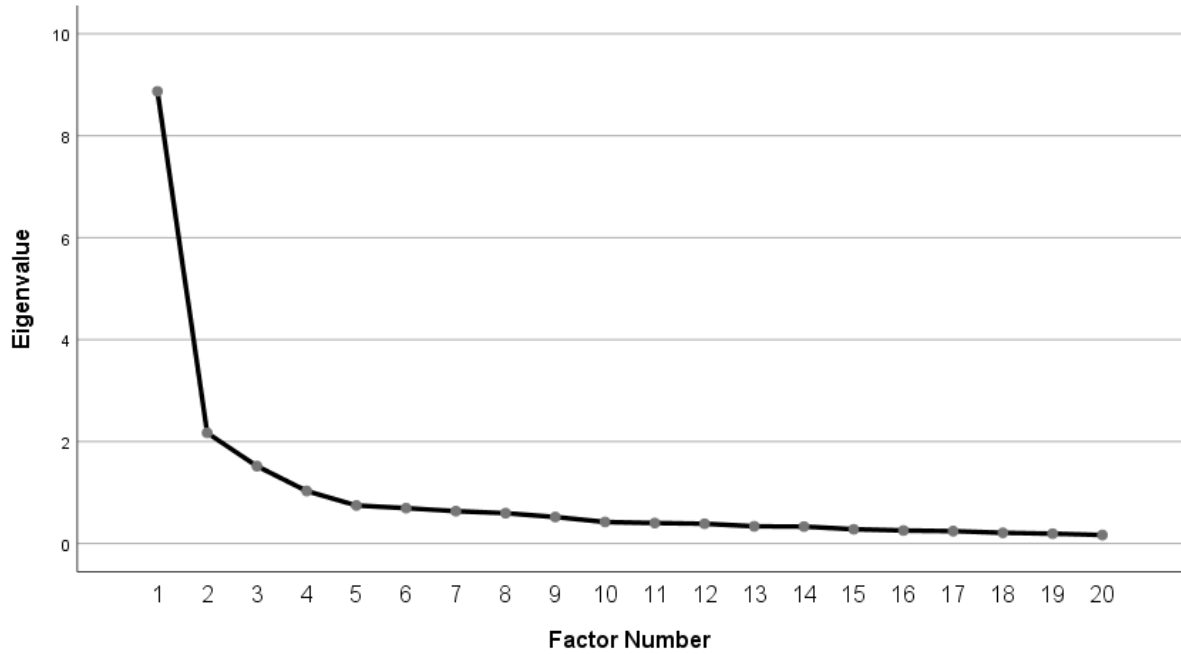
Bu araştırmanın etik izinleri için Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur. Etik Kurul kararı ile 25/09/2024-25242 tarihli ve sayılı etik onayı alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar etik kurallara dikkat ederek katılımcılara ulaşmışlardır. Araştırmaya katılımı gönüllülük esas alınmıştır.

3. Bulgular

İlk olarak geliştirilmiş olan ölçme aracının faktör yapısını belirlemek ve yapı geçerliğini değerlendirmek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonuçlarına göre, özdeğerleri 1.00'den büyük olan dört faktör tespit edilmiş ve bu faktörlerin toplam varyansın %60.423'sini açıkladığı saptanmıştır. Faktör sayısı belirlendikten sonra kuramsal yapı göz önüne alınarak eğik döndürme yöntemlerinden promax döndürme yöntemi kullanılmıştır. İlk faktör analizinde, bir madde (m14) herhangi bir faktör altında anlamlı bir yük değeri göstermemiş ve faktör yükünün .40'ın altında kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle, bu madde analizden çıkarılarak yeniden değerlendirilmiştir. AFA analizi yeniden yapılmış ve bir maddenin (m9) iki faktör altında yük verdiği (binişik madde) belirlendiğinden çıkartılmıştır. AFA analize ilişkin saçılma grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Geliştirilen Ölçme Aracının Faktör Yapısına Ait Saçılma Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde, dördüncü faktörden sonra diğer faktörlerin özdeğerlerinin birbirine yakın olduğu ve düz çizgi üzerinde oldukları görülmektedir. Elde edilen faktör yapısı alan uzmanlarına sunulmuş ve ilgili yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. Tüm bu bulgular göz önüne alındığında 20 maddeden ve dört alt boyuttan/faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracının son haline ait AFA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*AFA Analizi*

	F1(İlgi)		F2(Yarar algısı)		F3 (Kullanım bilgisi)		F4(Risk algısı)	
	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü
	M01	.688	M11	.718	M19	.538	M10	.548
	M02	.521	M12	.726	M20	.547	M17	.775
	M03	.729	M13	.532	M21	.791	M18	.782
	M04	.678	M15	.651	M22	.697		
	M05	.746	M16	.691				
	M06	.719						
	M07	.722						
	M08	.739						
Özdeğer	8.871		2.171		1.518		1.030	
Açıklanan varyans (%)	42.487		8.877		5.630		3.429	
Toplam açıklanan varyans (%)					60.423			

Tablo 3'ün analizi sonucunda, dört faktörün birlikte açıkladığı toplam varyansın %60,423 olduğu gözlemlenmiştir. Bu oran, ergenlerin yapay zekâya yönelik farkındalık düzeylerindeki değişimin yaklaşık %60'ının geliştirilen ölçme aracıyla açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre, ilgi boyutu, ergenlerin yapay zekâya yönelik farkındalık düzeylerinde en yüksek varyansı açıklayan faktör olarak belirlenmiştir. Buna karşın, risk algısı boyutu, en düşük varyansa sahip olan faktör olarak tespit edilmiştir. Ölçme aracındaki maddeler için elde edilen faktör yük değerleri incelendiğinde, bu değerlerin .521 ile .791 arasında değiştiği ve tüm değerlerin en düşük .32 kriterinin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum, faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu ve ölçme aracının ilgili faktörleri uygun şekilde temsil ettiğini göstermektedir. Sonuç olarak, geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin sağlam kanıtlar sağlandığı belirtilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Ölçme Aracından Elde Edilen Ölçümlere Ait Güvenirlik Değerleri*

Faktör	Madde sayısı	McDonald ω (%95 GA)	Cronbach α (%95 GA)
İlgi	8	.910 (.894-.926)	.909 (.892-.924)
Yarar algısı	5	.864 (.839-.889)	.862 (.835-.886)
Kullanım bilgisi	4	.885 (.863-.907)	.884 (.860-.905)
Risk algısı	3	.800 (.761-.840)	.786 (.736-.827)
Ölçeğin bütünü	20	.932 (.920-.943)	.931 (.918-.942)

Tablo 4 incelendiğinde, alt faktörlerin ve ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenilirlik değerlerinin .70 ve üstü olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ölçekten elde edilen ölçümlerin psikometrik özelliklerine (güvenirlik ve geçerlik) ilişkin kanıt sağlandıktan sonra, madde-toplam puan korelasyon katsayıları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Madde-Toplam Puan Korelasyonları*

Madde No	Madde Ortalaması ($\bar{X}$)	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)	Madde No	Madde Ortalaması ($\bar{X}$)	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)
M1	3.816	.708	M12	4.468	.675
M2	3.766	.587	M13	3.922	.595
M3	3.149	.583	M15	4.199	.468
M4	3.525	.665	M16	4.528	.609
M5	2.897	.567	M17	4.245	.591
M6	3.128	.622	M18	4.294	.582
M7	3.638	.737	M19	4.188	.725
M8	3.191	.602	M20	4.294	.728
M10	3.408	.266	M21	4.358	.676
M11	4.496	.679	M22	4.362	.587
Ölçeğin Geneli İçin Madde Ortalaması				: 3.894	
Ölçeğin Geneli Madde-Toplam Korelasyon değerleri				: .613	

Tablo 5 incelendiğinde, ölçme aracındaki maddelerin ortalamaları 2.897 ile 4.528 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için ortalama değer ise 3.894 düzeyinde olduğu ve farkındalık düzeylerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Madde-toplam puan korelasyon değerleri incelendiğinde ise .266 ile .737 aralığında değiştiği ve maddelerin toplam puan ile orta ve yüksek düzeyde ilişkiye sahip oldukları başka bir değişle ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirlik ve geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra elde edilen yapının doğrulanması için ikinci kez veri toplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan DFA analizine ilişkin elde edilen uyum değerleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Yapay Zekâ Farkındalık Ölçeği İçin Kestirilen Uyum Değerleri*

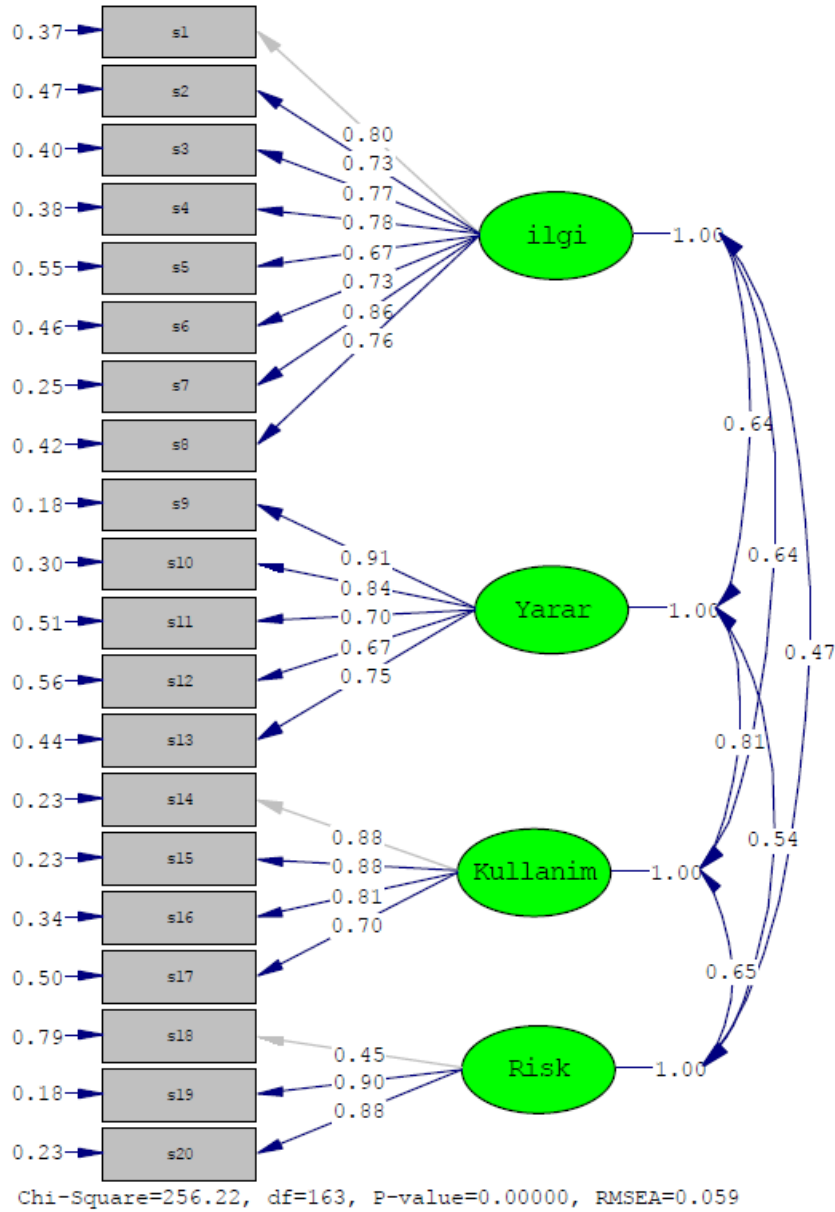
Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.57
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.056 (0.045-0.072)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.98
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.96
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.99
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.99
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.053

Kaynak: Browne & Cudeck (1992)

Tablo 6 incelendiğinde, yapay zekâ farkındalık ölçeği için elde edilen tüm uyum değerlerinin iyi uyuma işaret ettiği tespit edilmiştir. Buna göre test edilen dört faktörlü ölçme aracının faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Geliştirilen Ölçme Aracının Faktör Yapısı (Standartlaştırılmış Çözümler)



Şekil 2 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda = 0.45-0.91$ aralığında ve hata varyans değerlerinin ise $\varepsilon = 0.18-0.79$ aralığında değişim gösterdiği görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ergenlerin yapay zekâya ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve ölçekle ilgili kuramsal temeller oluşturulmuştur. Daha sonra ölçeğin madde havuzu oluşturulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde ölçeğin uygulama formu hazırlanmıştır. Yapılan bütün uygulamaların ve analizlerin sonucunda 20 madde, dört faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir.

Ölçme aracının analiz sürecinde ele alınan ilk konulardan birisi güvenilirlik olmuştur. Buna göre ölçme aracının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa ve McDonald Omega katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre alt faktörlerin ve ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenilirlik değerlerinin .70

ve üstü olduğu görülmektedir. Buna göre ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yüksek güvenilirliğe işaret ettiği belirlenmiştir (Salvucci vd., 1997).

Ölçme aracının örtük yapısını ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve saçılma diyagramı olası dört alt boyuta işaret etmiştir. Daha sonra ortaya konulan bu yapı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. AFA ile ortaya konulan yapıya ilişkin DFA analizi sonucuna göre ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerlerinin .30 ve üstü ve hata varyans değerlerinin 0.90 ve altı olması ölçme aracındaki maddelerin ilgili faktörü ölçmede uygun olduklarına işaret etmektedir (Kline, 2011). Elde edilen bulgulara göre ölçme aracının dört faktörlü yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Bu modele ilişkin uyum ölçütü değerlerine bakıldığında ise ilgili değerlerin alan yazında belirlenen iyi uyum ölçütlerini karşıladığını ortaya koymaktadır (Browne & Cudeck, 1992).

Bütün bu analizler ölçme aracının güvenilirlik değerlerinin, ortaya konulan örtük yapının ve bu yapıya ilişkin uyum iyiliği değerlerinin alan yazında belirtilen koşulları sağladığını ortaya koymakta ve ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenilirlik standartlarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Geliştirilen bu ölçme aracı yapay zekâ farkındalığı yapay zekâ konusuna duyulan ilgi, yapay zekânın kullanımına yönelik yarar algısı, yapay zekâ kullanım bilgisi ve yapay zekâ risk algısı gibi boyutlar çerçevesinde şekillenmiştir. Buna göre ölçeğin ölçtüğü boyutlardan birisi yapay zekâyâ yönelik ilgidir. Yapay zekânın gündelik yaşamda yaygın olarak kullanılması ve son zamanlarda çeşitli yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesiyle birlikte her yaş grubundan insanın bu alana ilgisi artmıştır. Özellikle çeşitli yapay zekâ uygulamalarının sosyal medya hesaplarına entegre edilmesi bu ilginin geniş kitlelere ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Yapay zekâ temelli metin oluşturma, görsel hazırlama, video oluşturma gibi programlar ergenlerin de ilgisini çeken uygulamalar haline gelmiştir. Bu yüzden ilgi boyutu farkındalığın alt başlıklarından birini oluşturmaktadır. Yapay zekânın yararları ve riskleri konusu da alan yazında en sık ele alınan başlıklardan birini oluşturmaktadır (Takıl vd., 2022) ve sadece yapay zekâyâ yönelik kaygıyı ölçmek üzere ölçme araçları geliştirilmiştir (Akkaya vd., 2021). Bu çerçevede yapay zekâ kullanımının henüz bugünkü kadar yaygın olmadığı 2021 yılında öğretmen adayları üzerinde yapılan nitel bir araştırmada katılımcılar bir yandan yapay zekânın getirebileceği çeşitli yararlardan söz ederken, diğer yandan yapay zekânın insanlığa savaş, kontrol gibi konularda zarar verebileceğine, insanlığı tembelleştirebileceğine, işsizliği ve işgücünü azaltabileceğine vurguda bulunmuşlardır (Çam vd., 2021). Söz konusu araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplanmıştır. Buna göre o tarihten günümüze yapay zekâ kullanımı büyük ilerlemeler kaydetmesine rağmen bugün yarar ve risk konusu hala konuya ilişkin önemli başlıklardan birini oluşturmaktadır. Benzer şekilde, 2021 yılında yapılan diğer bir araştırmada (Yılmaz vd., 2021) sağlık bilimleri öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik farkındalıkları incelenmiş ve bu çalışmada da öğrenciler yapay zekânın sağlık alanında kullanımına yönelik hem potansiyel fırsatlara hem de potansiyel risklere dikkat çekmişlerdir. Ölçekte ölçülen boyutlardan birisi de yapay zekâ kullanım bilgisidir. Yapay zekânın hayatımızın farklı alanlarına hızla girmesiyle birlikte kullanım bilgisi de önemli bir gündem haline gelmiştir. Yapay zekâ kullanımının daha bilinçli yapılması yapay zekâ uygulamalarının dikkatli kullanılması ve bu uygulamaların da önce hedef odaklı olarak eğitilmesiyle mümkün hale gelecektir. Bu açıdan ergenlerin farkındalıklarını belirlemede doğru kullanım da önemli boyutlardan birini oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinden yapılan bir araştırmada öğrencilerin bilişim haberlerini ve yapay zekâyâ yönelik gelişmeleri takip etmeleri ile yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur (Banaz & Demirel, 2024). Bu durum yapay zekâ farkındalığında konuya yönelik bilgi boyutunun önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bütün bunlardan hareketle, bu ölçekte ortaya konulan kavramsallaştırmanın hem alan yazını bulgularıyla tutarlı sonuçlar ürettiği hem de gündelik yaşamda sıklıkla karşımıza çıkan konulara ışık tuttuğu söylenebilir. Bu durum ölçeğin hem yapay zekâ araştırmalarına katkı sunma potansiyeline hem de sahada yapay zekâ kullanımını daha iyi anlamaya

katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmacı ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Alan yazınında yapay zekâ farkındalığına ilişkin yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı ve ergenlerle ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buna göre ergenler üzerindeki çalışmaların artmasının yararlı olacağı görülmektedir. Bu çerçevede ergenlerin yapay zekâ farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik daha fazla çalışma yapılabilir
- Ergenlerin yapay zekâ farkındalık düzeylerini artırmaya ve bilinçli yapay zekâ kullanımını geliştirmeye yönelik okul temelli müdahale çalışmaları tasarlanabilir ve psiko-eğitim programları uygulanabilir.
- Bu araştırmanın çalışma grubundan farklı ergen grupları üzerinde ölçeğin psikometrik özellikleri incelenebilir ve geçerlik-güvenirlilik sürecine ilişkin daha fazla kanıt elde edilebilir.
- Yapay zekâ farkındalığına ilişkin kültürler arası farklılıkları inceleyen araştırmalar tasarlanabilir.
- Liselerde yapay zekâ kullanımına yönelik dersler ve eğitim içerikleri tasarlanabilir.

5. Kaynakça

- Adaş, E., & Erbay, B. (2022). Yapay zekâ sosyolojisi üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(1), 326-337. <https://doi.org/10.21547/jss.991383>
- Akkaya, B., Özkan, A., & Özkan, H. (2021). Yapay zekâ kaygı (YZK) ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 1125-1146. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.833668>
- Alan, B., Zengin, F., & Keçeci, G. (2024). Yapay Zekâ Tutum Ölçeği (YZTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(4), 789-800. <https://doi.org/10.30703/cije.1327949>
- Aslan, F., & Subaşı, A. (2022). Hemşirelik eğitimi ve hemşirelik süreci perspektifinden yapay zekâ teknolojilerine farklı bir bakış. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*, 4(3), 153-158. <https://doi.org/10.48071/sbuhemşirelik.1109187>
- Banaz, E., & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1516-1529. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Wadsworth PubCo.
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>

- Doğan, A., & Cebioğlu, S. (2011). Beliren yetişkinlik: Ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 11-21.
- Erdoğan, T. E., & Ekşioğlu, S. (2024). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1196-1211. <https://doi.org/10.37217/tebd.1496716>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gates, B. (2023). *The age of AI has begun*. Gates Notes. <https://www.gatesnotes.com/The-Age-of-AI-Has-Begun>
- İçöz, S., ve İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987-1001.
- İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education*, 7(1), 27-49.
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2024a). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 40(2), 497-514.
- Kaya, F., Yetişensoy, O., Aydın, F., & Kaya, M. D. (2024b). Yapay zekâ korkusu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 554-567.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Komalavalli, K., Hemalatha, R., & Dhanalakshmi, S. (2020). A survey of artificial intelligence in smartphones and its applications among the students of higher education in and around Chennai City. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 89-95. <https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2379>
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Ergenlik Psikolojisi* (18. baskı). Remzi Kitabevi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI Magazine*, 27(4), 12-14.
- MEB.(2024a).https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf (07.01.2025 tarihinde erişilmiştir).
- MEB.(2024b).https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/11104346_meb_egitimde_uyz_f_ormu_raporu_web_28082024_tr.pdf (07.01.2025 tarihinde erişilmiştir).
- Öztemel, E. (2020). *Yapay zekâ ve insanlığın geleceği*. Türkiye Bilimler Akademisi. <https://doi.org/10.53478/TUBA.2020.011>
- Polatgil, M., & Güler, A. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 99-114.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (3rd ed.). Prentice Hall.

- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics*. <https://eric.ed.gov/?id=ED410313> [Erişim Tarihi: 09.04.2025].
- Süleymanoğulları, M., Özdemir, A., & Tekin, A. (2024). Yapay zekâ ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Science and Sports*, 6(1), 13-27.
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 77-90). Eğiten Kitap.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Takıl, N., Erden, N. K., & Sarı, A. B. (2022). Farklı meslek grubu adaylarının yapay zekâ teknolojisine yönelik kaygı seviyesinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(48), 343-353. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1165386>
- UNICEF. (2021). Policy guidance on AI for children. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/policy-guidance-ai-children>.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Yengin, T., ve Bayrak, T. (2024). *Dijitalleşen ve yapay Zekâ ile şekillenen dünyada pazarlama iletişimi*. İksad.
- Yılmaz, F. G. K., & Yılmaz, R. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 172-190. <https://doi.org/10.53694/bited.1376831>
- Yılmaz, G., Şar, A. H., & Civan, S. (2015). Ergenlerde mobil telefon bağımlılığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(2), 20-37.
- Yılmaz, Y., Yılmaz, D. U., Yıldırım, D., Korhan, E. A., & Kaya, D. Ö. (2021). Yapay zekâ ve sağlıkta yapay zekânın kullanımına yönelik sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 297-308. <https://doi.org/10.22312/sdusbed.950372>
- Yönez, H., & Demir, N. (2023). Okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin gelişmesinde KWL stratejisinin rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 413-436. <https://doi.org/10.16916/aded.1239608>

Ek 1. Yapay Zekâya Yönelik Farkındalık Ölçeği (Ergenler için) (YAZFO)

Maddeler	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
1. Yapay zekâ ile ilgili haberleri ve gelişmeleri takip ederim.	()	()	()	()	()	()
2. Yapay zekâ ile ilgili film veya belgeseller izlerim.	()	()	()	()	()	()
3. Yapay zekâ ile ilgili kitaplar veya makaleler okurum.	()	()	()	()	()	()
4. Yapay zekânın kariyer fırsatlarını araştırırım.	()	()	()	()	()	()
5. Yapay zekâ ile ilgili güncel etkinliklere katılırım	()	()	()	()	()	()
6. Yapay zekânın kullanım alanları ile ilgili tartışmalara katılırım.	()	()	()	()	()	()
7. Yapay zekâ ile ilgili bilgi edinmek için çaba gösteririm.	()	()	()	()	()	()
8. Yapay zekâ ile ilgili projeler geliştirmeyi düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
9. Yapay zekânın insanların yaşamlarını kolaylaştırdığını düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
10. Yapay zekânın geleceğimiz için fırsatlar sunduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
11. Yapay zekânın toplum tarafından yanlış algılandığını düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
12. Yapay zekânın sorunları çözmede daha hızlı olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
13. Yapay zekâ sayesinde zamandan tasarruf sağladığımı düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
14. Yapay zekânın geleceğimiz için tehlikeli olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()	()
15. Yapay zekânın güvenliğine ilişkin tehditlerinin farkındayım.	()	()	()	()	()	()
16. Yapay zekâ ile ilgili gizlilik endişelerinin farkındayım.	()	()	()	()	()	()
17. Yapay zekânın günlük hayatta kullanım alanlarını bilirim.	()	()	()	()	()	()
18. Yapay zekânın eğitimdeki rolünü anlarım.	()	()	()	()	()	()
19. Yapay zekânın oyun ve eğlence alanlarındaki kullanımını bilirim.	()	()	()	()	()	()
20. Yapay zekânın sosyal medya alanındaki kullanımını bilirim.	()	()	()	()	()	()

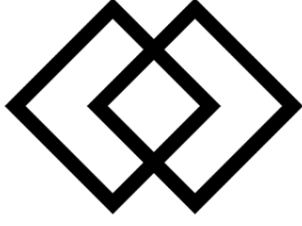
1-8 maddeler : İlgi

9-13 maddeler : yarar algısı

14-17 maddeler : Kullanım bilgisi

18-20 maddeler : Risk algısı

Ölçekten alınacak puan aralığı 20 ile 120 puan aralığındadır. Yüksek puanlar ergenlerin yapay zekâya yönelik farkındalık düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir.



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 11.01.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 25.03.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 31.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 28.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN YAPILAN ORTAK SINAV UYGULAMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Merve AYDIN* - A. Faruk LEVENT**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu İstanbul, Bingöl, Kars ve Erzurum illerinde görev yapmakta olan 18 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada okul yöneticileri, ortak sınavları öğrencilere aynı zamanda ve aynı zorluk derecesindeki soruların sorulması olarak tanımlamış ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortak sınav uygulamasına geçiş nedenini öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlamak olarak belirtmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortak sınav uygulamasında; okulların başarı düzeylerinin kıyaslanacağı, velilerin ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde baskı oluşturarak bu durumun öğrencilerde kaygıya neden olabileceği buna karşı öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırabileceği, öğretmenlerin asıl kendilerinin bu sınavlarda değerlendirileceğini düşünmesine yol açabileceği gibi olası etkilerin öne çıktığı belirlenmiştir. Katılımcılar ortak sınav uygulamasına yönelik okul yöneticilerine sınavların sağlıklı bir şekilde uygulanması için uygun ortamın hazırlanmasını, öğrenci ve velilere yeterli bilgilendirme yapılmasını, öğrencilerin sınava yönelik motive edilmelerini, yönetmelik ve yönergelere uyulmasını, uygulama sonrasında destekleyici çalışmalar yapılmasını ve zümre başkanlarının daha etkili rol almalarını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortak sınav, Sınav sistemi, Okul yöneticileri.

The Opinions of School Administrators Regarding the Common Exam Implemented by the Ministry of Education

Abstract

The purpose of this study is to examine the opinions of school administrators regarding the common exam implemented by the Ministry of National Education of Türkiye. The research was conducted with the phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches. The study group consists of 18 school administrators working in the provinces of İstanbul, Bingöl, Kars and Erzurum, Türkiye. The study group was determined by the maximum diversity sampling method. Research data was collected with a semi-structured interview form and analyzed using the content analysis method. In the study, school administrators defined common exams as asking students questions of the same difficulty at the same time and stated that the reason for the Ministry of National Education's transition to the common exam practice was to ensure unity in teaching and assessment activities. According to the opinions of the participating school administrators, in the common exam application; It has been determined that the success levels of schools will be compared, parents and teachers can put pressure on students, causing anxiety in students, increasing the motivation of teachers and students, and causing teachers to think that they will be evaluated in these exams. Participants pointed out that for the healthy implementation of the exams related to the common exam application, the appropriate environment should be prepared, students and parents should be provided with sufficient information, students should be motivated for the exam, regulations and instructions should be followed, supportive studies should be carried out after the application, and department heads should take an active role.

Keywords: Common examination, Examination system, School administrators.

* Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, pskdanmerveaydin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9216-3410>

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, faruk.levent@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

1. Giriş

Eğitim; geleceğin teminatı olarak görülen (Aydın vd., 2023), ülkelerin ilerlemesine katkıda bulunan (Bakioğlu & Doğruyol-Aladak, 2024), bireyin topluma uyum sağlayabilmesi ve kendini geliştirebilmesi için (Atalay, 2023), istendik davranış değişiklikleri oluşturma sürecini kapsayan (Malan, 2000), bireyleri hayata hazırlayan, amaçlı bir etkinliktir (Winch, 2010). Eğitimde kalite; sistemin girdileri, sistem içinde neler olup bittiği ve sistemin çıktıları olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Killen, 2000). Çıktılar, eğitim girdilerinin ve süreçlerinin nihai ürünü olarak görülmekte (Salam, 2015); öğrencilerin eğitime tepkileri, kazandıkları bilgi ve beceriler (Bushnell, 1990) ile sınav puanları, eğitimin çıktıları içerisinde değerlendirilmektedir (Bakioğlu vd., 2017; Namal & Kartal-İncebacak, 2021).

Eğitim hizmeti sunarak, eğitim ile hedeflenen davranışların kazandırılması görevini üstlenen okullar (Yaşar, 2011), beşeri sermayenin oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Bhasin, 2019). Okullarda neyin işe yarar olup olmadığının belirlenmesinde değerlendirme faaliyetleri öne çıkmaktadır (Dowling, 2008). Bu doğrultuda sınavlar, eğitim hizmetinin etkililiğini belirlemek ve sunulan bilgilerin öğrenilme düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır (Kahraman, 2014). Aynı zamanda sınavlar, eğitim sisteminin tüm paydaşlarına ve tüm öğelerine yönelik geribildirim verme yöntemidir (Büyüköztürk, 2016). Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde istendik kazanımları elde edip edememe durumları da ölçme yöntemleri ile ortaya çıkmaktadır (Çelen & Aybek, 2013).

Eğitim-öğretim sürecinden ayrı düşünilemeyen (Çağlar & Kılıç, 2017) ve öğretim süreci içerisinde öğrenme ve öğretme ile eş değer düzeyde önem taşıyan (Birinci-Konur & Konur, 2011) ölçme ve değerlendirme; kazanımların ne ölçüde edinildiğinin anlaşılması için gereklidir (Damarşekin, 2023). Ölçme ve değerlendirme, eğitim programlarının beklenen başarıya sahip olup olmama durumunu göstermekte olup (Arı & İnci, 2015); kazandırılması hedeflenen davranışların istenilen seviyede olup olmadığını belirlemek, hangi konuların ne kadar öğrenildiğini anlamak, geribildirim vermek, öğrencinin dersi geçip geçemeyeceğine karar vermek için kullanılmaktadır (Atalay, 2023). Bununla birlikte eğitimde ölçme ve değerlendirmenin temel işlevlerinden biri de eğitim sisteminin iyileştirilmesidir (Akpınar, 2017).

Eğitim kurumlarında nitelikli çıktı elde edebilmek için kalite kritik bir kavram olarak vurgulanmakta (Sidik, 2022) ve öğrenci başarısına yönelik çıktı ölçümleri giderek öne çıkmaktadır (Dowling, 2008). Eğitimin çıktılarını ortaya koyabilen ölçme ve değerlendirme (Namal & Kartal-İncebacak, 2021) doğrultusunda elde edilen bilgiler ile kurum, bölge ve ülke bazlı değerlendirmeler yapılarak eğitim politikaları biçimlendirilebilmekte (Arduç, 2024), farklı okullarda öğrenci başarı düzeylerinin farklılaşması durumunda, bu farklılıkların kaynakları belirlenebilmektedir (Glasman & Biniaminov, 1981). Politika yapıcılar; eğitimi geliştirmenin ve bu süreçte istenen çıktıların ulaşmanın yollarını aramakta (Bakioğlu & Göktepe, 2019), okullarda neyin ne kadar öğretildiği ile bu sürecin nelere mal olduğu üzerinde durmakta (Bakioğlu & Salduz, 2014), yapılan müdahalelerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini anlamaya çalışmaktadır (Glewwe & Kremer, 2005).

Dünyada birçok ülke, eğitim sistemlerinde var olan durumun anlaşılması ve diğer ülkelerdeki eğitim sistemleri ile kıyaslamalarda bulunarak eğitim politikalarını şekillendirmek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmaktadır (Özerbaş & Safi, 2022). Ülkelerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına bakıldığında; ABD’de anaokulundan liseye kadar uygulanan kapsamlı bir değerlendirme sağlamada Florida Standartları Değerlendirmesi (FSA) kullanılmaktadır (Campbell vd., 2018). ABD’nin pek çok eyaletinde ortaöğretime geçiş aşamasında merkezi sınav bulunmamakta (Atar & Büyüköztürk, 2017), ülke genelinde uygulanan standart testlerde de eyaletlerin ders bazlı

kıyaslanması ve eyaletlerin başarı düzeylerinin yıllara göre izlenmesi amaçlanmaktadır (Akpınar, 2017). Danimarka, Malta ve İskoçya’da zorunlu eğitimde hemen hemen her yıl merkezi sınav uygulanmakta; İngiltere ve Fransa altı ve yedi sınav sayısı ile ulusal sınavların yaygın uygulandığı ülkeler arasında bulunmakta; Belçika, Almanya, İspanya, Kıbrıs, Hollanda, Slovakya ve Kuzey İrlanda’da ise zorunlu eğitimde yalnızca bir sınav uygulamaktadır (Eurydice, 2009). Finlandiya’da öğrenci başarısının değerlendirilmesinde standart testler uygulanmamakta, öğrencilerin sınıf içi çalışmaları, proje ve portfolyo çalışmaları göz önünde bulundurulmaktadır (Özerbaş & Safi, 2022). Türkiye’deki eğitim politikalarına bakıldığında ise eğitimde kalitenin artırılması amacıyla uygulamalarda sürekli biçimde yenilik yapıldığı görülmekte (Binekci & Kırpık, 2023), özellikle sınav sistemindeki sık değişiklikler dikkati çekmektedir (Demirbilek & Levent, 2019).

Türkiye’de ortaöğretime geçiş sürecinde Liselere Giriş Sınavı (LGS) 1998-2004, Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 2004-2007, Seviye Belirleme Sınavları (SBS) 2007-2013, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) 2013-2017 yılları arasında uygulanmıştır (Akpınar, 2017). 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya devam edilmektedir. Yükseköğretime geçiş sürecinde ise 1958-1974 yılları arasında her üniversite amaçlarına yönelik olarak çoktan seçmeli, açık uçlu veya mülakat görüşmesi yolu ile öğrenci alımı yapmıştır (Atılgan, 2018). 1974 yılında Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÜSYM) kurulmasıyla öğrenci yerleştirmeleri bu merkez tarafından gerçekleştirilmiş (Demirbilek & Levent, 2019), ÜSYM tarafından uygulanan sınava Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÜSS) adı verilmiştir (Eşme, 2014). 1981 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) (Karakaya & Tavşancıl, 2008), 1999 yılı itibarıyla tek aşamadan oluşan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) (Keleş & Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2015), 2010-2017 yılları arasında iki aşamadan oluşan YGS ve LYS sınavları uygulanmıştır (Boduroğlu & Alıcı, 2018). 2018 yılından beri de Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Temel Yeterlilik Testi (TYT), Alan Yeterlilik Testi (AYT), Yabancı Dil Testi (YDT) oturumları ile uygulanmaktadır.

Sınav sisteminde yapılan değişikliklerin gerekçesinin, öğrenci ve velilerdeki olumsuz etkileri azaltmak ve okulların işlevselliğini artırmak olduğu öne sürülmektedir (Atar & Büyüköztürk, 2017). Ancak sorunlar değişikliğe yol açarken, değişiklikler yeni sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır (Çakıoğlu & Ergen, 2022). Sınav sisteminde sürekli değişiklik yapılması, beklenenin aksine velilerin gerginlik ve stres düzeylerini artırarak bunu çocuklarına yansıtması ile sonuçlanmaktadır (Dönmez, 2017). Sınav sisteminin, sınavın adının değişmesi gibi şekilsel düzeyde gerçekleşen değişiklikler de değişim için yapılmış değişiklikler olarak nitelendirilmektedir (Altan, 2017). Sınav sistemindeki değişikliklerin hangi sonuçlara yol açtığı veya hangi sorunları çözüme ulaştırdığı, üzerinde durulması ve açığa kavuşturulması gereken önemli bir konudur.

Türkiye’de sınav sisteminde yakın zamanda yapılan bir yenilik de ortak sınav uygulamasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik yeni bir yaklaşım benimseyerek ortak sınav uygulamasına geçme kararı almış (Bakırcı vd., 2024), ülke bazında eğitimde standart bir yapı oluşturma ve öğrenim imkanlarını eşit hale getirme gerekçesiyle (Arduç, 2024), 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ortaokul ve liselerde ülke, il/ilçe ve okul genelinde ortak yazılı sınav uygulaması başlatmıştır. Ortak yazılı sınavlar “*Öğretmenlerin ortak değerlendirme yapabilmelerine imkân vermek üzere birden fazla şubeye yönelik yapılan sınavlar*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2023a). İlçe, il ve ülke genelindeki ortak yazılı sınavların uygulaması millî eğitim müdürlükleri tarafından organize edilmektedir. Okul genelinde uygulanan ortak yazılı sınavlar ise okul müdürlükleri tarafından yürütülmektedir (MEB, 2023b). Bu sınavların sonuçlarının ve etkilerinin neler olacağı sınavın uzun dönemde uygulanabilirliği açısından önemli bir konudur.

MEB tarafından uygulanmaya başlanan ortak sınav uygulamasının, öğretmen yapımı testlerde karşılaşılabilen sorunların önüne geçmesi yönüyle olumlu bir etki oluşturabileceği düşünülmektedir. Sınıf ortamında uygulanmak üzere öğretmenler tarafından hazırlanan başarı testleri (Çağlar & Kılıç, 2017), öğretmenlerin sordukları soruların madde güçlüklerinin farklı olması nedeniyle öğrencilerin alacağı puanları farklılaştırabilmektedir (Ceylan, 2017). Buna karşın uzmanlar tarafından hazırlanan, madde analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan standart testlerin (Çapraz, 2023) ise psikometrik özellikler açısından yeterli olduğu ispatlandığından diğer testlerden daha sağlıklı bilgi sağladığı söylenebilir (Ersoy & Bayraktar, 2018).

Derslerde ulaşılması hedeflenen kazanımların edinilme düzeylerini tespit edebilmek için ölçme araçlarının nitelikli olması gerekmekte (Gönen vd., 2011), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yetersiz veya eksik bilgilerinin olması tehlikeli sonuçlara neden olabilmektedir (Çakan, 2004). Öğrenci başarısının doğru saptanmasında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yetkinliklerinin olması önemlidir (Arık & Kutlu, 2013). Ölçme ve değerlendirme öğretmenlerin kritik becerilerinden olmasına karşın (Emin, 2017); araştırmalar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını (Çakan, 2004) ve bu konuda eğitim alma ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). MEB tarafından uygulanmaya başlanan ortak sınav uygulaması ile öğretmen yapımı testlere göre öğrenci başarısı daha doğru değerlendirilebilir. Ancak standart testlere yönelik de öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisini yansıtmayabileceği (Hebert, 1992) ve eğitimde kaliteyi değerlendiremeyeceği (Popham, 1999) yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Ek olarak ortak sınav uygulamasının öğrenciye görelilik ve bireysellik ilkelerine aykırı olduğu, sosyokültürel ve bölgesel farklılıklar nedeniyle uygun olmadığı, adil bir ölçme yapamayacağı görüşlerini ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır (Bakırcı vd., 2024). Arduç (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğunlukla bireysel ve çevresel faktörlerden dolayı eşit şartlarda bulunmayan öğrencilere merkezi sınav yapılması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Eğitim kurumlarında değişimin başarılı biçimde gerçekleşmesi paydaşlarının tutum ve davranışları ile ilişkili olduğundan (Levent, 2016), ortak sınav uygulamasından da en üst düzeyde yarar sağlanabilmesi için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu uygulamaya yönelik görüşlerinin ortaya konmasının önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte literatürde ortak sınav uygulamasına yönelik öğretmen görüşleriyle ilgili çalışmalar (Arduç, 2024; Bakırcı vd., 2024) bulunmasına karşın; okul yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak eğitim kurumları içerisinde değişimin gerçekleştirilmesi sürecinde okul yöneticilerinin kritik rolü bulunduğu (Levent & Yazıcı, 2014), ortak sınava uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ortak sınav uygulamasına yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini ele alan çalışmalar, politika yapıcılar için veri kaynağı oluşturabilir. Ayrıca okul yöneticileri, ortak sınav uygulamasını pratikte yakından gözlemleyerek bu sınavların uygulanmasına yönelik sorunların anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu doğrultuda bu çalışmada MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Okul yöneticilerine göre MEB'in ortak sınav uygulamasından beklentileri nelerdir?
2. Okul yöneticilerine göre ortak sınav uygulamasının öğrenci, veli ve öğretmen üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik olarak okul yöneticilerine ve politika yapıcılara önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, insana dair bireysel özelliklerin doğasına odaklanması bakımından nicel araştırmalardan farklılık göstermekte (Baltacı, 2019); davranışlar, tutumlar ve deneyimler gibi nicel araştırmalarla ortaya konulması zor olan fenomenler (Tenny vd., 2022), nitel araştırmalarda açığa çıkartılabilmektedir. Nitel çalışmalarda araştırmacılar adeta kâşif rolüne bürünerek gerçekliğin peşinden koşarak muhataplarının kişisel görüşlerini önemsemektedirler (Karataş, 2015).

Temel nitel araştırmalar olgubilim, kültür analizi, durum çalışması ve gömülü teori desenlerinde tasarlanmaktadır (Astalin, 2013). Olgubilim deseninde bireylerin deneyimleri üzerinde durulmakta ve ele alınan fenomen ile ilgili ortak deneyimler betimlenerek (Creswell vd., 2007) farkında olunan fakat derinlemesine bilinmeyen olgulara odaklanılmaktadır (Tekindal & Uğuz-Arsu, 2020). Bu çalışmada da ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkartılması amaçlandığından araştırma olgubilim deseninde tasarlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Bingöl, Kars ve Erzurum illerinde görev yapmakta olan 18 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde çeşitliliğin temel boyutları belirlenerek olabildiğince farklı durumlar üzerinde durulmakta (Suri, 2011) ve araştırma, araştırılacak probleme yönelik kendi içinde benzeşik çeşitli durumlar üzerinde yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada çeşitliliği sağlayabilmek için farklı okul türlerinde ve farklı kademelerde görev yapmakta olan yöneticiler araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyi	Görevi	Okul Türü	Yöneticilik Deneyimi
K1	Erkek	Lisans	Okul Müdürü	Özel Anadolu Lisesi	7 yıl
K2	Erkek	Lisans	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	4 yıl
K3	Erkek	Lisans	Okul Müdürü	Özel Anadolu Lisesi	8 yıl
K4	Kadın	Lisans	Okul Müdürü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	7 yıl
K5	Erkek	Lisans	Okul Müdürü	Özel Anadolu Lisesi	8 yıl
K6	Erkek	Lisans	Müdür Yardımcısı	Özel Anadolu Lisesi	17 yıl
K7	Erkek	Lisans	Müdür Yardımcısı	Özel Ortaokul	3 yıl
K8	Kadın	Doktora Öğrencisi	Müdür Yardımcısı	Özel Anadolu Lisesi	4 yıl
K9	Erkek	Lisans	Okul Müdürü	Özel Ortaokul	5 yıl
K10	Kadın	Lisans	Müdür Yardımcısı	Özel Anadolu Lisesi	3 yıl
K11	Erkek	Doktora Öğrencisi	Okul Müdürü	İmam Hatip Ortaokulu	3 yıl
K12	Kadın	Lisans	Müdür Yardımcısı	Özel Ortaokul	1 yıl
K13	Erkek	Yüksek Lisans	Müdür Yardımcısı	Anadolu Lisesi	2 yıl
K14	Erkek	Yük. Lisans Öğrencisi	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	6 yıl
K15	Erkek	Yük. Lisans Öğrencisi	Okul Müdürü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	8 yıl

K16	Erkek	Yük. Lisans Öğrencisi	Müdür Yardımcısı	Ortaokul	6 yıl
K17	Erkek	Yüksek Lisans	Okul Müdürü	Ortaokul	16 yıl
K18	Erkek	Yüksek Lisans	Okul Müdürü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	3 yıl

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, öğrenim düzeyi, görevi, görev yaptığı okulun türü, okul yöneticisi olarak kaç yıldır çalışıyor olduğuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görüşme formunda ise konu ile ilgili literatür taraması sonucunda oluşturulan ve okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik görüşlerini derinlemesine açığa çıkartmaya yönelik açık uçlu 10 soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular doğrudan alıntılar ile ayrıntılı veri sağlayabilmektedir (Astalin, 2013). Hazırlanan sorular doçentlik derecesini eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında almış olan iki öğretim üyesine sunulmuş, düzeltme önerileri doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve belge incelemesi yoluyla toplanabilmektedir (Astalin, 2013). Bu araştırmanın verileri de, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının güz döneminde İstanbul, Bingöl, Kars ve Erzurum illerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin katılımıyla yüz yüze ve çevrim içi görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce uygulamanın amaçları, önemi, verilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak olduğu, araştırmada kimlik bilgilerinin istenmediği bilgilendirilmiş ardından gönüllü olan katılımcılarla araştırma uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Nitel içerik analizi metinsel verilerin analizini gerçekleştirmek için uygulanan yöntemlerden biri olup (Forman & Damschroder, 2007); sosyal bilimler alanındaki hem araştırma sonuçlarında ulaşılan kayıtlar hem de görsel ve yazılı medya mesajları doğrultusunda çıkarımda bulunulması ile uygulanmaktadır (Olgun, 2008). Bu teknik metindeki belirli kelimeleri ya da kavramaları belirlemeye yönelik olup (Büyüköztürk vd., 2016), sosyal gerçekliğin anlaşılması, açıklanması, değerlendirilmesi ve yorumlanması süreçlerinde önemli bir araçtır (Demir, 2008). Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler kodlanmış ve belirli temalar etrafında analiz edilmiştir. Bulgular ve alıntılar belirtilirken okul yöneticilerine kod ataması yapılmıştır (K1, K2, K3... K18).

İçerik analizi sonucunda elde edilen bilgilerin sistematik olarak raporlanması ve veriler ile sonuçlar arasındaki bağlantıların açıklanmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Elo vd., 2014). Analiz sonuçlarının açık biçimde sunulması, aktarılabilirlik bağlamında değerlendirilebilir. Aktarılabilirlik; araştırma bulgularının hangi bağlamda uygulandığını göstermekte (Haq vd., 2023), okuyucunun bulguları değerlendirebilmesi için araştırmacılar tarafından araştırmanın bağlamı hakkında yeterli bilginin verilmesi ile gerçekleşmekte (Cope, 2014), güçlü tanımlamaların yapıldığı ayrıntılı açıklamalar ile sağlanabilmektedir (Haq vd., 2023; Johnson vd., 2020). Ayrıntılı betimleme ile yapılan açıklamalar okuyucunun çalışmanın inandırıcılığı, aktarılabilirliği, güvenilirliği ve doğrulanabilirliği hakkında değerlendirmede bulunabilmesine imkân tanımaktadır (Johnson vd., 2020). Bu araştırmada da ayrıntılı betimleme stratejisinden yararlanarak araştırmanın katılımcıları, veri toplama ve analiz süreçleri detaylı olarak açıklanarak okul yöneticilerinin görüşlerine yönelik alıntılar verilmiş ve araştırma bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Araştırmada veriler toplanmadan önce Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 15.12.2023 tarih ve 12-15 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılardan toplanan veriler, gizli tutulmuştur.

3. Bulgular

Okul yöneticilerinin MEB tarafından yapılan ortak sınavlara ilişkin görüşleri ortak sınav uygulamasına ilişkin tanım, MEB'in ortak sınav uygulamasından beklentisi, ortak sınav uygulamasının sonuçları, ortak sınav uygulamasının etkileri, ortak sınav uygulamasına ilişkin öneriler olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

3.1. Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasına İlişkin Tanımları

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının tanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasına İlişkin Tanımları

Tema	Kod	Katılımcılar
Ortak Sınav Uygulaması	Aynı zamanda ve aynı zorluk derecesinde sorular sorulması	K2, K4, K5, K6, K11, K15, K16, K18
	Haksızlığı gideren/eşitlik ilkesini gözetten sınav	K10, K13
	Adaletsizlik	K7, K14
	Olumlu ve olumsuz yönleri olan bir sınav	K3, K17
	Eğitimdeki başarıya ilişkin bilgi veren bir sınav	K8
	Öğrencilerin performanslarını yansıtabilecekleri sınav	K9
	Öğrencilerin birlik bütünlüğü	K12

Tablo 2'de katılımcıların MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasını çoğunlukla aynı zamanda ve aynı zorluk derecesindeki sorular sorulması (f=8) olarak tanımladıkları görülmektedir. Ortak sınav uygulamasını aynı zamanda ve aynı zorluk derecesinde sorular sorulması şeklinde tanımlayan K16 kodlu katılımcı bu görüşünü “*Ortak sınav, kazanımları ortak değerlendiren aynı güçlükteki soruları aynı zaman diliminde uygulayan faydalı bir uygulama olarak görüyorum. Biz zümrelerle birlikte her yapılan sınavda kazanımların her sınıfta ne kadar kazanıldığını görüyoruz. Eksiklikleri bir rapor şeklinde alıyoruz. ...*” şeklinde belirtmektedir.

Ortak sınav uygulamasını haksızlığı gideren/eşitlik ilkesini gözetten sınav (f=2) olarak nitelendiren katılımcılar olduğu gibi, adaletsizlik (f=2) olarak nitelendiren katılımcılar da bulunmaktadır. Ortak sınav uygulamasını haksızlığı gideren/eşitlik ilkesini gözetten sınav olarak nitelendiren katılımcılardan K10 kodlu katılımcı bu görüşünü “*Haksızlıkları giderici, eşitlik ilkesi gözetilerek, öğrencilerin öğrenimlerini eşit hale getirebilecek bir uygulama olacağını düşünüyorum.*” şeklinde belirtirken; adaletsizlik olarak nitelendiren K7 kodlu katılımcı ise bu görüşünü “*Adaletsizliği temsil ediyor. Her okulun eğitim düzeyi öğretmen niteliği aynı değil bundan dolayı da ortak sınav sağlıklı değil. ... YKS LGS sınavlarında öğrenciler kurslardan veya özel öğretmenlerden destek alabiliyorlar ancak buraya indirgendiğinden maliyet düzeyinde büyük bir artışa neden olacaktır aileler için büyük bir yük olacaktır. Yüzde 1’lik sıralamaya giren biri ile yüzde 60’lık sıralamaya giren birinin aynı sınava tabi tutulması hakkaniyetli değil.*” olarak ifade etmektedir.

3.2. Okul Yöneticilerinin MEB'in Ortak Sınav Uygulamasından Beklentilerine İlişkin Görüşleri

MEB'in ortak sınav uygulamasından neler bekliyor olabileceğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin MEB'in Ortak Sınav Uygulamasından Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Beklentiler	Öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlamak	K4, K5, K10, K13, K15, K18
	Merkezi sınavları kaldırarak bir sistem kurmak	K3, K11, K12, K17
	Eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmak	K6, K8, K14
	Okul, şehir, bölge bazlı akademik başarı düzeylerindeki farklılıkları ortaya koymak	K1, K2, K16
	Yapmak için yapmış olmak	K7, K9

Tablo 3'te katılımcıların MEB'in ortak sınav uygulamasından beklentilerini çoğunlukla öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlamak (f=6) olarak belirttikleri görülmektedir. K5 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü “Özellikle de okullardaki farklı okullardaki işte kolay soruldu zor soruldu veya az puan verdi çok puan verdi veya işte çocuğu ayrı yeten notunu artırmak isteyen gibi söylemleri bu ister özel okul olsun ister devlet okulu olsun ya da şu okul daha az veriyor bu okul daha çok veriyor gibi durumların önüne geçmek için yapılmıştır diye düşünüyorum.” şeklinde belirtmektedir. Tablo 3'te görülen MEB'in ortak sınav uygulamasına geçiş ile amaçlı bir beklentiden ziyade bir şeyler yapmak için yapmış olmak (f=2) şeklindeki katılımcı görüşleri dikkat çekicidir. K7 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü “Her gelen bakan sistemi değiştiriyor, değişiklik yapmak için yaptığını düşünüyorum, iz bırakmak, varlığını belli etmek bunun için bir şeyler yapmış olmak diyebilirim.” olarak ifade etmektedir.

3.3. Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasının Olası Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının olası sonuçlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ortak Sınav Uygulamasının Olası Sonuçlarına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Okul Geneli	Okulların/sınıfların kendi içinde düzey farklılıklarının ortaya çıkması	K3, K10, K12, K15, K16
	Farklı bir sonuç oluşmayacaktır	K9, K11, K14, K18
	Yönetici ve öğretmenlerde başarı kaygısı	K6, K7
	Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin ortaya çıkması	K2, K8
	Öğretmen yapımı sınav ile ortak sınavın karşılaştırması	K1
	Yıllık plana uyma	K4
	Adaletsizlik	K5
	Olumlu iklim	K13
	İş yükünde artış	K17
İl/İlçe Geneli	Okulların başarı düzeylerini kıyaslama	K2, K6, K9, K10, K14, K17, K18

	Uygulama esnasında olası sorunlar	K11, K15
	Adalet	K1
	Verimsizlik	K3
	Kazanımlara ulaşma	K4
	Uygulamada birlik	K5
	Eğitime bakış açısının ortaya çıkması	K8
	Taşınma	K7
	Öğretme öğrenme sürecinin etkililiğinin ortaya çıkması	K13
	Farklı bir sonuç oluşturmayacaktır	K12
Ülke Geneli	Okullar/şehirler/bölgeler arasındaki farklılıklar	K2, K8, K15, K16
	Adaletsizlik	K6, K9, K14, K17
	Uygulama sürecinde sorunlar	K10, K11, K12
	Kazanımlara ulaşma/ortak hızda ilerleme	K4, K5, K18
	Eğitimde fırsat eşitliği	K1
	Ezberci ve tek tip müfredat	K3
	Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin tespit edilmesi	K7
	Farkındalık	K13

Tablo 4'te okul yöneticilerinin okul genelinde ortak sınav uygulamasına, il/ilçe genelinde ortak sınav uygulamasına, ülke genelinde ortak sınav uygulamasına yönelik görüşlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının okul genelindeki sonuçlarına yönelik katılımcı görüşlerinde düzey farklılıklarına bağlı sonuçlar ($f=5$) öne çıkmaktadır. K12 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü *“Burada eğer oluşturduğu sınıflar heterojen ise sıkıntı yaşamazsın ama homojen sınıflar oluşturduysan orada sıkıntı oluşur. Soracağın soruların zorluk düzeyini öğretmenin ayarlaması gerekir... Öğrencinin seviyesi eğer yeterli değilse okulun altında kalacak o sınıf homojen sınıf yaptığın zaman. Heterojen sınıfların varsa çok fazla sorun yaşamazsın...”* şeklinde belirtirken; K16 kodlu katılımcı da *“Farklı sınıflarda eğitim seviyesi ölçülebiliyor. Kazanımlar değerlendirilebiliyor, sınıf sınıf farklılıklar görülebiliyor. Bu anlamda faydalı ve doğru bir uygulama olarak görüyorum...”* şeklinde ifade etmektedir.

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının il/ilçe genelindeki sonuçlarına yönelik katılımcı görüşlerinde okulların başarı düzeylerini kıyaslama ($f=7$) öne çıkmaktadır. K2 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü *“Bakanlık bu uygulama ile ilçeler arasında hangi ilçedeki okullar daha başarılı veya il genelinde hangi ilçelerde öğrencilerin derslere göre başarı düzeylerinden yola çıkarak okulların başarı seviyelerini kıyaslayabilir”* şeklinde belirtmektedir. K9 kodlu katılımcı ise bu konudaki görüşünü *“İl ve ilçeler genelinde öğrencilerin akademik başarıları ortaya konularak başarı düzeyi daha düşük olan bölgelerin desteklenmesine ilişkin çalışmalara bilgi sağlanabilir.”* şeklinde ifade etmektedir.

MEB'in ortak sınav uygulamasının ülke genelindeki sonuçlarına yönelik katılımcı görüşlerinde okullar/şehirler/bölgeler arasındaki farklılıklar ($f=4$) ve adaletsizlik ($f=4$) öne çıkmaktadır. K2 kodlu katılımcı ortak sınav uygulaması ile okullar/şehirler/bölgeler arasında farklılıkların ortaya çıkacağı görüşünü *“Farklı türde okulların öğrenme farklılıkları, farklı bölge ve şehirlerin öğrenme farklılıkları farklı sosyoekonomik yerlerin öğrenme farklılıkları ortaya konulabilir eksik olan yerler veya dersler için tedbirler alınabilir.”* olarak ifade etmektedir. K14 kodlu katılımcı ortak sınav uygulamasının ülke genelinde adaletsizliğe yol açacağı yönündeki görüşünü *“Kaynak kitaplar, özel ders, kurslar gibi bazı materyallere ve hizmetlere erişebilen öğrenciler için daha*

başarılı olabilecekleri; imkanları kısıtlı olan öğrenciler için ise daha başarısız olarak akademik başarı arasında aralarında uçurumların oluşabileceği adaletsizliği ortaya çıkaracak sonuçlar ortaya çıkabilir.” şeklinde belirtmektedir.

3.4. Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Görüşleri

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Öğrencilere Yönelik	Kaygı/stres	K2, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K14
	Motivasyon	K1, K13, K16
	Sorumluluklarını yerine getirme	K5, K10, K18
	Olumsuz yönde etki	K3, K4
	Özel derse yönelme	K15
Velilere Yönelik	Çocuklarına yönelik baskılayıcı tutum	K2, K3, K6, K9, K11, K14
	Olumsuz yönde etki	K4, K12, K17
	Sınavlara ve öğrenci notlarına ilişkin itirazları ortadan kalkması	K1, K5
	Kaygı/endişe düzeylerinde artış	K8, K16
	Eğitim sistemine güvenlerinin artması	K13, K18
	Öğretmenle ve okulla anlaşmazlık yaşama	K15
Öğretmenlere Yönelik	Kaygı/stres	K3, K8, K9, K13, K15, K17, K18
	Kendilerinin değerlendireceklerini düşünme	K5, K7, K11, K12
	Kendilerini geliştirmeye yönelme	K2, K4
	Daha planlı ve hazırlıklı olma	K6, K14
	İş yükünde azalma	K1
	İş yükünde artış	K16
	Kendine güvenilmediği düşünme	K10

Tablo 5’te MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının öğrenci, veli ve öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik yönetici görüşlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ortak sınav uygulamasının öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinde kaygı/stres (f=8) gibi olumsuz etkiler bulunurken; motivasyon (f=3) ve sorumluluklarını yerine getirme (f=3) gibi olumlu yönde etkilerin de belirtildiği görülmektedir. Ortak sınav uygulamasının öğrenci üzerinde kaygı/stres oluşturacağı yönündeki görüşünü K7 kodlu katılımcı “*Suçlanacaklar. Psikolojik olarak büyük bir tahribata neden olacak. Seilmeyen, değersizleşen öğrenci grubu oluşacak. ... Rezil olma kaygıları var.*” olarak; K8 kodlu katılımcı “*Yani bir kere bir kaygı oluşturuyor çocuklarda bunu çok ciddi ve büyük bir şey olarak düşünüyorlar belki LGS ya da üniversite sınavı gibi algılıyorlar bu yüzden daha ciddiye alınıyor biraz da kaygı düzeyi artıyor ne kadar başarılı oluruz ne gelir diye...*” olarak belirtmektedir. K16 kodlu katılımcı ise ortak sınav uygulaması ile öğrencinin motivasyonunun artacağı yönündeki görüşünü “*Olumsuz bir etkisi olmadı şu ana kadar. Ortak sınav ile ilgili sadece klasik sınav olmasına yönelik çocukların itirazları var. Genel olarak daha ciddiye aldılar. Sınavın*

aynı anda olması daha ciddiye almalarını ve bu şekilde daha motive olmalarını sağladı.” şeklinde ifade etmektedir.

Ortak sınav uygulamasının veli üzerindeki etkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinde çocuklarına yönelik baskılayıcı tutumun (f=6) öne çıktığı görülmektedir. K3 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü “*Veliler öğrencilerinin bireysel farklılıkları dikkate alınmadan merkezi olarak hazırlanmış bir sınavda alacağı sonuçlarda öğrenciye baskı oluşturabilir. Öğrencisini sıralamadaki yerine göre değerlendirip öğrencinin stres altına girmesine neden olabilir.*” olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde K14 kodlu katılımcı da bu konudaki görüşünü “*Bazı veliler üzerinde herhangi bir farklılık olmayacağını düşünmekle birlikte önemli sayıda velinin çocuklarının üzerinde daha fazla baskı yapacaklarını ve çocukları ile iletişimlerinin olumsuz yönde gerçekleşebileceğini düşünüyorum.*” şeklinde belirtmektedir.

Ortak sınav uygulamasının öğretmen üzerindeki etkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinde kaygı/stres (f=7) ve kendilerinin değerlendirileceğini düşünme (f=4) kodlarının öne çıktığı görülmektedir. K3 kodlu katılımcı ortak sınav uygulamasının öğretmenlerde kaygı/stres oluşturacağını “*Öğretmenlerin de tek gayesi müfredatı yetiştirmek, ortak sınavlara öğrenci hazırlamak olacağından informal eğitime zaman ayıramayacak, kendini sınavla öğrenci alan okul türlerindeki öğretmenlerle kıyaslanması tedirginliğini yaşayacaklardır.*” görüşü ile ifade etmektedir. K12 kodlu katılımcı ise ortak sınav uygulaması ile öğretmenlerin kendilerinin değerlendirileceğini düşündükleri yönündeki görüşünü “*Öğretmenlerin biraz daha işini ciddiyetle yapacağını düşünüyorum. Çünkü Türkiye geneli kendi verdiği konuların anlattığı derslerin ne kadar anlaşılabilirdiğini görmüş olacak. Bir nevi ayna gibi değerlendirecek.*” şeklinde belirtmektedir.

3.5. Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasına Yönelik Önerileri

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin önerileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ortak Sınav Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerileri

Alt Temalar	Kod	Katılımcılar
Okul Yöneticilerine Öneriler	Sağlıklı uygulama ortamı sağlama	K3, K5, K11, K12, K13, K15, K18
	Yönetmelik ve yönergelerle uyulmalı	K8, K10, K17
	Bilgilendirme yapma	K1, K14
	Öğrencileri güdüleme	K7, K9
	Uygulama sonrasında destekleyici çalışmalar yapma	K2, K16
	Uygulamaya sahip çıkma, destekleme	K4
	Zümre başkanları ile işbirliği	K6
Politika Yapıcılara Öneriler	Sürekli değişiklik yapılmamalı	K7, K10, K11, K16, K18
	Okulun paydaşları karar alma sürecine dâhil edilmeli	K1, K8, K14
	Kapsamlı ön hazırlık ve pilot uygulama yapılmalı	K4, K9, K15
	Uygulamaya ilişkin bilgilendirme yapılmalı	K6, K17
	Sorular ayırt edici olmalı	K2
	Tüm öğrencilerin mutluluğu gözetilmeli	K3
	Gözetmenler değiştirilmeli	K5
	Ülke genelinde eğitim birliği sağlanmalı	K12

Tablo 6’da MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına yönelik okul yöneticilerinin okul yöneticilerine ve politika yapıcılara önerilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik olarak okul yöneticilerine önerilerinde sağlıklı uygulama ortamı sağlamaları (f=7) ile yönetmelik ve yönergelere uymaları (f=3) öne çıkmaktadır. K13 kodlu katılımcı okul yöneticilerine ortak sınav uygulamasına ilişkin sağlıklı uygulama ortamı sağlamaları yönündeki önerisini *“Okul yöneticileri mutlaka öncesinde gerekli hazırlıklar yaparak sağlıklı ve güvenli bir uygulama süreci sağlamalı, ne kadar gerekli tedbir varsa hepsini yapmalı. Sınavların ciddiyetle yürütülmesi, öğrencinin sınavlara hazırlanırken de LGS veya YKS benzeri bir yarış ortamı oluşmamasına dikkat etmelidirler.”* olarak belirtmektedir. K17 kodlu katılımcı okul yöneticilerine ortak sınav uygulamasına ilişkin yönetmelik ve yönergelere uyulmalı yönündeki önerisini *“Sınav yönergesi var zaten bununla ilgili, buna uygun hareket edilirse bir sorun çıkmayacağını düşünüyorum. Bu yeterli olacaktır. Genel olarak sınav yönergesine uygun hareket edilirse bir sorun oluşmaz.”* şeklinde ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik olarak politika yapıcılara önerilerinde sürekli değişiklik yapılmamasının (f=5), okulun paydaşlarının karar alma sürecine dahil edilmesinin (f=3), kapsamlı ön hazırlık ve pilot uygulama yapılmasının (f=3) öne çıktığı görülmektedir. K10 kodlu katılımcı sürekli değişiklik yapılmaması yönündeki önerisini *“... Detaylı düşünülmeden ani kararlar alınmamalı. Bakan veya bakan yardımcısı değiştiğinde sistemde sürekli değişiklik olmamalı. ...”* olarak belirtmektedir. K14 kodlu katılımcı okul paydaşlarının karar alma süreçlerine katılması yönündeki önerisini *“Eğitime ilişkin kararlar alınırken öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin de alınması daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlayabilir. ...”* şeklinde ifade etmektedir. K15 kodlu katılımcı kapsamlı ön hazırlık ve pilot uygulama yapılması yönündeki önerisini *“Eğitimde bu tarz sınav sistemi gibi değişiklikler yapılmadan önce pilot uygulaması yapılmalıdır ve gerekli ön çalışmalar yapıldıktan sonra bunlar işlenmeye başlatılmalıdır.”* olarak belirtmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin MEB’in ortak sınav uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinin görüşleri; ortak sınav uygulamasının nasıl tanımlandığı, MEB’in ortak sınav uygulamasından neler beklediği, ortak sınav uygulamasının ülke, il/ilçe ve okul genelinde sonuçlarının neler olduğu ve öğrenci, veli ve öğretmen üzerindeki etkilerinin neler olduğu, ortak sınav uygulamasına yönelik olarak önerileri olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Birinci temada okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasını en çok, aynı zamanda ve aynı zorluk derecesindeki sorular sorulması olarak tanımladığı görülmektedir. Bakırcı vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada da ortak sınav uygulamasının avantajlarına yönelik öğretmen görüşlerinde, herkese aynı soru sorulması ile ortak kazanım temalarının öne çıkması, mevcut araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasının nitelendirilmesine yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada katılımcıların çoğu, MEB’in ortak sınav uygulamasından öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlamayı beklediği yönünde görüş bildirmektedir. Arduç (2024) da ortak sınav uygulamasına ülke genelinde standart bir yapı oluşturmak ve öğrenim imkanlarını eşit hale getirmek için geçildiğini belirtmektedir. Türkiye’de okul başarısının değerlendirilmesine ilişkin ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik sınavın yapısı, kapsamı, sayısı ve öğretime yönelik eleştiriler görülmekte (Büyüköztürk, 2016); öğretmenlerin sordukları soruların güçlük düzeylerinin ve soru tarzlarının farklı olması ile öğrencilerin yanıtlarına verdikleri puanlardaki tutum farklılıkları, adil değerlendirilmedikleri yönünde itirazlara yol açabilmektedir. Ayrıca dünya genelinde öğretmenlerin

ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının yeterli düzeyde olmadığını (Beziat & Coleman, 2015; Volante & Fazio, 2007), bu konuda eğitim alma ihtiyaçları olduğunu (Estaji, 2024) ve Türkiye’de öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını (Akça & Beşoluk, 2023; Çakan, 2004; Karatay & Dilekçi, 2019) gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmadaki katılımcı okul yöneticilerinin de bildirdikleri gibi ortak yazılı sınav uygulamasına ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlanması amacıyla geçilerek, ortak sınav uygulamasında sorular merkezi olarak hazırlandığından ölçme ve değerlendirme faaliyetlerindeki farklı uygulamaların son bulacağı ve bu yöndeki eleştirilerin ortadan kalkabileceği öngörülmektedir. Ancak standart testlerin öğretimin öğrenci üzerindeki etkisini yansıtmamasına (Hebert, 1992) ve merkezi sınavların amaca uygun hizmet etmemesine yönelik (Reyhanlıoğlu & Tiryaki, 2021) eleştiriler de göz önünde bulundurularak, ortak sınav uygulaması ile elde edilen sınav puanlarının eğitim sürecine yönelik değerlendirmelere yeterince bilgi sağlayıp sağlamadığının araştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerinde, ortak sınav uygulamasının okul genelindeki sonuçlarında, düzey farklılıklarına bağlı sonuçlar; il/ilçe genelindeki sonuçlarında, okulların başarı düzeylerini kıyaslama; ülke genelindeki sonuçlarında ise okullar/şehirler/bölgeler arasındaki farklılıklar ve adaletsizlik öne çıkmaktadır. Bu bulgularda öğrenci düzeyi ile bölgesel farklılıklara vurgu yapılması dikkat çekicidir. Bakırcı vd. (2024) araştırmasında öğretmenlerin ortak sınav uygulamasına yönelik değerlendirmelerinde sosyo-kültürel farklılıklar, bölgesel farklılıklar ve öğrenci başarı düzeylerinin farklılığı nedeniyle sınavın uygun olmadığına yönelik görüşleri olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Arduç (2024) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin şartları eşit olmayan öğrencilere merkezi sınav yapılmaması gerektiğini düşündükleri ve öğretmenlerin büyük bir bölümünün ortak sınav uygulamasına yönelik olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde K12 düzeyine yönelik olan merkezi sınavlar ile okulların eğitim-öğretim hizmetlerinin eğitim standartlarına uyumu araştırılmakta (Atar & Büyüköztürk, 2017); ölçme değerlendirme faaliyetleri ile kurum, bölge ve ülke genelinde değerlendirmeler yapılabilmekte (Arduç, 2024), okul başarısında farklılık gözlenmesi durumunda bu farklılığın kaynakları tespit edilebilmektedir (Glasman & Biniaminov, 1981). Türkiye’de de ortak sınav uygulaması ile okul bazlı değerlendirmeler yapılarak okullar, şehirler ve bölgeler açısından başarı düzeyleri belirlenebilir ve ulaşılan veriler eğitim politikalarını geliştirirken kullanılabilir. Ancak Türkiye’de eğitim kurumlarında verilen eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından farklılıklar bulunduğu (Atılgan, 2018; Çağlar, 2024), farklı kalitede eğitim hizmeti veren okullarda aynı sorulardan oluşan sınavlar ile sosyodemografik özellikleri birbirinden farklılık gösteren öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi sorunlara yol açabilir. Heissel vd. (2021) de sosyoekonomik farklılıkların test performansını test stresinde verilen tepkiler ile farklı şekillerde etkileyebileceğini ve standart testler ile öğrenci yeteneği ve okul kalitesinin değerlendirilmesinin adil olmayabileceğini belirtmektedir.

Araştırmada katılımcı okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına geçişin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinde kaygı/stres; velilere yönelik etkilerinde ise çocuklarına baskılayıcı tutum sergileme öne çıkmaktadır. Arı ve İnci (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin ortak sınav uygulamasının öğrencilerin stresini azaltıcı yönde etkisinin olduğu görüşü ortaya çıkmakla birlikte; literatürdeki çalışmalar (Bakırcı vd., 2024; Kahraman, 2014; Ormancı vd., 2018) çoğunlukla ortak sınav uygulamasının öğrencilerde sınav kaygısına yol açabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Demirbilek ve Levent (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin kademeler arası geçiş ve sınav sistemindeki değişikliklerin öğrenciler üzerinde motivasyon düşüklüğü, karamsarlık ve belirsizlik; veliler üzerinde kaygı, bilgi eksikliği, belirsizlik etkilerinin olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Türkiye’nin ulusal kültürünün yüksek belirsizlikten kaçınma özelliği göstermesi (Hofstede, 1980), sınav sistemindeki ani değişikliklerin

eğitimin paydaşlarında görülen olumsuz etkilerini açıklayabilir. Ani ve yeni değişiklikler insan psikolojisini kaçınılmaz olarak etkilemekte (Duman, 2020) ve belirsizlikler insan psikolojisinde istenmeyen etkilere yol açabilmektedir (Li vd., 2021; Sarıçam vd., 2014; Yağcı, 2022). Ortak sınav uygulamasına geçiş ile de hem öğrencilerde hem de velilerde görülen olumsuz tutum ve davranışların, değişimin ani ve beklenmedik bir şekilde gerçekleşmeyerek bu tarz değişikliklerin öncesinde kapsamlı bir hazırlık yapılarak istenmeyen etkilerin önüne geçilmesinin gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmada katılımcı okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına geçişin öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinde de öğrenci üzerindeki etkilere benzer olarak kaygı/stres ile kendilerinin değerlendirilecekleri düşüncesi öne çıkmaktadır. Benzer şekilde eğitim sisteminde yaşanan değişikliklerin eğitim paydaşlarında olumsuz psikolojik çıktılara, umutsuzluk ve güvensizlik duygularına yol açtığı (Çakıoğlu & Ergen, 2022) ve öğretmen görüşlerinde merkezi ortak sınav uygulamasına öğretmen ve okulların değerlendirilmesi için geçilmiş olabileceği bulguları (Arı & İnci, 2015), bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bakıoğlu ve Salduz (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde önce öğrencilerin daha sonra ise kendilerinin hesap verebilir olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda öğrenci başarısı üzerinde öğretmen niteliklerinin önemli etkileri olduğunun bilinmesi (Sebruck, 2015) ve ortak sınav uygulaması ile öğretmenlerin sınav soruları üzerindeki kontrollerinin ortadan kalkması, ortak sınav uygulamasına geçiş ile öğretmenlerin kendilerinin değerlendirileceklerini düşünmelerine yol açmış olabilir. Pek çok ülkede okul personelinin başarısı, öğrencilerin standart başarı testlerindeki performansları aracılığıyla değerlendirilmekte (Popham, 1999) ve öğretmen performansının öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi öne çıkarılmaktadır (Amtu vd., 2020). Avrupa ülkelerinin ise neredeyse hiçbirinde test sonuçlarına dayalı olarak okullara ödül veya ceza verilmesi gibi bir durum görülmektedir (Atar & Büyüköztürk, 2017). Türkiye’de uygulanmaya başlanan ortak sınav uygulaması ile öğretmenlerin performanslarının değerlendirileceğine yönelik herhangi bir resmi açıklama görülmemiş olmasına karşın öğretmenlerin bu yöndeki tedirginlikleri, sınav sistemindeki değişikliğin nedenini, amacını yeterince anlayamamış olmalarından kaynaklı olabilir ve bu konuda bilgilenmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Okul yöneticileri ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerine sağlıklı uygulama ortamı sağlamalarını, bilgilendirme yapmalarını, öğrencileri güdülemelerini, yönetmelik ve yönergelere uymalarını, uygulama sonrasında destekleyici çalışmalar yapmalarını, uygulamaya sahip çıkmalarını ve desteklemelerini, zümre başkanları ile işbirliği yapmalarını önermektedir. Katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerinde okul yöneticilerine yönelik sağlıklı uygulama ortamı sağlamaları önerisinin öne çıkması dikkat çekici görünmekte, bu konuda tedirgin olduklarını düşündürmektedir. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin merkezi ortak sınav uygulamasında güvenlik sorununun yaşanabileceğini (Kahraman, 2014) ve öğretmenlerin merkezi ortak sınavları güvenli bulmadıklarını (Arı & İnci, 2015) bildirmeleri, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik tedirginleri sürece yönelik belirsizliklerden kaynaklanabilir. Değişim sancılı bir süreçtir ve değişim sürecinde kaygı ve stresi artıran bir unsur belirsizlik ve bilgi eksikliğidir. Demirbilek ve Levent (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin görüşlerine göre kademeler arası geçiş ve sınav sistemindeki değişiklik sonucunda hem öğrencilerin hem de velilerin belirsizlik yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Belirsizlik durumu ile başa çıkılmasında ise okul yöneticilerinin zamanında ve yeterli düzeyde bilgilendirme yapmaları önemli görülmektedir.

Okul yöneticileri ortak sınav uygulamasına ilişkin karar alıcılara okulun paydaşlarının karar alma süreçlerine dahil edilmesini, kapsamlı ön hazırlık ve pilot uygulama yapılmasını ve sürekli

değişiklik yapılmamasını önermektedir. Çakıoğlu ve Ergen (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sınav sistemindeki değişikliklere yönelik olarak değişikliklerin sürece yayılmasını, karar sürecinde tüm paydaşların görüşlerinin alınmasını, köklü ve ani değişimlerden kaçınılmasını önerdikleri bulgusu, bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Alınan kararlar uygulanmaya başladığında uygulayıcıların içten gayret gösterebilmeleri için karara katılmaları önemlidir (Göksoy, 2014). Aynı zamanda uygulayıcıların karar alma sürecine katılmaları, sorunun nedenlerinin daha detaylı anlaşılmasını sağlayarak alınacak kararın niteliğinin artmasını (Demirtaş & Alanoğlu, 2015) ve okulun daha etkili yönetilmesini sağlayabilir (Can & Nikolayidis, 2020). Bu çalışmaya katılan okul yöneticileri de fikir alışverişi yapılmasını, karar sürecinin içine dahil edilmeyi istediklerini, eğitime dair alınan kararlarda öğretmen ve yönetici görüşlerinin alınması durumunda daha sağlıklı karar alınabileceğini bildirmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Ortak sınav uygulaması öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlayarak öğretmen yapımı başarı testlerine ve öğretmen değerlendirmelerine yönelik olarak yaşanan sorunların ortadan kaldırılması bakımından yararlı görülmektedir. Bununla birlikte okullarda sunulan eğitim hizmetinin niteliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri aynı olmadığından ortak sınav uygulamasının bazı adaletsiz sonuçlara yol açabileceği yönünde görüşler olduğu da görülmektedir. Ortak sınav uygulaması ile okulların akademik başarı ortalamaları ortaya çıkabilir ve bu sonuçlar doğrultusunda desteklenmesi gereken okullar ve öğrenciler belirlenebilir. Bununla birlikte sınav sisteminde ani değişimler yapılması ve öncesinde yeterli bilgilendirmenin yapılmaması öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerde kaygı/stres gibi bazı olumsuz çıktılara yol açmaktadır. Bu nedenle bu değişikliklerin sürece yayılması ve uygulayıcıların karar alma sürecine katılmaları önemli görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Öğrencilere, velilere ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılarak ortak sınav uygulamasına ilişkin endişeler azaltılabilir.
2. Okullarda verilen eğitim hizmetlerinin niteliği ile tüm öğrencilerin hazırbulunuşlukları aynı olmadığından farklı başarı düzeyindeki okullara ve sınıflara yönelik olarak farklı zorluk düzeyinde alternatif ortak sınavlar uygulanabilir.
3. Ortak sınav uygulamasına yönelik izleme çalışmaları yapılarak uzun vadedeki etkileri açığa çıkartılabilir.
4. Bu çalışmada ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine yer verildiğinden eğitim sisteminin diğer paydaşları olan veli ve öğrenci görüşlerinin inceleneceği araştırmalar yapılabilir.
5. Ortak sınav uygulamasının etkilerinin özel ve devlet okullarında karşılaştırmalı olarak incelenebileceği araştırmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Akça, Z., & Beşoluk, Ş. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşımlara ve STEM'e yönelik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 141-159. <https://doi.org/10.24315/tred.1015343>
- Akpınar, B. (2017). Türk eğitim sisteminin merkezi sınav sorunu. *Eğitime Bakış*, 13(40), 32-40.
- Altan, M. Z. (2017). Standartlaştıran, tek tipleştiren, zarar veren ve mutsuzluğa açılan kapı: TEOG. *Eğitime Bakış*, 13(40), 4-14.
- Amtu, O., Makulua, K., Matital, J., & Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction*, 13(4), 885-902. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13454a>
- Arduç, M. A. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 234-249. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1483026>
- Arı, A., & İnci, T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 17-50. <https://doi.org/10.12780/uusbd.75570>
- Arık, R. S., & Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 163-196. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3210a>
- Astalin, P. K. (2013). Qualitative research designs: A conceptual framework. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2(1), 118-124.
- Atalay, T. (2023). 9-10. sınıf fizik ders kitaplarının 2018 ortaöğretim fizik dersi öğretim programındaki ölçme değerlendirme anlayışı bağlamında incelenmesi (Tez No. 799137) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atar, H. Y., & Büyüköztürk, Ş. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: uygulamalar ve sonuçları. *Eğitime Bakış*, 13(40), 15-25.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.363268>
- Aydın, M. N., Avcı, Y. E., Çitırkı, O., Çitırkı, K. Ç., & Çitırkı, Y. (2024). Kanada ve Türk eğitim sistemleri ile yönetim yapılarının incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(51), 2947-2959. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70656>
- Bakırcı, H., Koçak, B. & Keskin-Geçer, A. (2024). İlköğretim matematik öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of History School*, 71, 2253-2276. <https://doi.org/10.29228/joh.75275>
- Bakioğlu, A., & Doğruyol-Aladak, K. B. (2024). Toplumun eğitime ilgisi ve diplomalı işsizlik üzerine nitel bir araştırma. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 139-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14567729>
- Bakioğlu, A., & Gökteş, E. (2019). Eğitim politikası bağlamında işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin tutuma etkisinin meta analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 1013-1043. <https://doi.org/10.30831/akukeg.454886>

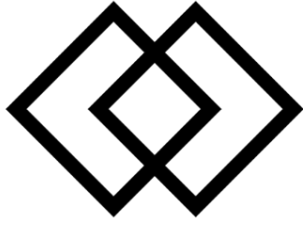
- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarıları açısından değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (40), 13-29. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2239>
- Bakioğlu, A., Türkmenoğlu, G., & Didin-Ala, Ş. N. (2017). Ülke karşılaştırmalarında yararlanılan istatistiki göstergeler. A. Bakioğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim politikalar, göstergeler, bağlamlar* içinde (ss.63-100). Eğitim.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Beziat, T. L. R., & Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Bhasin, S. (2019). Input output in education. *Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 91-96. <https://doi.org/10.5958/2321-5828.2019.00016.0>
- Binekci, Ö., & Kırpık, C. (2023). Merkezi ortak sınavda yer alan TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(2), 83-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1351592>
- Birinci-Konur, K., & Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 138-155.
- Boduroğlu, E., & Alıcı, D. (2018). Yükseköğretime geçiş sınavının sınıflama tutarlılığının farklı yöntemlerle elde edilen kesme puanlarına göre incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 188-199. <https://doi.org/10.2399/yod.18.025>
- Bushnell, D. S. (1990). Input, process, output: A model for evaluating training. *Training & Development Journal*, 44(3), 41-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.64>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Pegem.
- Campbell, L. O., Lambie, G. W., Sutter, C. C., Bickham, A. R., & Pulse, L. P. (2018). *Measuring the predictability of Istation Indicators of Progress Early Reading (ISIP-ER) scores on Florida Standards Assessment (FSA) scores*. <https://www.istation.com/hubfs/Content/downloads/studies/FSAReadingPredictability.pdf> [Erişim Tarihi: 09.05.2024]
- Can, E., & Nikolayidis, U. (2020). Okul yönetimine katılım: Rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1787-1806. <https://doi.org/10.18506/anemon.761859>
- Ceylan, D. (2017). Ortaöğrenime geçiş sistemi nasıl olmalı. *Eğitime Bakış*, 13(40), 76-79.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark-Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>

- Cope, D. G. (2014). Methods and meanings: Credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(1), 89-91. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.89-91>
- Çağlar, A. (2024). Okullarda eğitimin kalitesi: Türkiye İstatistik Kurumu Yaşam Memnuniyeti Araştırması'ndaki hanehalkı görüşleri ile bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 238-261. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1384874>
- Çağlar, M., & Kılıç, A. (2017). Standart testler ile öğretmen yapımı testlerinin karşılaştırılması. *Eğitime Bakış*, 13(40), 60-65.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakıoğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 51-69. <https://doi.org/10.21733/ibad.1099537>
- Çapraz, M. (2023). 7. sınıf öğrencilerine yönelik matematik başarı testi geliştirilmesi (Tez No. 820290) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelen, Ü., & Aybek, E. C. (2013). Öğrenci başarısının öğretmen yapımı bir testle klasik test kuramı ve madde tepki kuramı yöntemleriyle elde edilen puanlara göre karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 4(2), 64-75.
- Damarseçkin, Ş. B. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları, tutum ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki (Tez No. 807766) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, İ. (2008). İçerik analizi tekniğinde yargı cümlelerinin analizi. *Sosyoloji Notları*, (4-5), 71-73.
- Demirbilek, M., & Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (50), 57-79. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.586835>
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Dowling, A. (2008). Output measurement in education. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policy_analysis_misc [Erişim Tarihi: 09.05.2024]
- Dönmez, B. (2017). Türkiye'de temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*, 13(40), 26-31.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.748404>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 2158244014522633. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Emin, M. N. (2017). TEOG yerleştirme sistemi ve yapısal sorunlar. *Eğitime Bakış*, 13(40), 41-49.

- Ersoy, E., & Bayraktar, G. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersi “ondalık gösterim” alt öğrenme alanına ilişkin başarı testi geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 240-266. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/610412>
- Estaji, M. (2024). Perceived need for a teacher education course on assessment literacy development: insights from EAP instructors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(50). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40862-024-00272-2.pdf>
- Eşme, İ. (2014). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 148-157. <https://doi.org/10.2399/yod.14.015>
- Eurydice. (2009). National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Eurydice.pdf> [Erişim Tarihi: 09.05.2024]
- Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. In Li. Jacoby & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer* (pp. 39-62). Emerald.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87640>
- Glasman, N. S., & Biniaminov, I. (1981). Input-output analyses of schools. *Review of Educational Research*, 51(4), 509-539. <https://doi.org/10.3102/00346543051004509>
- Glewwe, P., & Kremer, M. (2006). Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/42482316/122.pdf?sequence=1> [Erişim Tarihi: 09.05.2024]
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091538>
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Haq, Z. U., Rasheed, R., Rashid, A., & Akhter, S. (2023). Criteria for assessing and ensuring the trustworthiness in qualitative research. *International Journal of Business Reflections*, 4(2). <https://doi.org/10.56249/ijbr.03.01.44>
- Hebert E. A (1992). Portfolios invite reflection-from students and staff. *Educational Leadership*, 49(8), 58-61.
- Heissel, J. A., Adam, E. K., Doleac, J. L., Figlio, D. N., & Meer, J. (2021). Testing, stress, and performance: How students respond physiologically to high-stakes testing. *Education Finance and Policy*, 16(2), 183-208. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00306
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage
- Johnson, J. L., Adkins, D., & Chauvin, S. (2020). A review of the quality indicators of rigor in qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7120. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Karakaya, İ., & Tavşancıl, E. (2008). Yükseköğretime öğrenci seçme sınavı (ÖSS)'nin yordama geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 987-1019.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Keleş, T., & Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2015). 2006-2012 yılları arasında yapılan ÖSS, YGS ve LYS matematik ve geometri sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(3), 532-552. <https://doi.org/10.16949/turcomat.48130>
- Killen, R. (2000). Outcomes-based education: Principles and possibilities. https://www.academia.edu/download/56531789/OBE_2.pdf
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (43), 117-134. <https://doi.org/10.15285/ebd.09059>
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (39), 121-143. <https://doi.org/10.15285/EBD.2014397401>
- Li, G., Zhou, J., Yang, G., Li, B., Deng, Q., & Guo, L. (2021). The impact of intolerance of uncertainty on test anxiety: Student athletes during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 658106. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658106>
- Malan, S. P. (2000). The new paradigm of outcomes-based education in perspective. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 28(1), 22-28. <https://doi.org/10.4314/jfecsc.v28i1.52788>
- MEB (2023a). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023, 9 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 32304). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- MEB (2023b). Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf
- Namal, Y., & İncebacak, D. K. (2021). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışı ile MEB 2023 eğitim vizyonunun karşılaştırılması. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi*, 8(1), 30-57. <https://doi.org/10.30804/cesmicihan.932307>
- Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. *Sosyoloji Notları*, (4-5), 66-70. <https://www.academia.edu/download/44920865/sosnot4-5.pdf#page=66>
- Ormancı, Ü., Çepni, S., & Ülger, B. B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15.
- Özerbaş, M. A. ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Öztürk, F. Z., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 439-454.
- Popham, W. J. (1999). Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56, 8-16. <http://cepd410101.pbworks.com/w/file/48464721/measure.doc>

- Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Salam, A. (2015). Input, process and output: system approach in education to assure the quality and excellence in performance. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 14(1), 1-2. <https://doi.org/10.3329/bjms.v14i1.21553>
- Sarıçam, H., Erguvan, F., Akın, A., & Akça, M. (2014). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği BTÖ 12 Türkçe formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.109>
- Seebruck, R. (2015). Teacher quality and student achievement: A multilevel analysis of teacher credentialization and student test scores in California high schools. *McGill Sociological Review*, 5, 1-18. https://www.mcgill.ca/msr/files/msr/seebruck_2015.pdf
- Sidik, F. (2022). Input, process and output system theory approach in educational institutions. *Irfani (e-Journal)*, 18(1), 34-40. <https://doi.org/10.30603/ir.v18i1.2658>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tekindal, M., & Uğuz-Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153- 182.
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2023). Qualitative study. <https://europepmc.org/article/NBK/nbk470395>
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770. <https://doi.org/10.2307/20466661>
- Winch, C. (2010). Search for educational quality: The dialectic of inputs and outputs. *Contemporary Education Dialogue*, 7(1), 19-40. <https://doi.org/10.1177/0973184913411198>
- Yağcı, E. (2022). Dünyada pandeminin etkileri ve davranışsal finans kapsamındaki değişiklikler. *Sakarya İktisat Dergisi*, 11(2), 182-205.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-9). Pegem.



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 25.10.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 20.01.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 22.02.2025
Yayına Kabul Tarihi: 26.02.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

A BRIEF EXAMINATION AND COMMENTARY OF BUDDHISM'S INTRODUCTION TO CHINA IN TERMS OF SOCIOLOGY OF RELIGION

Ersin SAVAŞ* -Şükrü AKTAŞ**

Abstract

Changing the habits of societies has always involved challenging processes. Especially when the phenomenon in question is religion, the situation becomes even more complex. In this context, China's encounter with Buddhism is discussed. As China-a country with a deep-rooted tradition and state structure-encountered, Buddhism also went through the aforementioned processes. Both charismatic individuals and the influence of trade played a significant role in the transmission of Buddhism from the Indian subcontinent to China. Role model individuals who came from the Indian subcontinent and drew attention with their lifestyles represented Buddhism well in China. Consequently, these individuals, who became the center of attention in China due to their lifestyles and approaches to events, facilitated the peaceful conversion of the masses to Buddhism. Thus, the process of converting or adopting a new religion, which is generally quite challenging, did not manifest in a bloody and oppressive manner as seen in other societies. Additionally, traders from the Indian subcontinent also stood out as a significant factor in the transmission of Buddhism to China. Buddhism, which was initially foreign to the Chinese region, gradually became widespread among the masses due to the influence of these factors. Since this phenomenon encompasses many different factors, it necessitates a multidisciplinary perspective for evaluation. This study was undertaken with such a necessity in mind. The phenomenon, which lies at the intersection of the disciplines of Sinology and the phenomenon, which lies at the intersection of the disciplines of Chinese Studies, History, and the Sociology of Religion, has been examined from a historical/sociological perspective. The research adopted a qualitative method, and document analysis was used as the data collection technique. The collected data were evaluated using an interpretive and explanatory approach.

Keywords: Buddhism, Indian subcontinent, Chinese region, Sociology of religion, Sinology.

Budizm'in Çin'e Giriş Süreci ve Din Sosyolojisi Bakımından Kısa İncelenmesi ve Yorumu

Öz

Toplumların alışkanlıklarını değiştirmeleri her zaman sancılı süreçler barındırmıştır. Hele ki değişen şey olgu din olacaksa ilgili daha da karmaşık bir hal almıştır. Bu bağlamda köklü bir geleneği ve devlet yapısı olan Çin'in ve Çin coğrafyasının, Budizm ile tanışması da işaret edilen süreçlerden geçerek gerçekleşmiştir. Gerek karizmatik şahıslar gerekse de ticaret etkeni Budizm'in Hint coğrafyasından Çin'e taşınmasında önemli bir çarpan etkisine sahip olmuştur. Hint coğrafyasından gelen ve yaşantılarıyla dikkat çeken bazı şahıslar Çin'de Budizm'i güzel temsil etmişlerdir. Dolayısıyla yaşantıları ve olaylara yaklaşımlarıyla Çin'de ilgi odağı olan söz konusu şahıslar, kitlelerin Budizm'e barışçıl bir şekilde geçmelerini sağlamıştır. Bu bakımdan oldukça sancılı bir süreç olan din değiştirme ya da yeni bir dine girme olana nitelenen süreç farklı toplumlarda olduğu gibi kanlı ve baskılı bir şekilde tezahür etmemiştir. Yine Hint coğrafyasından gelen veya Çin coğrafyasından Budizm'in doğduğu topraklara çeşitli nedenlerle giden kişiler, tüccarlar da Budizm'in Çin'e taşınmasında önemli bir faktör olarak dikkat çekmektedir. Çin coğrafyasına başta doğal olarak yabancı olan Budizm, sonrasında ilgili etmenlerin etkisiyle kitlelere mal olmuştur. İlgili olgu farklı birçok fenomeni barındırdığından multidisipliner bir bakış açısıyla değerlendirilme zarureti taşımaktadır. Bu çalışma da böyle bir zorunluluktan yola çıkmıştır. Sinoloji ile Din Sosyoloji disiplinlerinin ortak kümesinde yer alan söz konusu olgu tarihi/sosyolojik bakımdan ele alınmaya

* Prof. Dr., Ağrı İ.Ç. University, Faculty of Islamic Studies, esavas@agri.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9603-2749>

** Dr., Ağrı İ.Ç. University, Faculty of Letters, saktas@agri.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9945-0620>

çalışılmıştır. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiş olup, veri toplama tekniği olarak belge analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilen anlayıcı/açıklayıcı yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Budizm, Hint alt kıtası, Çin bölgesi, Din sosyolojisi, Sinoloji.

1. Introduction

This study focuses on one of the most fundamental elements of humanity and its most important companions: belief and the instinct to believe (Aydın, 2009, p.88). No matter where in the world humanity exists, belief and the instinct to believe have persisted their existence. In this regard, our study examines Buddhism, the process of its transition from its birthplace to China, and its spread (Chan, 1957, pp. 107-110). The existence and origin of religion, as an inseparable part of humanity, with regarding this, the importance of belief or religion is discussed mainly focusing on Buddhism (Aydın, 2009, p.88; Yaran, 2001, pp.84-85). The study explains the transition of Buddhism from its birthplace to China, its initial recognition, The first individual who facilitated this transition, and the translated texts that contributed its spread (Chan, 1957, p. 107; Demirel, 2015, pp.127-138).

The process of religion spread, with a particular focus on Buddhism, has been examined, along with how people have adopted a belief system, religion, and an element unique to a different culture that did not originate within their own society (Demirel, 2015, pp.127-138). Furthermore, the acceptance of a religion, belief, or the replacement of an existing belief with a new one is an extremely challenging process. At this point, the study aims to demonstrate the sociological, philosophical, and cultural factors underlying humanity's transition to a new religion, exemplified by Buddhism. Indeed, Buddhism was transmitted to China from India (Aktaş, 2022, p.564; Overmyer, 1987, pp.1594-1596; Walker, 1998: 64-66; Demirel, 2015, pp.127-138). However, the reality behind its widespread acceptance also involves elements that need to be explained in terms of the philosophy and sociology of religion.

As it is known, studies are constructed on the basis of problems in academical research articles (Şimşek & Alptekin, 2024, pp.28-30). In this study, Sinology and Sociology of Religion disciplines are brought together. Besides, as in our native database, there is no study carrying a similar perspective that brings these two disciplines together among academical studies, therefore there is no possibility of comparison with the literature and with this respect this article possess of being original and innovative. A qualitative research method was adopted and document analysis used as the data collection technique. The findings were interpreted through an explanatory and interpretative approach.

In this context, the transition of Buddhism to China, its adoption to China, the fundamental reasons and factors influencing its acceptance have been addressed and explained from the perspectives of the philosophy and sociology of religion. An interdisciplinary approach has been adopted, with a comparative analysis conducted in light of Sinology and the discipline of Sociology of Religion. Chinese words (characters; Hanzi 汉字) have been used and described in the Pinyin system .

The item and topic selection of this study, primarily situated at the intersection of the disciplines of Sinology and Sociology of Religion is significant in terms of originality besides uniqueness. For this reason, during the constructing process, multidisciplinary perspective has been developed, and apart from the importance of the subject as it mentions the introduction of Buddhism into the Chinese region, introduction and first stepping period has been examined through a historical/sociological comparative approach (Chan, 1957, pp. 107-116). These facts, especially the interdisciplinary feature holds the importance and uniqueness of this article.

2. Methodology

In this research, a qualitative method has been adopted. The technique used for data collection is document analysis. Through document analysis, various sources regarding the introduction of Buddhism from the Indian subcontinent to the Chinese region have been gathered. The data obtained were then interpreted using an interpretive/explanatory approach. The comparative approach, which holds a significant place in the discipline of the Sociology of Religion, has been particularly emphasized in this study. As is well known, comparison can be conducted in three different ways, which are as follows:

- a) Comparison in a historical context,
- b) Comparison in an ethnological context,
- c) Comparison in a statistical context (Günay, 2012, pp. 84-85).

In this research, historical comparison has been prioritized. In this context, the introduction of Buddhism from the Indian subcontinent to the Chinese region has been compared from a historical perspective, with the adoption of different religions in various other regions. The similarities and differences between these phenomena have been critically analyzed. The aim here is to identify how a foreign belief system influences the regions it enters. Additionally, the study considers whether a typology could be developed based on the findings of these observations.

2.1. Research Ethics

In this study, titled "*A Brief Examination and Commentary on Buddhism's Introduction to China in Terms of Sociology of Religion*," relevant sources were accessed, and the research was completed in full compliance with ethical guidelines. Furthermore, this research does not require an ethics committee report. For all these reasons, ethical research permit was not needed for this research article. However, our study was prepared by paying attention to all ethical rules and principles of academic article writing.

3. Research Findings

3.1. The Emergence of Buddhism and The Process of Its Entering to China

The emergence of Buddhism in India, or in other words, its founding or birth, dates back to the 6th century BCE (Güç & Sert, 2023, p. 7; Shen, 1988, p. 79). In addition to the views of Shen, Güç, Sert and Demirel also states that Buddhism was founded by Siddhartha Gautama, who was born as the son of a ruler in Northern India (Demirel, 2016, p. 916). Demirel describes the key events that paved the way for the foundation of Buddhism as follows: "Upon witnessing the suffering of the people, Siddhartha began to search for a path to salvation. He abandoned his country and the comfort of palace life and engaged in a long struggle for enlightenment. After attaining enlightenment, he was called 'Buddha,' a term in Sanskrit meaning '*the enlightened one*' or '*the awakened one*'" (Demirel, 2016, p. 916). From this, it can be understood that, like in every belief and religious system in human history, Buddhism also stems from the desire to offer salvation and solutions to society, to humanity, and to masses suffering from distress (Aydın, 2009, pp. 88, 89, 92, 93; Yaran, 2001, p. 81). In addition to his study, Aydın addresses the human need for belief. He examines humanity's inclination towards belief, the presence and position of religion in human life, and the reasons behind it. Aydın elaborates on the topic in his work by stating, "The believer knows that they are not alone in this world, that there is a being who hears, sees, is closer to them than their jugular vein, and who helps them in times of distress. This feeling is so powerful that it prevents the believer from falling into spiritual despair. Link also told his patients suffering from spiritual distress that belief in God brings inner peace and confidence"

(Aydın, 2009, p. 89). However, since the topic is only discussed within the framework of Islam, it remains incomplete. On the other hand, another academic study provides explanations that address this gap. In Sadık Yaran's 2001 article, we see an analysis of that the existential aspects of human beings that differentiate them from other living creatures. In this work, Yaran explains that the human need for belief, devotion, or reliance is grounded in an existential foundation. Yaran explains this as follows: "A human being is not a necessary being that carries the reason for its existence within itself, but a being that needs external entities to attain, preserve, and sustain its existence. Therefore, human beings, along with other contingent beings, are primarily and most importantly beings with needs" (Yaran, 2001, p. 81). In another section of the same work, Yaran defines the human need and desire for belief as a need for meaning, understanding, and purification (Yaran, 2001, pp. 79-96). This desire has been one of the fundamental reasons why many belief systems and religions have been adopted, whether in their place of origin or in the societies they later spread to. However, the process of cultural phenomena originating in one nation or tribe and then spreading to other societies has been made possible by interaction, communication, and mutual contact between different cultures and societies. In this regard, the process of Buddhism spreading from its birthplace to the Chinese region (*to avoid digressing from the main topic, it should be noted that the region we refer to as China in this study corresponds to the Warring States period (战国时期) in terms of the political organization or dynasty of the era that began through such interactions and exchanges. Initially, during that period, due to frequent trade exchanges between the inhabitants of the Five River Basin (五河), Hotan (于阗; Yutian (于阗) was one of the four garrisons during the Tang Dynasty and a region where a Western Region oasis state was established during the Han Dynasty. It was also a location where a Regional Command was stationed during the Tang Dynasty, referred to in Chinese as "Dudu Fu" (都督府). In Chinese, Yutian (于阗) in Turkish known as Hotan. Today, it is located in the southern part of the Xinjiang Uyghur Autonomous Region of the People's Republic of China. It is also referred to in Chinese by the names Hetian (和阗) and Hetian (和田). Cun Rui Xiong, Victor, "Medieval China", Scacecrow Yayınları, Lanham Maryland, Toronto, Plymouth United Kingdom, 2009, p. 653.), and Xinjiang (新疆), Buddhism began to spread from Kashmir (克什米尔) to Hotan in the 1st century BCE, facilitated by these favorable conditions (Shen, 1988, p. 78). Prior to this, however, Buddhism had already reached and spread to Xianyang (咸阳) (Shen, 1988, p. 78). In other words, Buddhism had already reached Xianyang and had become known in the Chinese region and among its people. This situation is somewhat analogous to the presence of the Turks in Anatolia. The spread and recognition of Buddhism in China, as well as its acceptance by the Han people (Chinese), did not occur overnight, just as the entry of the Turks into Anatolia and their establishment of it as their homeland did not happen in a single day. Such phenomena, whether political, social, sociological, or cultural, are not simple events that occur in one day or one period. About the process of formation and development of the Turkic presence in Anatolia, which we compare with the spread of Buddhism and its recognition and spread by the Warring States Period Han people (Kılıç, 2018, pp: 727-736). While there may always be a significant date that stands out, it is certain that there are always preceding events that can be considered as precursors to these developments.*

The spread of Buddhism to Central Asia, China, Korea, and Japan occurred over an extended period. The process of Buddhism's transmission from its birthplace in India to China is documented through a series of preceding and subsequent events (Demirel, 2015, pp. 131-136). Shen also notes that the process of Buddhism's introduction to China has been recorded (Shen, 1988, p. 78). Among these records are "The Genealogy of Buddha" (佛祖统纪), "Records of Zhu Shixing" (朱士行), the 35th volume of "The Annals of Buddha," "Records of Buddha" (经录), and the "Records of the White Horse Temple" (白马寺记). According to these sources, in 242 BCE, 18 people, including Shamen Shi Lifang,

brought Sanskrit manuscripts to Xianyang from the Western Region. However, the dissemination of these texts throughout China did not occur as a result of this event (Shen, 1988, p. 78). According to the document recorded in the Tibetan book of the Hotan State, "*Yutian Guoshou*," 165 years later (*This date corresponds to 80 BCE.*) the founding of the Hotan State, in the fifth year of Vijayasambhava's reign, the Kashmiri Arhat Vairocana arrived in Hotan to propagate Theravada Buddhism (Shen, 1988, p. 78). A story about the introduction and recognition of Buddhism in Hotan in the early 6th century is found in the annals of Huisheng (hui). Originally, the people of Hotan did not believe in Buddhism, but some Indian merchants brought Bhikkhu Vairocana, who was said to have invoked the spirit of Buddha, and the ruler of Hotan had a temple built under a peach tree in the southern part of the city (Shen, 1988, p. 78). Similar stories and legends can be found in Xuanzang's travel records. According to another claim, the Great Jalan, located more than ten miles south of Hotan, was a city founded by the first ruler of Hotan for Pilukhena Arhat (arahan). The *Book of Wei* (魏书) in the section on the Western Regions describes Zanno Temple (赞摩寺), located fifty miles south of Hotan, as the place where Bhikkhu Lujai first spread Buddhism (Shen, 1988, p. 78). Mark Aurel Stein (full Chinese equivalent of his name is 马尔克·奥莱尔·斯坦因), during his work at the ruins of Niya (尼雅), discovered a number of wooden inscriptions written in Sanskrit. These inscriptions are believed to date back to the 1st century BCE (Shen, 1988, p. 79). Not long after Buddhism's spread to Hotan, Sanskrit classics began to be copied and transcribed using Chinese writing techniques, although they had not yet been translated (Shen, 1988, p. 79). In accordance with all these symptoms, it's possible to conclude that the recognition of Buddhism somehow happened in Han territories and besides some efforts to grasp the meaning and doctrines of Buddhism were made.

3.2. The Transmission of Buddhism to Central Asia and China, and the Translation of Buddhist Texts

One of the most fundamental aspects of the transmission of Buddhist texts from their birthplace to different cultures and geographies was their translation. Focusing on the process of the transmission and translation of Buddhist texts reveals a fascinating and historically significant period (Demirel, 2015, pp. 130-132). In the first year of Emperor Ai's reign during the Western Han Dynasty (Yuanshou, 2 BCE, Ai Di Yuanshou Nian, 哀帝元寿年), a medical student named Jing Lu (景卢) learned the Buddhist teachings and doctrines orally from the Da Yuezhi diplomat Yicun (伊存), who was appointed as an envoy to transmit these teachings (Shen, 1988, p. 79). At that time, the Da Yuezhi were living under the protection of Qiu Jiuxi (邱就郤) in a region that also included the lands of Jibin (鬲宾). Buddhism in the Jibin region was prosperous and well-developed at the time. Yicun (伊存) was a Buddhist envoy sent by Qiu Jiuxi (邱就郤; Qiu Jiuxi: (Kujurakara), also known as Qiu Jiuque (邱就却), was one of the five noble families of the Yuezhi. He attacked and destroyed the other four Linghou clans and established his own kingdom under the name "Kushan." He invaded Anxi, seized the land of Gaofu (an ancient city in the Western Region), and destroyed Puda and Jibin, taking control of their territories. He died in his eighties. His son, Ziyan Gaozhen, ascended the throne and later conquered Tianzhu. After Yan Gaozhen's son, King Kanishka, came to power, he became the co-lord of northern Central India. [History of the Later Han: Biographies of the Western Regions]. Quoted from <http://m.fodizi.tw/f05/65776.html> on 01.04.2024.) with the mission to spread the teachings of Buddhism (Shen; 1988, p. 79). The upper echelons of the Han Dynasty leadership placed great importance on the study of Buddhist classics. In the eighth year of the Yongping reign of the Eastern Han Emperor Ming (65 CE, Prince Ying, Ying Chongfeng Futu- Fotuo (英崇奉浮屠- 佛陀) of Chu worshipped Buddha, prayed to him, secluded himself in a chamber for atonement of his sins, and offered sacrifices to Upasakas and Cramanas (Shen, 1988, p. 79). Because of this, Emperor Ming, one night reportedly had

a dream (see the dream topic in the second section on dreams, pp:12-20) of a golden man with a white light on his head. Influenced by this dream, it is said that he later learned how to make statues unique to Indian Buddhism. Emperor Ming then sent a delegation of 18 people, including Cai Yin and Qin Jing, to the Da Yuezhi to acquire Buddhist images and scriptures. This delegation returned to Luoyang in 68 CE, accompanied by Kasyapa Matanga (天竺沙门摄摩腾) and Dharmaratna (竺法兰) from India, and they established the “White Horse Temple”. Later, Shema Teng translated the “42 Section Sutra”, recording them on “Fourteen Stones”, upon which a pagoda was erected. Zhu Falan also translated five works, including “The Breaking of Ten Bonds,” “The Birth of Buddha,” “Treasures of the Dharma Sea,” “The Movement of Buddhism,” and “The 42 Sections (Shen, 1988, p. 79).” During the reign of Emperor Huan between 158-166 CE, during the Yanxi era, it is said that he worshipped Buddha (Futu, 浮屠; Fotuo, 佛陀) in his palace. This indicates that Buddhism had spread significantly and that its acceptance had become more pronounced. Furthermore, it is particularly noteworthy that Emperor Huan made offerings to Futu (浮屠; Fotuo, 佛陀) and that similar devotion was shown toward Huanglao, highlighting these actions as significant practices of the time (Shen, 1988, pp. 78-79).

On the other hand, with the promotion and spread of Buddhism, the need for translating Buddhist texts also increased. Many countries in the Western Regions, including India, the Yuezhi (月支-氏), Anxi (安西), and Kangju (康居), began to shift eastward, and cooperation was established in Luoyang with Buddhist monks (汉族沙门) and devoted believers from the Han nation. This group, involved in the translation and transmission of Sanskrit classics, is noted for their efforts in this work. The translation of Buddhist scriptures became one of the largest translation projects in ancient China, from the Han Dynasty to the Tang and until Song periods (Shen, 1988, p. 79). With the Eastern Han period, Indian Buddhism and culture began to enter Han territory. In 179 CE, during the second year of Emperor Ling's Guanghe (*Lingdi Guanghe Er nian* 灵帝光和二年) reign, two Sanskrit texts, including the “*Dao Xing Jing* (道行经)”, reached Luoyang and were translated. In the final years of the Eastern Han Dynasty, Indian figures such as Wei Zhinan (维祇难), Zhu Luyan (竺律炎), Zhu Dali (竺大力), Tan Guo (昙果), Tanke Jialuo (昙柯迦罗), and others arrived in Luoyang and translated classical texts. Zhu Dali (竺大力), Tan Guoceng (昙果曾), and Kang Mengxiang (康孟祥) collaborated on these translations (Shen, 1988, p. 79).

Buddhism reached its most prosperous and culturally vibrant period in the Han (Chinese) territories, where it migrated and thrived under the political presence of the Da Yuezhi. In India, during the reign of Emperor Kanishka (迦膩色伽王), Buddhism received significant support, both in terms of promotion and development (Demirel, 2015, p. 131). Kanishka became the protector and patron of Buddhism. On the other hand, in the Han territories, the Da Yuezhi were the primary advocates and adopters of Buddhism, particularly in collaboration with Yicun, who played a key role. Yicun came to China and helped spread the Buddhist classics. Between the Eastern Han reigns of Guanghe and Zhongping Jian (The years are 178-179 CE; Shen, 1988, p. 79), Lokaksema's Chinese name was Zhī Lóu Jiā Chàn (支娄迦讖) and he was also known as Zhi Chen (支谶). He was one of the monks involved in the translation of Buddhist texts into Chinese during the Han Dynasty. (Teiser, 2009, p. 212). He arrived in Luoyang to explain and translate the “14 Manuscripts (in some sources, it is also reported as 23 Manuscripts (二十三部)). Along with Zhi Chen, Yuezhi nationals Zhi Yao (支曜) and Zhi Liang (支亮) also came to China during the reigns of Emperors Huandi and Lingdi to translate the classics (Shen, 1988, p. 79). Between 223-253 CE, numerous Buddhist classics translated by Zhi Qian (支谦) emerged. Zhi Qian was a Chinese Buddhist monk of Yuezhi descent who translated a wide variety of Indian Buddhist texts into Chinese. He was the grandson of an immigrant from the land of the Great Yuezhi (

大月氏-支), a region that overlapped, at least to some extent, with the territories of the Kushan Empire. He grew up in China, and his great-grandfather, Fadu (法度), along with hundreds of others, had migrated from their homeland to China (Shen, 1988, p. 80).

During the reigns of Emperors Huan and Ling, among those who came to China from the Anxi people to translate Buddhist classics were An Qing (安清) and An Xuan (安玄). An Qing's original name was Shi Gao (世高), and he was the son of Kesilao (Kesilao (科斯老); reigned between 106-130 CE.), the ruler of Anxi (*Part; Aşkar*) after ascending to the throne, he sent his uncle, Vologases II (*Wolajiasesi* (沃拉加色斯), also known as *Vologases II*, was a Parthian ruler who reigned between 131-147 CE), to many countries to gain deep knowledge about the classics and sacred texts of those regions (Shen, 1988, p. 80). In 148 CE, Shi Gao traveled to Luoyang, where he learned the Han (Chinese) language and spent over 20 years translating millions of Buddhist words. It is said that he translated about 95 texts, though only 54 have survived until the present day (Shen, 1988, p. 80). His Chinese proficiency was exceptional, and he traveled through cities such as Yuzhang, Danyang (丹阳), Huiji (会稽), and Guangzhou, spreading the teachings, explaining and interpreting Buddhist classics, and gaining people's trust. He translated Sanskrit texts without requiring additional explanations or translations, thanks to these efforts he came into prominence as the most successful translator of the Han Dynasty (Shen, 1988, p. 80). He died between 184 and 189 CE, during the Zhongping years of Emperor Ling's reign. His translations, including those of the Great and Small Mahayana scriptures, were widely disseminated. Dao'an and others in the Southern Dynasties explained how these texts, which were broadly circulated and had significant influence, promoted the development of Buddhism in the Jin, Southern, and Northern Dynasties. An Xuan (安玄) was a prominent and wise ruler of the Parthian Empire (Anxi). He came to Luoyang in the final years of Emperor Ling's reign to sell goods. During this visit, he was appointed as a cavalry captain and subsequently learned the Han (Chinese) language. After becoming proficient in Chinese, he collaborated with Yan Fodiao (严佛调), a native of Linhuai (临淮), to translate two volumes of Buddhist classics.

During the reigns of Emperors Ling and Xian, two individuals from the Kangju people, Kang Ju (康巨) and Kang Mengxiang (康孟祥), selected "Kang" (康) as their surname after coming to Luoyang for translation work. According to *Nei Dianlu*, the majority of Indian immigrants at that time were from the Kangju. In this context, many translation projects were undertaken by individuals from this lineage. Kang Ju (康巨) translated part of the manuscripts in 187 CE, while Kang Mengxiang translated six volumes between 194-199 CE. Buddhist monks from the Kangju lineage were also highly skilled in utilizing Chinese classical texts (Shen, 1988, p. 80). In the final years of the Han Dynasty, Tandi (曇帝), who also adopted the surname Kang (康), migrated to Wuxing, and his great-grandfathers were from the Kangju lineage. Later in his life, he taught *Liji* (礼记), *Zhouyi* (周易), *Chunqiu* (春秋), and *Fahua Dapin Weimo* (法华大品维摩) at Huqiu Temple (虎丘寺) in Suzhou (苏州). He then returned to the mountains of Wuxing, where he spent the last twenty years of his life. During the final years of the Yuanjia era (*corresponds to the year 152 CE.*), he passed away at the age of over sixty (Shen; 1988, p. 80). In addition to this explanation, it would better to open the meaning of "pass away" in accordance with the terminology of Buddhism, its stated that he term used for "passing away" in the relevant source is Yuanji (圓寂). In relation to our subject, this expression is both fitting and intriguing. Although there are many words that express death or passing away, Yuanji has been used because it perfectly captures the concept of death in the context of Buddhism and Buddhist thought. This is both a new piece of knowledge we have learned during our research and provides insight into how the concepts of death and passing away are approached in Buddhist philosophy.

In the final years of the Eastern Han Dynasty, Chinese scholars also began engaging in Buddhist studies. During the reign of Emperor Xian (*Emperor Xian is also known as Xiandi (獻帝)*). Since the term "Di" (帝) means emperor or sovereign, both "Xiandi" and "Emperor Xian" are acceptable usages), the Confucian scholar Mou Rong (牟融; his other name is Ziyou (子优). He was promoted to the position of Grand Minister of Agriculture. He held high-ranking bureaucratic and political positions. He was skilled in negotiation and debate. It is said that Emperor Shu sighed with regret, remarking that he was of a caliber equal to, and deserving of, the title of Prime Minister) fled from the chaos and turmoil of the Zhongyuan region, settled in Jiaozhi (交趾) to explain and teach Buddhist doctrines and scriptures. While continuing to transmit Buddhist classics, he faced criticism from others and wrote the *Theory of Causality and Confusion* (理惑论), which consists of 37 chapters. This was the first work in China focused on the study and teaching of Buddhist theory. Its dissemination and discussion across the country during the Wei-Jin and Southern-Northern Dynasties marked it as a pioneering work and contributed to the peak of Buddhism in Chinese history (Shen, 1988, p. 80).

3.3. Sociological Interpretation of the Introduction of Buddhism to China

When closely examining the phenomenon of Buddhism's introduction to China, the first issue to address is the occurrence of religious conversion. As is known, religious conversion can be defined as the act of a society renouncing its current religious beliefs and adopting a different religious understanding or structure. In this context, it is understood that there are two dimensions to the phenomenon of religious conversion. The first dimension can be positioned as a change resulting from the failure to fulfill the obligations of the religion one belongs to. The second dimension, as can be inferred from the above definition, is based on the rejection of the existing religious structure. In both cases, it can be argued that both the individual and society undergo a complete transformation of their current social assumptions. However, sometimes the situation may unfold differently. An example of this would be an individual who previously had no known religious beliefs but later turned to the religion adopted by their own society (Kirman, 2011, p. 88).

The history of religious conversion for societies is known to be as old as the history of the phenomenon of religion itself. Furthermore, it is difficult to claim that religious conversion is an easy or routine process for societies. From the outset, this process has significant implications both at an individual and societal level. Additionally, the fact that it is based on various different reasons makes it a highly complex phenomenon. Entering or leaving a particular belief system in the context of religious conversion is fundamentally parallel in nature. In this respect, changing or abandoning an existing religious structure implies the rejection of all existing values. Therefore, this single point alone is sufficient evidence to demonstrate how challenging and consequential religious conversion is for an individual or society (Kirman, 2004, pp. 75-76).

In the phenomenon of religious conversion, the nature of the existing religious structure is a crucial point. A rigid and non-permeable structure will make conversion more difficult. Conversely, a more flexible structure will facilitate the transition to a different belief system. In this context, two different situations arise in the process of religious conversion. If the existing structure is inflexible, it means that when conversion occurs, the old structure will be completely rejected. However, if the opposite is true, it is possible to talk about a synthesis or fusion between the old and new religious structures in the society. At this point, it is important to differentiate between local religions and institutionalized, widespread religions. Local religions tend to be more open to integration with different beliefs, while institutionalized and widespread religions are known to be more rigid in this regard (Asan, 2023, p. 354). The principle of total rejection of past religious beliefs when adopting institutionalized and widespread religions is a challenging process for societies from a sociological perspective.

Another important parameter in the phenomenon of religious conversion is the concept of dominant culture. In this context, it is understood that belief systems with strong cultural elements have a significant multiplying effect in transforming individuals or societies. A religion embedded with strong cultural motifs tends to attract more adherents. As a natural result, the coding and adoption of a particular culture as superior or dominant have both individual and social implications. In other words, religions that possess a positive image or strong cultural elements tend to spread rapidly, particularly among individuals within a certain age group (primarily young people) (Zavalsız, 2012, pp. 191-192). When considering the phenomenon of Buddhism's introduction to China, which is the subject of this study, it becomes clear that the same social reality repeats itself. Buddhism, transported from the Indian subcontinent to China with strong cultural elements, experienced a rapid phase of expansion. Therefore, the significant influence of Indian culture played a key role in the establishment of Buddhism in China. Otherwise, it would be difficult to explain the widespread social impact of Buddhism without considering this cultural influence.

When examining the phenomenon of Buddhism's introduction to China, which is the subject of this study, it becomes apparent that a smooth transition occurred. As emphasized in the historical process of Buddhism's introduction to China, Buddhism was mostly transmitted through trade and charismatic individuals (for example Xuanzang, Tang Sanzang, Aktaş, 2022, p. 566). In this respect, the entry of Buddhism into China via social interaction channels such as trade and charismatic figures facilitated the spread and acceptance of this belief. For information on the societal impact of important figures such as Tang Sanzang and Wu Zetian in the spread and acceptance of Buddhism (see: Quoted from <http://henan.sina.com.cn/tour/hngb/2009-07-21/114918680.html> on 09.08.2024). From another perspective, it can be said that the introduction of Buddhism through highly reasonable means played a significant role in providing a foundation for the belief to take root in China.

The role of charismatic individuals in the establishment of Buddhism in China requires further exploration. The key question here is: what qualities did these charismatic individuals possess that made them the center of social attention and influential in helping Buddhism find a foothold in China? As is well known, the concept of charisma was introduced into sociological literature by Max Weber. In this context, Weber bases the concept of charisma on the idea that, during difficult times, individuals emerge who, through their abilities, overcome the challenges faced by society and attain victorious status. These exceptional figures, who help society overcome its hardships with their skills, gain a deserved reputation and privilege. As a natural consequence, these extraordinary individuals gain greater influence over others in the social sphere. The exceptional status they achieve is often explained by society as being due to divine powers. In this sense, these charismatic individuals become vital reference points for their society, aided by the divine qualities attributed to them. However, Weber introduces an important caveat here: the nature of charisma is not perpetual. In some cases, these extraordinary individuals may lose their status. Strategic mistakes made by highly successful individuals can serve as an example of this. In such cases, their followers may abandon the charismatic figure as quickly as they once rallied around them. Therefore, if a charismatic individual wants to sustain their success derived from charisma, they must continuously maintain the qualities that draw their followers. Otherwise, things can take a completely opposite turn. In other words, the point of greatest success can quickly evolve into the point of greatest failure (Weber, 2012, pp. 475-479).

The concept of charisma provided significant opportunities for the introduction and establishment of Buddhism in China. The exceptional individuals who brought Buddhism from India to China stood out due to their remarkable qualities. The Chinese could not remain indifferent to these individuals, who were seen as mirrors reflecting the new Buddhist faith in a positive light. As a result,

they quickly embraced the teachings of these representatives of the new religion, which they admired and approved of.

Another significant factor that played a dominant role in the phenomenon of Buddhism's introduction and spread in China was commercial activities. In this context, it becomes apparent that trade actually served as a precursor to the arrival of charismatic individuals. Initially, merchants came from the Indian subcontinent to the Chinese region. Due to the nature of trade, the increasing intensity of social relations between these two geographies and societies opened the door for the parties involved to focus more on each other socially and culturally. As a result, relationships on the social and cultural plane followed an upward trajectory. Ultimately, Buddhism—which was born in the Indian subcontinent and whose social affiliation was with India—left significant religious and social impressions through charismatic individuals who came via the trade routes from India, the land where it could not find refuge, to the Chinese region (Demirel, 2015, pp. 127-138).

Trade has a significant impact on cultural interaction and on the transformation of existing religious or cultural elements within a society. This has been observed not only in the case of Buddhism's transmission from India to China, but also in similar instances across different societies. For example, Alexander's expedition to India and the subsequent cultural exchange established by those who remained, through trade with the Asian region, laid the groundwork for developments that would later influence even the Islamic world (Özcan, 1998, p. 75).

Another example can be found in pre-Islamic Arab society, where trade activities made Arabs aware of distant regions and cultures that were otherwise unfamiliar to them. Among these trade activities, the Ukaz fair, established near the city of Taif, held a particularly important place. This fair, located in a fertile region, was not only a center for trade but also a venue for various social activities, such as literary competitions. Thus, this location became a significant point where both local and foreign cultures interacted, serving as a hub for commercial exchanges and cultural interactions (Azizova, 2012, pp. 61-62).

It would be appropriate to conclude the discussion of the interaction between trade and religion with a reference to Max Weber. As is well known, Weber argued that the capitalist mindset found the opportunity to develop and thrive in Protestant societies (Weber, 2013, pp. 54-56). In this context, Weber, unlike his contemporaries, traced the impetus behind the Industrial Revolution in the West to the Protestant belief system, which promoted a disciplined way of life by rejecting worldly pleasures. In other words, individuals had to avoid all worldly pleasures and continuously work to be among the saved (Slattery, 2014, pp. 79-81). As a result, in such a worldview, individuals minimized their needs and focused on constant work and productivity. According to Weber, this way of life played a crucial role in the formation of a capitalist economy and, consequently, a capitalist worldview.

As seen from Weber's perspective, there is a strong connection between religion and society (Keskin, 2004, pp. 7-21). Sometimes trade or economic life influences religion, while at other times, religious life can be a determining factor for the economy. Indeed, trade activities played a crucial role in facilitating the introduction of Buddhism from India to China. Similarly, Protestantism, which began in countries like England and the Netherlands, had a significant impact on the development of capitalist economies in Europe. In this context, the relationship between religion, society, and economy forms an important equation for the social sciences.

Another significant phenomenon observed on the social level following the introduction of Buddhism into China was the surge in translation activities. In this context, Buddhism acted as a major cultural carrier, transferring Indian culture and civilization to China through the factor of religion and

the channel of translation. As the awareness and recognition of Buddhism increased in China, translation activities also intensified proportionally, reflecting the growing influence of the new faith.

The phenomenon of Buddhism's spread from India to China through translation activities can be seen as parallel to the validation of general social theories in practice. As is known, during the Abbasid period, when they encountered various cultures and civilizations, a significant translation movement was observed. Notably, it is appropriate to mention the Iranian and Indian civilizations in this context. To better understand and familiarize themselves with these different cultures, the Abbasids established a translation center known as the *Bayt al-Hikma* (House of Wisdom). The roots of this institution can be traced back to the reign of Caliph al-Mansur, and it is well known that many classical Greek philosophical works were translated into Arabic there (Kaya, 1992, pp. 88-90).

Another characteristic of *Bayt al-Hikma* was that it had to rely on individuals from traditions such as Greek, Persian, Indian, and Syriac cultures backgrounds. This was necessary because those involved in translation work needed to come from different linguistic and cultural traditions than the Arab elements, which formed the foundation of the Abbasid state. Therefore, to carry out the translation activities properly, a deep understanding of the relevant languages was essential. Naturally, those most capable of performing this task were individuals who belonged to these linguistic traditions. For this reason, *Bayt al-Hikma* relied on non-Arab individuals who lived under the Abbasid rule. However, this also led to *Bayt al-Hikma* becoming a center where these non-Arab individuals, who faced discrimination and sought equality within the Abbasid state, expressed themselves and their struggles. Eventually, translation activities were transformed into a form of propaganda. For instance, this becomes more evident when examining some of the translations from Persian. While there are very few exceptions reflecting the features of Indian and Greek literature—indicating minimal translations from these traditions—there is a significant number of translations that deeply capture the local and detailed qualities of the Persian and Sasanian traditions. This highlights that, in addition to its cultural mission, *Bayt al-Hikma* was also a platform for certain propaganda-based initiatives, particularly in the context of Persian culture and nationalism. This is because individuals from the Sasanian tradition were unwilling to fully accept the fall of their state. Thus, the translation center provided them with a significant opportunity to preserve their culture. Through this, they believed they had found a way to alleviate the pain of living under another culture, which they considered a disaster (Demirci, 1996, pp. 200-205).

Similar social events that occurred during the translation activities at *Bayt al-Hikma* in the Abbasid state can also be observed during the introduction of Buddhism from India to China (Shen, 1988, pp. 77-79). With the arrival of this new belief system in China, there was a significant surge in translation efforts. These activities were largely undertaken by individuals with charismatic qualities who came from Indian culture. Furthermore, this intense translation effort not only facilitated the transmission of the new belief system to China but also brought Indian culture along with it. As a result, elements of Indian national identity, intertwined with Buddhist beliefs, reached the Chinese territories, leading to a synthesis between the two civilizations. Consequently, the change in belief significantly influenced social life as well. As previously mentioned, religious conversion often leads to a complete transformation of social norms and codes. This blending of Buddhism and Indian culture with Chinese civilization created a new cultural and religious landscape in China.

Another notable aspect in the transmission of Buddhism from India to China through human and social channels is the significance of dreams. As previously mentioned, Emperor Ming had a dream, and under the influence of this dream, he initiated the creation of statues in his country based on Buddhist tradition of India and culture. What stands out here is the emperor's action prompted by the impact of

his dream, directing him toward a specific course of action. This illustrates the important role that personal experiences, such as dreams, played in the cultural and religious shift during this period.

As is well known, although his ideas have been criticized, Freud is one of the foremost figures to take dreams seriously and offer some of the most notable interpretations of them (Fromm, 2019, pp. 105-106). In this context, Freud views dreams as the medium where suppression and neurosis emerge. According to him, a past conflict, that is, a repressed emotion or thought, can be transformed into neurosis. Freud approaches the resolution of this problem by considering dreams as puzzles to be solved. Initially, he finds the puzzle challenging, but later identifies the core of the confusion, or the starting point, and develops an understanding accordingly. Since the nature of the problem experienced by the individual is unique, the meaning of the dream is also shaped according to the person. In this framework, understanding and interpreting the dream based on the individual's context becomes relatively difficult. However, when clues are correctly evaluated, and the center of the confusion or the beginning of the tangled thread is accurately identified, the analysis of the problem becomes easier (Tura, 2010, pp. 55-56).

Within the framework of the ideas discussed above, it is possible to interpret Emperor Ming's dream in a similar manner. In his dream, the emperor saw themes related to Buddhism, and afterward, he initiated the construction of statues representing the Buddhist faith in his country. Thus, he accepted the dream as a valid source of guidance and applied what was shown to him as good in the dream to his own land through the channel of Buddhism. Here, the charismatic personality of Emperor Ming played an important role in the acceptance of his dream as a decisive factor. It is clear that the dream of an ordinary member of the Ming state would not have led to such a significant change. Therefore, the emperor's unique combination of charismatic authority and traditional power, along with his acceptance of the dream as both a reality and a source of knowledge, which he then adapted to his country, stands out as a particularly noteworthy aspect.

To make the concept of dreams more understandable, it would be appropriate to provide examples from history where rulers made significant changes in their societies as a result of or influenced by dreams. For instance, in the Qur'an, it is mentioned that Prophet Yusuf (Joseph) interpreted the dream of a king, which led to his release from prison and subsequent rise to a position of power within the kingdom (12/Yusuf/46-56). Similarly, in the Bible, it is noted that Prophet Daniel interpreted a dream for King Nebuchadnezzar, which elevated his status in the kingdom (Daniel, 2:24-48, Kutsal Kitap, pp. 922-923).

As can be seen, dreams emerge as a tool used by the ruling class, who often consult wise individuals, to help govern their people and country. In this context, rulers justify their important decisions by having them interpreted by those considered wise, thereby establishing a seemingly legitimate foundation for their actions. By doing so, they ground their decisions in metaphysical elements. The use of the dream as a tool in governance, from the dream interpreted as predicting the birth of Alexander the Great, to the Abbasid, Ghaznavid, Seljuk, and Ottoman periods (Yüksel, 2014, pp. 3-10), across various cultures, times, and regions, is particularly noteworthy (Çetin, 2012, pp. 44-63). Despite the differences in cultures, time periods, and even geographical locations, the element of dreams remains constant. This suggests that the dream phenomenon can be understood as a cross-cultural element.

4. Conclusion, Discussion, and Recommendations

Throughout the history of religions, many beliefs, philosophies, and sociological events have spread to other cultures, societies, and regions, influencing them significantly. Buddhism, which has inspired the subject of this study, is one such phenomenon. Initially, Buddhism developed as a belief

system in India aimed at providing salvation and peace to a society in distress. Over time, through cultural as well as societal interaction and exchange, it spread to neighboring regions. One of the most significant examples of this spread is Buddhism's transmission to China and its surroundings. The transmission occurred through various channels from its place of origin, including traders, cultural and political envoys, and charismatic individuals. Among the most prominent of these figures was Xuanzang, also known as Tang Seng or Tang Sanzang. Xuanzang is an essential figure in Chinese classical literature and culture, as he is famously featured the main character in the novel *Journey to the West*. This makes him a vital example in the study of the charismatic individuals who played a role in the spread of Buddhism to China.

Another important factor to consider is the translation of Buddhist texts, which helped in spreading Buddhist teachings in China. However, alongside these developments, Buddhism also introduced Indian culture to China, acting as a cultural transmission that reached new territories. The critical question remains: How was this new belief system perceived? What factors and reasons contributed to its acceptance? The facilitating elements of this adoption are vital to understanding the process. A key factor may be that neither India nor China acted with imperial motivations, and the non-coercive spread of Buddhism was likely influenced by one of its core principles: *ahimsa*, meaning non-harm toward all living beings. If the process had been driven by imperial ambitions, it likely would not have been welcomed and embraced by Chinese society.

A parallel can be drawn with the spread of Islam in Turkistan, where Islam's acceptance was facilitated by respect and tolerance for different beliefs and cultures, which reflects a similar process to that of Buddhism's spread. Buddhism, like Islam in Turkistan, was not just a religious transmission but also a cultural one, spreading elements of Indian culture alongside its religious teachings. Interestingly, despite Buddhism's roots in India, there is no indication that India aggressively or forcefully attempted to the spread of the religion during its transmission to China. Instead, it was peacefully transmitted through various means, particularly charismatic figures, and was met with understanding and acceptance.

Regions like Gansu (甘肃), present-day Xinjiang (新疆), the Hexi Corridor (河西走廊), Dunhuang (敦煌), and beyond saw the spread of Buddhism, leaving historical traces visible in local ruins. These traces reflect the cultural synthesis that arose when Buddhism blended with local traditions, producing new cultural and religious expressions. Despite its struggles in India, Buddhism found fertile ground and acceptance in other cultures. The transmission was made possible through the efforts of charismatic figures and the translation of Buddhist scriptures, which helped to make Buddhist teachings more accessible to the public.

In addition to trade, charismatic individuals from India played a crucial role in bringing Buddhism to China. These figures charmed the admiration of the people because of their lifestyles and approaches. They peacefully introduced Buddhism to the Chinese, helping large segments of the population adopt the religion. Therefore, unlike other societies where religious conversion often involves violence or coercion, the process in China was peaceful. Traders from India also played a significant role in this process, bringing Buddhism to a land initially foreign to that but gradually became integrated into Chinese society.

Since there is no interdisciplinary study that brings together the two different disciplines of Sinology and Sociology of Religion, in the construction process of our research, it could not be available to compare our research with a similar article especially from the point of articles published in our country. Apart from this fact, this article possess the uniqueness as it puts forward the China's process of making Buddhism its own with a national interpretation and perception. In addition to this, this study

is just a entrance to understand the History of Buddhism in Chinese territories. How did China assimilated Buddhism, what sort of facts effected Chinese people adopted Buddhism and while proceeding to understand, the methods utilized by China in making Buddhism its own can be addressed in other studies. Given the multidisciplinary nature of this phenomenon, it requires an analysis that encompasses multiple fields. This study, motivated by such a necessity, examines the historical and sociological aspects of Buddhism's transmission to China, which is situated at the intersection of Sinology and the sociology of religion.

In order to understand a society's background, knowing or observing its present situation, being able to speak its language, getting an easy contact with its mainland is not sufficient a way to deepen on clutching its culture, civilization and gigantic history. With this respect, as China, one of the most unique and huge civilization of the World, such academical research articles, observation and survey studies are also main way of analyzing Chinese culture and history. This kind of efforts are tiny steps but by giving such little tiny efforts and products proceed to understand China and Chinese historical manners, beliefs or attitudes towards other nations, cultures, societies and etc.

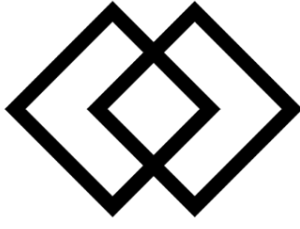
5. References

- Aktaş, Ş. (2022). Klasik Çin edebiyatında “Batıya Yolculuk” romanı ve esin kaynağı üzerine mitolojik bir okuma. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15(38), 562–575. <https://doi.org/10.12981/mahder.1078084>
- Altuntaş H., & Şahin M., (Eds., 18th ed). (2009). Kur’ân-ı Kerîm Meâli. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Asan, S. (2023). Din değiştirme konusunda ortaya konulan bilimsel yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 351–372.
- Aydın, A. R. (2009). İnanma ihtiyacı ve dinî ritüellerin psikolojik değeri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(2), 87–100.
- Azizova, E. (2012). Ukaz. In *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Vol. 42, pp. 61–62). Türkiye Diyanet.
- Chan, W.-T. (1957). Transformation of Buddhism in China. *Philosophy East and West*, 7(3/4), 107–116. <https://doi.org/10.2307/1397344>
- Cetin, H. (2012). Osmanlı saltanat hülyaları ve tarihî bağlam. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 27(1), 37–68.
- Cun Rui Xiong, V. (2009). *Orta Çağ Çin'i tarihi sözlüğü*. Lanham Maryland, Toronto, Plymouth Scarecrow.
- Demirci, M. (1996). *Beyt’ül-Hikme kuruluşu işleyişi ve etkileri*. İnsan.
- Demirel, Ş. (2015). Budizm’in doğduğu topraklarda barınamaması üzerine. *Uluslararası Türkbilim Dergisi*, 3(18), 127–138.
- Demirel, Ş. (2016). Hindistan’da kast sisteminin tarihsel gelişimi. *Akademik Bakış Dergisi*, (54), 910–919.
- Fromm, E. (2019). *Psikanaliz ve din*. Say.
- Güç, A., & Sert, E. (2020). Budizm’de dört temel gerçek, sekiz dilimli yol ve nirvana. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 3–28. <https://doi.org/10.20486/imad.732201>
- Günay, Ü. (2012). *Din sosyolojisi*. İnsan.
- Juliano, A. L. (1980). Buddhism in China. *Archaeology*, 33(3), 23–30. <http://www.jstor.org/stable/41726416>

- Kaya, M. (1992). Beytülhikme. In *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Vol. 6, pp. 88–90). Türkiye Diyanet.
- Kılıç, Y. (2018). Yazılı kaynaklar ve arkeolojik bulgular ışığında Anadolu’da ön Türk izleri. *Ankara XVIII*. (pp: 727–736).
- Kirman, M. A. (2004). Din değiştirme olgusuna sosyolojik bir yaklaşım. *Dinî Araştırmalar*, 6(18), 75–88.
- Kirman, M. A. (2011). *Din sosyolojisi terimleri sözlüğü*. Rağbet
- Kutsal Kitap Eski ve Yeni Antlaşma (Tevrat, Zebur, İncil). (2009). Yeni Yaşam.
- Overmyer D.L. (1987) Adler J. A. (2005) *Chinese religion: an overview. encyclopedia of religion*, (ed.: Lindsey Jones), 1580-1613. A.B.D.: Thomson Gale.
- Özcan, A. (1998). Hindistan/Tarih. In *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Vol. 18, pp. 75–81). Türkiye Diyanet.
- Shen, F. (1988). *History of Sino-Western cultural exchange*. Shanghai People's Publishing House.
- Slattery, M. (2014). *Sosyolojide temel fikirler*. Sentez.
- Şimsek, B., & Alptekin, H., (2024). 2. Araştırma probleminin tanımlaması. Ö. Arlı (Eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği içinde* (ss. 28-89). Milli Savunma Üniversitesi.
- Teiser, S. F. (2009). Ornamenting the departed: Notes on the language of Chinese Buddhist ritual texts. *Asia Major*, 22(1), 201–237. <http://www.jstor.org/stable/41649970>
- Tura, S. M. (2010). *Freud’dan Lacan’a psikanaliz*. Kanat.
- Walker, Hera S. (1998). Indigenous or foreign? a look at the origins of the monkey hero sun wukong. *Sino-Platonic Papers*, (81), 1-106.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi & toplum II*. Yarın.
- Weber, M. (2013). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*. Bilgesu.
- Yaran, C. S. (2001). İnsanın egzistansiyel ihtiyaçları ve dinin perenniyal cevapları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12–13), 79–96. <https://doi.org/10.17120/omuifd.73105>
- Yüksel, A. (2014). Rüya ve Osmanlı İmparatorluğu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (45), 1–23.
- Zavalsız, Y. S. (2012). Din değiştirmenin psiko-sosyal kodları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 12(2), 185–200.

Digital References

- https://www.vam.ac.uk/articles/sir-marc-aurel-stein?srsId=AfmBOopkYmX1WP7utfPgnUi4KyXV-KvFeLjzSP8bbP4esyEVBK3E_hWG
- <https://ccontext.org/wiki.pl?if=gb&chapter=865531&remap=gb>
- <http://m.fodizi.tw/f05/65776.html> on 01.04.2024.
- <https://www.guoxuemi.com/lishi/2694s/>.
- <https://ccontext.org/dictionary.pl?if=en&id=70020&remap=gb>
- <http://henan.sina.com.cn/tour/hnqb/2009-07-21/114918680.html>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 18.10.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 17.01.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 29.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ¹

Elif ÖZTÜRK KALAYLI*-Tuğçe AKYOL**

Öz

Bu araştırmanın amacı 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında öğrenim görmekte olan 60-72 aylık çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olan 40 öğretmen ve 350 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların öz düzenleme becerileri ile çocukların cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba meslek ve öğretmen öğrenim durumu arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri ile doğum sırası, kardeş sayısı ve öğretmenin kıdemi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma belleği, Dikkat, Engelleyici kontrol, Okul öncesi dönem, Öz düzenleme.

Investigation of 60-72 Months Old Children's Self-regulation Skills According to Teacher's Views

Abstract

This study aims to examine the self-regulation skills of 60-72-month-old children according to teachers' views. The population of this study, in which the descriptive survey model was used, consists of 60-72-month-old children studying in the kindergartens of official independent kindergartens and primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the city centre of Afyonkarahisar in the 2022-2023 academic year and the teachers of these children. The General Information Form prepared by the researchers and the Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year Old Children (Teacher Form) developed by Erol and İvrendi (2018) were used as data collection tools. The study sample consisted of 40 teachers and 350 children who were determined by simple random sampling method. Descriptive statistics, T-test, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used to analyze the data. In line with the findings obtained from the study, it was concluded that there was a significant difference between children's self-regulation skills and children's gender, mother and father education level, mother and father occupation and teacher education level. In addition, it was determined that there was no significant difference between children's self-regulation skills and birth order, number of siblings and seniority of the teacher.

Keywords: Working memory, Attention, Inhibitory control, Preschool, Self regulation.

¹Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Okul Öncesi Öğretmeni, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, elifkalayli46@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-1757-5782>

** Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, akyol.tugce@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5860-9236>

1. Giriş

Öz düzenleme becerisi, davranışların ve dürtülerin kontrol edilmesi, yapıcı problem çözme becerisi, hedeflere ulaşmak için düşüncelerin ve duyguların yönetilme durumudur (Bredenkamp, 2017). Öz düzenleme, bireyin dış faktörler ile etkileşiminde kendi davranışlarını değerlendirip düzenlemek için geliştirdiği becerilerdir (Wills vd., 2006). Bireylerin, amaçları doğrultusunda bilişi, duygularını ve davranışlarını yönetmelerini sağlayan içsel bir mekanizmadır (Saraç & Güleç, 2019).

Öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar eylemlerinin sonuçları hakkında fikir yürütüp ona göre farklı eylemleri düşünebilirler (Bodrova & Leong, 2008). Öz düzenleme, bireyin amaçları doğrultusunda standartları da dikkate alarak hedefine doğru giderken bir gelişim ve öğrenme aracı olarak da görülebilir (Çekiç, 2023). Çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi, davranışların düzenlenmesi, belleğin ve sözel becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Savina, 2014).

Yürütücü işlev, işleyen bellek, engelleyici kontrol, yürütücü dikkat ve zihinsel esneklik gibi yapıları kapsayan (Savina, 2014) öz düzenlemenin bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutları bulunmaktadır (Murray vd., 2014; Smith Donald vd., 2007). Bilişsel boyut, bireylerin motive olmasını, hedefler belirleyip, hedeflere ulaşmak için harekete geçmelerini kapsayan (Mommott-Elison & Moilanen, 2021) bilişsel boyut, erken çocukluk döneminde gelişmeye başlamaktadır (Philpott-Robinson vd., 2023). Dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrolden oluşan yürütücü işlevler bilişsel boyuttadır (McClelland & Cameron, 2012) ve bireyin çevreye karşı kendi tepkilerini anlamalarını ve kontrol etmelerini sağlar (Montroy vd., 2016).

Dikkat, ilgili uyarana odaklanılması ve süreç içinde odaklanılana karşı ilginin devamıdır (Harris vd., 2007). Çalışma belleği, çocukların bir görevle ilgili yönergeleri hatırlaması, ilgili görevleri yerine getirmesi ve sorunların çözümüne yardımcı olacak planlamalar yapmasına olanak sağlayan önemli bir zihinsel alandır (McClelland & Cameron, 2012). Engelleyici kontrol, kişinin hedeflerine ulaşmak için dürtüsünü bastırmasıdır (Cuevas vd., 2018). Engelleyici kontrol yürütücü dikkat, çaba, kontrol ve öz düzenleme gerektiren bir davranış için temel şartlardan birisidir (Barkley, 2004). Bireyin bir davranışı ortaya koymadan önce düşünmesi, istemli bir şekilde başlatması, tepkilerini kontrol etmesi ve sabırlı olması, davranışsal düzenlemedir (Smith-Donald vd., 2007). Duygusal düzenleme ise bireyin duygularının farkında olmasını, duygularını anlamasını, bilişsel ve davranışsal süreçlerde duyguların meydana getirdiği duygu yoğunluğunun kontrol altına alınmasını ifade etmektedir (Carlson & Wang, 2007).

Öz düzenlemenin gelişimi doğumla başlar, biyolojik ve sosyal etmenlerin etkileşimi ile şekillenir (Pahigiannis & Glos, 2020). Öz düzenleme belirli sistemlerin kendiliğinden veya istenilerek kullanılmasıyla duygu, düşünce, davranış veya dikkatin bütünleşmesiyle gelişir. Öz düzenleme süreci, bir hedefe yönelim veya engel durumunda ortaya çıkar (Valikhani vd., 2019). Erken çocukluk yılları öz düzenleme becerisi açısından kritik bir dönemdir ve bu dönemde kazanılan öz düzenleme becerileri diğer gelişimsel temel becerilerin kazanılmasında oldukça etkilidir (Erol & İvrendi, 2018). Davranışların düzenlenmesi, belleğin ve sözel becerilerinin gelişimi açısından öz düzenlemenin gelişimi önemlidir (Savina, 2014). Öz düzenleme becerilerinin ilerleyen öğretim kademelerindeki akademik başarının önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (McClelland vd., 2014; Montroy vd., 2014; Roebbers, 2017; Schmitt vd., 2015). Ayrıca öz düzenleme becerileri, erken çocukluk döneminde günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlar karşısında duygu, davranış ve düşüncelerini kontrol altına alabilmelerini sağlar (Romero-Lopez vd., 2021).

Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, çocukların gelişimini destekleyici ve zengin deneyimler sunan ev ortamları açısından önemlidir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin çocukların gelişim alanlarını (Kurnaz-Adıbatmaz & Özyürek, 2019; Mohsin vd., 2019; Uladı vd., 2019) olumlu yönde

etkilemektedir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyi olan ailelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Claussen, vd., 2021; Storksens vd., 2015). Çocukların ilk sosyal ortamı okuldur (McClelland & Tominey, 2016). Okulda kurallara uyan ve iş birliği yapan çocukların öz düzenleme becerileri desteklenir (McIntyre vd., 2006). Olumlu, destekleyici sınıf ortamı oluşturan (Banks, 2014), öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen stratejiler kullanan öğretmenlerin (Sáiz-Manzanares vd., 2014) sınıflarında çocukları ile olumlu ilişkiler kurar. Öğretmen çocuk etkileşiminin çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Blair & Diamond, 2008; Ertürk, 2013; Fuhs vd., 2013).

Alanyazında okula hazırbulunuşluk düzeyleri (Bayındır & Biber, 2018, Skibbe vd., 2019); kaba motor becerileri (Melo vd., 2024), davranış sorunları (Tozduman-Yaralı & Güngör-Aytar, 2017); akademik başarı (Edosa vd., 2018), oyun becerileri (Aksoy & Yaralı, 2017); kaygı düzeyleri (Öksüz, 2020) ve sosyal becerileri (Veijalainen vd., 2017) ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar da görülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmalarda anne babanın öğrenim durumu, yaşı, aile yapısı gibi belirli özelliklerin incelenirken (Saraç vd., 2021; Ural vd., 2020) hem ailelerin hem de öğretmenlerin özellikleri açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yirmi birinci yüzyıl becerilerinin önemli bir bileşenini oluşturan öz düzenleme becerilerinin ailelerin ve öğretmenlerin özellikleri açısından incelenmesi, öz düzenlemeyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile ilgili uygulamalara katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle bu araştırmada 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2016). Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre çocukların öz düzenleme becerileri farklı değişkenler açısından incelendiği için tarama modeli kullanılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında öğrenim görmekte olan 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda 2022-2023 eğitim öğretim yılında anaokulları ve anasınıflarında öğrenim görmekte olan 60-72 aylık yaklaşık 3309 çocuk bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre 8 bağımsız anaokulu ve 5 ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden çocuklar arasından seçim yapılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi evrende bulunan tüm birimlerin örneklem grubuna seçilmesinde bağımsız ve eşit bir şansı vardır. Örneklemi temsil etme gücü bakımından en geçerli ve iyi örnekleme yöntemi seçkisiz olan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın örneklem sayısını belirlemek için örneklem tabloları incelenmiş ve tabloya göre 3309 evren için $\alpha=0.05$ hata payı ile hesaplanan örneklem sayısının en az 277-278 olması gerektiği belirlenmiştir (Balcı, 2021; Canbazoğlu-Bilici, 2019). Bu değerler doğrultusunda bu araştırmaya 350 çocuk katılmıştır. Araştırmanın örneklemini 350 çocuk ve 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmadaki %50,6'sı kız ve %49,4'ü erkektir. Çocukların %26,6'sı kardeşi yokken, %47,1'inin bir kardeşi, %20,3'ünün iki kardeşi, %6'sının ise üç ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir. Çocukların doğum sıraları incelendiğinde %54,ü ilk, %12,3'ü ortanca ve %33,7'si son

sırada doğan çocuktur. Çocukların annelerinin %9,7'si ilkokul, %16,3'ü ortaokul, %36,6'sı lise ve %37,4'si lisans ve üstü mezunudur. Babaların %4,9'u ilkokul, %9,4'ü ortaokul, %40'ı lise ve %45,7'si lisans ve üstü mezunudur. Bunun yanında çocukların annelerinin %58,1'i ev hanımı, %7,1'i işçi, %23,4'ü memur ve %11,4'ü serbest meslektedir. Babaların ise %2'si çalışmıyor iken, %29,4'ü işçi, %36'sı memur ve %32,6'sı serbest meslektedir. Öğretmenlerin %35'i 1-9 yıl arasında, %52,5'i 10-20 yıl arasında ve %12,5'i 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna bakıldığında %85'i lisans mezunu ve %15'i yüksek lisans mezunudur.

2.3 Araştırma Süreci

Araştırma kapsamında gerekli etik izin ve Millî Eğitim Müdürlüğünden izinler alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek okul müdürlerine, öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü olan öğretmenlere bilgilendirilmiş onam formları verilmiştir. Gönüllü olan öğretmenler aracılığıyla çalışma grubundaki çocukların anne-babalarına da gönüllü onam formları gönderilmiştir. Aileleri tarafından gönüllü onam formları imzalanan çocuklar uygulamaya dahil edilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek adına 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) öğretmenlerin doldurmaları için uygulama kapsamında olan çocukların her biri adına öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlerden ilgili çocuğun becerilerini düşünerek formu bir hafta içinde doldurmaları istenmiş ve birer hafta sonra araştırmacı tarafından öğretmenlerden toplanılmıştır.

2.4 Veri Toplama Araçları

Araştırmada Genel Bilgi Formu ve Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Genel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun içeriğinde çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babaların öğrenim durumları, meslekleri ve aile gelir durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Erol ve İvrendi (2018) tarafından 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini öğretmen görüşüyle belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 22 maddeli ve 5'li likert şeklinde düzenlenmiş olup 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Her zaman şeklinde numaralandırılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110 en düşük puan ise 22'dir. Ölçek maddelerinden alınan yüksek puanlar öz düzenleme alt boyutlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek; Engelleyici Kontrol (8 madde), Dikkat (9 madde) ve Çalışma Belleği (5 madde) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA'ya göre toplam varyansın %63'nü açıklayan 22 madde ve 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DFA'ya göre de elde edilen yapının uyum indekslerinin yeterli seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında bütün ölçekte Cronbach Alpha değeri .94, alt boyutlarda .87 ile .91 arasında olduğu ve test yarılama katsayısının .90 olarak tespit edilmiştir (Erol & İvrendi, 2018). Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alpha katsayıları; Engelleyici Kontrol alt ölçeği için .89, Dikkat alt ölçeği için .92, Çalışma Belleği alt ölçeği için .91 ve Tüm ölçek için .93 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 0.70-0.95 arasında kabul edilebilir değerler olduğu görülmektedir (Tavakol & Dennick, 2011).

2.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek ve yapılacak analizlere karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayıları ele alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 arasında olduğu belirlenmiştir. Verilerin bu iki değer arasında olması

verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu yüzden istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Çocukların ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Veri setinde normallik ölçütlerini sağlayan boyutların puanlarının çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek için bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre bağımsız örneklem T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca gruplar arası anlamlı fark çıkan maddelerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Tukey testinden yararlanılmıştır.

2.6 Araştırma Etiği

Bu araştırma ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 30.09.2022 tarihli ve 2022-85 sayılı toplantıda alınan 9 nolu etik kurulu onayı almıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya ilişkin analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1

60-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Engelleyici kontrol	Kız	177	32.09	5.30	348	1.75	.080
	Erkek	173	31.07	5.57			
Dikkat	Kız	177	36.99	6.11	348	3.05	.002*
	Erkek	173	34.91	6.60			
Çalışma belleği	Kız	177	22.01	3.41	348	.605	.545
	Erkek	173	21.79	3.36			
	Kız	177	91.10	12.49	348	2,430	.016*
Toplam	Erkek	173	87.78	13.03			

ÖDBÖ Öğretmen Formu dikkat alt boyutu ve ölçek toplamından elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 1, $p < .05$). Kız çocuklarının dikkat alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=36.90$), erkek çocuklarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=34.91$) yüksektir. Kız çocuklarının ÖDBÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=91.80$), erkek çocuklarının puan ortalamalarına ($\bar{X}=87.78$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol ve çalışma belleği alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 1, $p > .05$). Bu duruma göre, kız çocuklarının dikkat ve öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p

	0	93	31.53	6.26	Grp. arası	128.27	3	42.75		
Engelleyici kontrol	1	165	32.04	4,75	Grp. içi	10266.30	346	29.67		
	2	71	31.18	5,84	Toplam	.	349		1.441	.231
	3 veya üzeri	21	29.61	5,29						
	0	93	36.97	5.79	Grp. arası	182.11	3	60.7		
	1	165	35,92	6.48	Grp. içi	14280.53	346	41.27		
Dikkat	2	71	34.90	7.08	Toplam	14462.65	349		1.471	.222
	3 veya üzeri	21	35.42	6.18						
	0	93	22.16	3.1	Grp. arası	34.58	3			
Çalışma belleği	1	165	22	3.16	Grp. içi	3970.11	346	11.52		
	2	71	21.9	4.07	Toplam	4004.69	349	11.47	1.005	.391
	3 veya üzeri	21	20.9	3.67						
	0	93	90.67	12.45	Grp. arası	660	3	220		
Toplam	1	165	89.98	12.28	Grp. içi	56985	346	164.69	1.336	.263
	2	71	87.7	14.65	Toplam	57645.01	349			
	3 veya üzeri	21	85.95	12.07						

Tablo 2 incelendiğinde; ÖDBÖ Öğretmen Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre kardeş sayısının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

Tablo 3

60-72 Aylık Çocukların Doğum Sırasına Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

<i>ÖDBÖ Öğretmen Formu</i>	<i>Doğum Sırası</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Topl.</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	İlk	189	31.54	5.53	Grp. arası	56.26	2	28.13		
Engelleyici Kontrol	Ortanca	43	30.67	6.26	Grp. içi	10338.31	347	29.79	.944	.390
	Son	118	32	5	Toplam	10394.57	349			
	İlk	189	36.46	6.28	Grp. arası	102.44	2	51.22		
Dikkat	Ortanca	43	35.51	6.06	Grp. içi	14360.21	347	41.38	1.23	.291
	Son	118	35.33	6.79	Toplam	14462.65	349			
	İlk	189	21.89	3.38	Grp. arası	3.37	2	1.68		
Çalışma Belleği	Ortanca	43	21.67	3.99	Grp. içi	4001.32	347	11.53	.146	.864
	Son	118	22	3.16	Toplam	4004.69	349			
	İlk	189	89.9	12.74	Grp. arası	149.12	2	74.56		
Toplam	Ortanca	43	87.86	13.92	Grp. içi	57495.88	347	165.69	.450	.638
	Son	118	89.33	12.67	Toplam	57645.01	349			

ÖDBÖ Öğretmen Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (Tablo 3, $p>.05$). Bu sonuca göre doğum sırasının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

Tablo 4

60-72 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p
Engelleyici Kontrol	İlkokul	34	28.23	6,36	Grp. arası	696.47	3	232.15	8.28	.000*
	Ortaokul	57	31.42	5.46	Grp. içi	9698.10	346	28.02		Fark
	Lise	128	31.07	5.52	Toplam	10394.57	349			(Tukey)
	Lisans	131	33.04	4.64						2-3-4>1 4>3
Dikkat	İlkokul	34	32.35	5.4	Grp. arası	806.69	3	268.89	6.87	.001*
	Ortaokul	57	34.49	6.3	Grp. içi	13655.95	346	39.46		Fark
	Lise	128	36.23	6.48	Toplam	14462.65	349			(Tukey)
	Lisans	131	37.29	6.27						3-4>1 4>2
Çalışma Belleği	İlkokul	34	20.38	3.89	Grp. arası	105.7	3	35.23	3.12	.026*
	Ortaokul	57	21.73	3.43	Grp. içi	3898.99	346	11.26		Fark
	Lise	128	21.92	3.16	Toplam	4004.69	349			(Tukey)
	Lisans	131	22.34							4>1
Toplam	İlkokul	34	80.97	12.48	Grp. arası	4001.56	3	1333.85	8.6	.000*
	Ortaokul	57	87.64	13.23	Grp. içi	53643.45	346	155.03		Fark
	Lise	128	89.23	12.39	Toplam	57645.01	349			(Tukey)
	Lisans	131	92.67	12.14						3-4>1

ÖDBÖ Öğretmen Formu tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 4, $p<.05$). Annesi ortaokul ($\bar{X}=31,42$), lise ($\bar{X}=31,07$) ve lisans mezunu olan çocukların ($\bar{X}=33,04$) engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının annesi ilkökul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=28,23$) göre daha yüksek olduğu; annesi lisans mezunu olan çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=33,04$), annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=31,07$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annesi lise ($\bar{X}=36,23$) ve lisans mezunu olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=37,29$), annesi ilkökul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=32,35$) göre daha yüksek olduğu; annesi lisans mezunu olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=37,29$) annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=34,49$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annesi lisans mezunu olan çocukların çalışma belleği alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=22,34$) annesi ilkökul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=20,38$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi lise ($\bar{X}=89,23$) ve lisans mezunu çocukların ($\bar{X}=92,67$) toplam ölçek puan ortalamalarının annesi ilkökul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=80,97$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre annesi lise ve lisans mezunu çocukların öz düzenleme becerilerinin, annesi ilkökul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5

60-72 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p
Engelleyici Kontrol	İlkokul	17	25.88	5.43	Grp. arası	909.45	3	303.15	11.05	.000*
	Ortaokul	33	28.93	4.4	Grp. içi	9485.11	346	27.41		Fark
	Lise	140	32.01	5.41	Toplam	10394.57	349			(Tukey)
	Lisans	160	32.37	5.21						3-4>1-2
Dikkat	İlkokul	17	31.52	7.05	Grp. arası	726,25	3	242.08		.001*
	Ortaokul	33	34.39	5.41	Grp. içi	13736.40	346	39.70	6.09	Fark
	Lise	140	35.4	6.6	Toplam	14462.65	349			(Tukey)
	Lisans	160	37.25	6.1						4>1
Çalışma Belleği	İlkokul	17	19.82	3.67	Grp. arası	130.41	3	43.47		.009*
	Ortaokul	33	21.36	3.47	Grp. içi	3875.28	346	11.19	3.88	Fark
	Lise	140	21.7	3.45	Toplam	4005.6	349			(Tukey)
	Lisans	160	22.41	3.18						4>1
Toplam	İlkokul	17	77.23	12.75	Grp. arası	4373.35	3	1457.78		.000*
	Ortaokul	33	84.69	10.86	Grp. içi	53271.65	346	153.96		Fark
	Lise	140	89.12	13.45	Toplam	57645.01	349		9.46	(Tukey)
	Lisans	160	92.04	11.68						3-4>1
										4>2

Tablo 5 incelendiğinde; ÖDBÖ Öğretmen Formu tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Babası lise ($\bar{X}=32,01$) ve lisans mezunu olan çocukların ($\bar{X}=32,37$) engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının, babası ilkokul ($\bar{X}=25,88$) ve ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=28,93$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası lisans mezunu olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=37,25$), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=31,52$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası lisans mezunu olan çocukların çalışma belleği alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=22,41$), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=19,82$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası lise ($\bar{X}=89,12$) ve lisans mezunu olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ($\bar{X}=92,04$), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=77,23$) göre daha yüksek olduğu; babası lisans mezunu olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ($\bar{X}=92,04$), babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=84,69$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu duruma göre, babası lise ve lisans mezunu olan çocukların öz düzenleme becerileri, babası ilkokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir. Ayrıca babası lisans mezunu olan çocukların öz düzenleme becerileri, babası ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 2

60-72 Aylık Çocukların Anne Mesleğine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p
Engelleyici Kontrol	Ev hanımı	203	30.74	5.59	Grp. arası	551.69	3	183.89	6.46	.000*
	İşçi	25	32.48	6.21	Grp. içi	9842.87	346	28.44		Fark
	Memur	82	33.71	4.45	Toplam	10394.57	349			(Tukey)
	Serbest meslek	40	30.95	5.03						3>1
Dikkat	Ev hanımı	203	35.03	6.46	Grp. arası	432.33	3	144.11		.015*
	İşçi	25	36.88	5.93	Grp. içi	14030.31	346	40.55	3.55	Fark
	Memur	82	37.53	6.31	Toplam	14462.65	349			(Tukey)
	Serbest meslek	40	36.9	6.22						3>1
Çalışma Belleği	Ev hanımı	203	21.68	3.48	Grp. arası	45.23	3	15.07		
	İşçi	25	21.84	3.68	Grp. içi	3959.46	346	11.44	1.31	.268
	Memur	82	22.54	3.02	Toplam	4004.69	349			
	Serbest meslek	40	21.72	3.36						
Toplam	Ev hanımı	203	87.47	12.87	Grp. arası	2425.76	3	808,58		.002*
	İşçi	25	91.2	13.62	Grp. içi	55219.25	346	159,59	5.06	Fark
	Memur	82	93.8	11.87	Toplam	57645.01	349			(Tukey)
	Serbest meslek	40	89.57	12.24						3>1

ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların anne mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 6, $p<.05$). Annesi memur olan çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=33,71$) annesi ev hanımı olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=30,74$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi memur olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=37,53$) annesi ev hanımı olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=35,03$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi memur olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ($\bar{X}=93,80$) annesi ev hanımı olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=87,47$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu çalışma belleği alt boyutundan elde edilen puanların anne meslek durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 6, $p>.05$). Bu duruma göre, annesi memur olan çocukların engelleyici kontrol, dikkat ve öz düzenleme becerileri annesi ev hanımı olan çocuklara göre daha yüksektir.

Tablo 3

60-72 Aylık Çocukların Baba Mesleğine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p
Engelleyici Kontrol	Çalışmıyor	7	27.71	8.38	Grp. arası	395.01	3	131,67	4.55	.004*
	İşçi	103	30.68	6.18	Grp. içi	9899.55	346	28.9		Fark
	Memur	126	32.83	4.77	Toplam	10294.57	349			(Tukey)

	Serbest meslek	114	31.27	4.99					3>2
	Çalışmıyor	7	35.14	9.83	Grp. arası	363.3	3	121.1	.032*
Dikkat	İşçi	103	35.56	5.55	Grp. içi	14099.35	346	40.75	Fark
	Memur	126	37.28	6.25	Toplam	14462.65	349		(Tukey)
	Serbest meslek	114	34.92	6.96					3>4
	Çalışmıyor	7	22	3.87	Grp. arası	50.27	3	16.75	
Çalışma Belleği	İşçi	103	22.06	3.53	Grp. içi	3944.42	346	11.42	.223
	Memur	126	22.34	3.02	Toplam	4994.69	349		1.46
	Serbest meslek	114	21.36	3.57					
	Çalışmıyor	7	84.85	18.13	Grp. arası	1752.58	3	584.19	.013*
Toplam	İşçi	103	88.32	12.37	Grp. içi	55892.42	346	161.53	Fark
	Memur	126	92.36	12.1	Toplam	57645.01	349		(Tukey)
	Serbest meslek	114	87.57	13.21					3>4

Tablo 7'ye göre, ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Babası memur olan çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=32,83$), babası işçi olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=30,68$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası memur olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=37,28$) babası serbest meslek olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=34,92$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası memur olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ($\bar{X}=92,36$), babası serbest meslek olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=87,57$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. ÖDBÖ Öğretmen Formu çalışma belleği alt boyutundan elde edilen puanların baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$). Bu duruma göre, babası memur olan çocukların engelleyici kontrol becerilerinin babası işçi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve babası memur olan çocukların dikkat ve öz düzenleme becerilerinin babası serbest meslek olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8

60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Öğretmen Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Engelleyici Kontrol	Lisans	34	26.29	6.96	348	-2.61	.013*
	Lisansüstü	6	34	4			
Dikkat	Lisans	34	32.94	8.24	348	-1.05	.300
	Lisansüstü	6	36.66	6.12			
Çalışma Belleği	Lisans	34	20.32	5.08	348	-1.15	.255
	Lisansüstü	6	22.83	3.48			
Toplam	Lisans	34	79.55	16.53	348	-1.95	.046*
	Lisansüstü	6	93.5	12.8			

ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol alt boyutu ve ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmen öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 8, $p<.05$). Öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puan

ortalamaları ($\bar{X}=34,00$), öğretmeni lisans mezunu olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=26,29$) yüksektir. Öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=93,50$), öğretmeni lisans mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=79,55$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. ÖDBÖ Öğretmen Formu dikkat ve çalışma belleği alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmen öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 8, $p>.05$). Bu duruma göre, öğretmeni lisansüstü mezunu çocukların engelleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerinin öğretmeni lisans mezunu çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9

60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Kıdem Yılına Göre ÖDBÖ Öğretmen Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

ÖDBÖ Öğretmen Formu	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p
Engelleyici Kontrol	1-9 Yıl	14	26.21	6.27	Grp. arası	205.77	2	102.88	2.141	.132
	10-20 Yıl	21	26.85	7.68	Grp. içi	1778.12	347	48.05		
	21 Yıl ve üzeri	5	33.40	4.56	Toplam	1983.9	349			
Dikkat	1-9 Yıl	14	32.78	6.27	Grp. arası	33.7	2	16.85	.253	.778
	10-20 Yıl	21	33.42	9.30	Grp. içi	2468.3	347	66.71		
	21 Yıl ve üzeri	5	35.80	7.49	Toplam	2502	349			
Çalışma Belleği	1-9 Yıl	14	21.92	4.26	Grp. arası	33.31	2	16.66	.675	.515
	10-20 Yıl	21	19.95	5.44	Grp. içi	913.08	347	24.67		
	21 Yıl ve üzeri	5	20.40	4.57	Toplam	946.40	349			
Toplam	1-9 Yıl	14	80.92	13.39	Grp. arası	365.16	2	182.58	.645	.530
	10-20 Yıl	21	80.23	18.79	Grp. içi	10465.93	347	282.86		
	21 Yıl ve üzeri	5	89.60	16.34	Toplam	10831.10	349			

Tablo 9 incelendiğinde; ÖDBÖ Öğretmen Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmen kıdem yılına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre öğretmen kıdem yılının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mevcut araştırmada, ÖDBÖ Öğretmen Formu dikkat alt boyutu ve ölçek toplamından elde edilen puanların cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Kız çocuklarının dikkat ve öz düzenleme becerileri erkek çocuklarından daha yüksektir. Bu durumun kız ve erkek çocuklarının toplumsal rollerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kız çocuklarına verilen sorumluluk ve görevler, daha kontrollü davranışlar sergilemelerine ilişkin kültürel beklentiler bu farklılığa neden olabilir. Ayrıca ebeveyn tutumları (Tuzcuoğlu vd., 2019) ve sosyokültürel özelliklerin (Aylar, 2012) de bu süreci etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında çalışma bulgularına benzer

araştırmalara ulaşılmıştır (Kurt, 2020; Lenes vd., 2020; Matthews vd., 2009; Özbey, 2018; Saraç vd., 2021). Gümrükçü-Bilgici (2022) yaptığı çalışmada öz düzenleme ve dikkat puanlarının kız çocuklarının lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kültürel farklılıklar da kız ve erkek çocuklarına yüklenen rolleri değiştirebilmektedir. Nitekim Gestsdottir vd. (2014) Fransa, Almanya ve İzlanda'daki okul öncesi dönemdeki çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinde cinsiyet faktörünün etkisini araştırdıkları boylamsal çalışmada sadece İzlanda'daki çocuklarda kız çocuklarının puanlarının daha iyi olduğu ve diğer iki ülkede ise herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada kardeş sayısının ve doğum sırasının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre kardeş sayısı çocukların öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak herhangi bir farklılık oluşturmada da genel olarak kardeş sayısı arttıkça öz düzenleme puanlarının azalması dikkat çekmektedir. Erken çocukluk yıllarında çocuklar hızlı bir gelişim sürecinde olup, bu dönemde gerekli ilgi ve desteğin sağlanamaması çocuklarda dürtü kontrolünde sorunlar ve dikkat problemleri yaşamalarına neden olabilir. Özellikle de ailedeki çocuk sayısı arttığında ebeveynlerin çocuklarına göstermesi gereken ilgi bölündüğü ve denge kurmanın zorlaşması ile çocuklarda dürtüsel hareketler artabilir. Bu durum çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir (Atmaca, 2019). Ertürk'ün (2013) yaptığı araştırmada çocukların dikkat dürtü düzenleme becerilerinde kardeş değişkenine göre anlamlı farklılık olmazken, duygu öz düzenleme becerilerinde kardeş sayısı çok olan çocukların puanlarının daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında çalışma bulgularını destekler şekilde çocukların öz düzenleme becerilerini kardeş sayısının etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 2022; Aydın, 2018; Şepitci, 2018; Yılmaz, 2020). Bu bulguya göre çocukların öz düzenleme becerilerinde ailelerin ebeveynlik yaklaşımlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını benzer biçimde yetiştirme eğilimde olmaları, doğum sırası öz düzenleme becerilerinde bir farklılığa yol açmamış olabilir. Literatürde çocukların doğum sıralarına göre öz düzenleme becerileri farklılaşmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş, 2022; Eke, 2017; Özsoy-Yanbak, 2019; Şamlı, 2019). Gündoğdu'nun (2021) Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarına göre ayrı ayrı öğrenim gören çocuklar ile yaptığı çalışmada her iki grupta da çocukların kardeş sayısı değişkeninin öz düzenleme becerilerini etkilemediği belirlenmiştir.

Bu araştırmada, ÖDBÖ Öğretmen Formu tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanlar anne ve baba öğrenim durumuna göre değişmiştir. Araştırma bulgularına göre annelerin ve babaların öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların öz düzenleme becerileri de artmaktadır. Annelerin öğrenim düzeylerindeki artış ebeveynlik stillerinin daha pozitif olmalarını ve çocukların gelişimini desteklemek için daha fazla zaman ve emek vermelerini sağlayabilir. Bu durum çocukların gelişimlerini de olumlu yönde etkileyebilir. Bu durum çocukların kendileri ile barışık olmalarını, kuralların farkında olmalarını, sorumluluk sahibi olmalarını ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını sağlayacaktır. Tüm bunların çocukların öz düzenleme becerilerinin yani sosyal-duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak bir denge ve düzen içinde olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Düşük anne eğitim seviyesi, zamanla çocukların kortizol seviyeleri gibi gelişen nöroendokrin süreçlerini etkileyebilecek daha düşük sosyoekonomik kaynaklar ve daha yüksek stres seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu süreçler, gelişmekte olan öz düzenleyici tepki kalıplarını doğrudan şekillendirmektedir (Montroy vd., 2016). Yapılan çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Maden vd. (2022) annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların öz düzenleme puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Uykan ve Akkaynak (2019) yükseköğrenim düzeyi olan annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, öğrenim düzeyi daha düşük olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucunu elde edilmiştir. Diğer çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Samar, 2019; Saraç vd., 2021; Ural vd., 2020;).

Babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması çocukları ile olan iletişimlerinde daha destekleyici ve olumlu olmalarını sağlayabilir. Çalış-Toktanış'ın (2021) yaptığı çalışmada kontrol ve öz düzenleme becerilerinin babalarının öğrenim düzeyleri yüksek olan çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalarda bu bulguları desteklemektedir (Ertürk-Kara & Gönen, 2015; Tekin & Koçyiğit, 2020). Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, çocukların psikolojik özerkliklerinin desteklenmesinde, davranışlarını düzenlemelerinde ve özgüvenlerini geliştirmelerinde etkilidir (Gür, 2018). Storksén vd. (2015) Norveç'te 5 yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada düşük ebeveyn eğitimi ve hane gelirinde olan çocukların sınıftaki davranış düzenlemelerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Alanyazında çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerin (Lenes vd., 2020; Piotrowski vd., 2013) ve babaların (Tuzcuoğlu vd., 2019; Yılmaz, 2020) öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur.

ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların anne mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Annesi memur olan çocukların engelleyici kontrol, dikkat ve öz düzenleme becerilerinin annesi ev hanımı olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre annenin çalışma durumunun birçok olumlu kazanımı olduğu söylenebilir. Çalışan annelerin kendilerini geliştirmeleri, farklı bilgiler edinmeleri, meslekleri ile ilgili birtakım beceriler kazanmaları ve hayata bakış açılarını değiştirmeleri çocuk yetiştirme biçimlerini de olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca annenin çalışması çocukların ev ortamında görev ve sorumluluk almalarını sağlayacağı için çocukların öz düzenleme becerilerini gelişmesine katkı sağlayabilir. Mercan (2019) yaptığı araştırmada çalışan annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine yapılan başka araştırmalarda da aynı sonuç bulunmuştur (Şamlı 2019; Temiz, 2019). Araştırma bulgularının aksine Gümrükçü-Bilgici'nin (2022) yaptığı çalışmada annesi çalışmayan çocukların engelleyici kontrol-davranış ve çalışma belleği puanlarının annesi çalışan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç annenin çalışmasının çocuklara birçok katkısının yanında çocuğuyla geçireceği kaliteli zamanın önemini de düşündürmektedir. Bu araştırmada, memur olan babaların çocuklarının engelleyici kontrol becerileri, işçi olan babaların çocuklarından daha yüksek olduğu, memur olan babaların çocuklarının dikkat ve öz düzenleme becerilerinin serbest meslek olan babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ebeveynlerin meslekleri çoğu zaman öğrenim düzeylerinin de bir göstergesidir. Bu durumun çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında ve çocukların yetiştirilmesinde olumlu katkıları olmaktadır. Meslekteki profesyonellik arttıkça çocukların gelişimsel becerilerinin gelişimi de artmaktadır (Şepitçi, 2018). Bu sonuç ebeveynlerin mesleki kariyerlerinin çocukların öz düzenleme becerilerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Yapılan başka çalışmalarda da babası memur olan çocukların toplam öz düzenleme beceri puanlarının babalarının meslekleri diğer gruplarda olan çocuklara göre yüksek olduğu görülmüştür (Bozkurt-Yükçü & Demircioğlu, 2017; Çalış-Toktanış, 2021).

Mevcut araştırmada, ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol alt boyutu ve ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmen öğrenim durumuna göre değiştiği belirlenmiştir. Bu duruma göre, öğretmeni lisansüstü mezunu çocukların engelleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerinin öğretmeni lisans mezunu çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyindeki artış öğretmenlerin mesleki becerilerini, kişisel gelişimini ve çocuklarla olan iletişimini olumlu olarak etkileyebilir. Bu olumlu etki de çocukların öğrenme, gelişim ve öz düzenleme becerilerine olumlu katkılar sunabilir. Nitekim literatüre bakıldığında, Güler Yıldız vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen çocuk etkileşimi bağlamında öğretmenlerin çocuklara sunduğu duygusal ve eğitsel destek ile sınıftaki organizasyon kabiliyetinin yüksek olmasının

çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Zee ve Bree (2017) Hollanda’da yaptıkları araştırmada, öğrenci-öğretmen ilişkisi kalitesinin ilkökul çocuklarının kendi öğrenmelerini düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya göre öğretmenleri ile ilişkilerini yakın olarak algılayan öğrencilerin, öğrenme görevlerinde ustalaşmaya ve sınıfta üst bilişsel stratejilerden yararlanmaya odaklanma olasılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suna-Şaka’nın (2022) yaptığı araştırmada öğretmenin öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların öz düzenlemeye ilişkin kontrol becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmen kıdem yılının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin kıdem yılından ziyade çocuklar ile etkileşimlerinin ve sınıf içindeki uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalar da çalışma bulgularını desteklemektedir. Emre vd. (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kıdem yıllarının çocukların öz düzenleme becerilerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Suna-Şaka (2022) bu araştırmaya benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılının çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemediği sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirebilmeleri için mesleki gelişimin de önemli olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin öz düzenleme ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmaları tüm bu süreci olumlu yönde etkileyecektir. Aydoğan (2022) tarafından yapılan araştırmada, öz düzenleme eğitim programına katılan öğretmenler eğitim sonrasında mesleki becerilerinin geliştiğini, sınıflarındaki çocukların gelişim alanlarına katkıda bulunduğunu ve çocukların olumsuz davranışlarının azaldığını belirtmiştir.

Bu araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

- Çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek için güncel yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrenme ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Çocukların öz düzenleme becerileri gözlemler yoluyla kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerine seminerler verilebilir.
- Çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Bu araştırma Afyonkarahisar il merkezindeki bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında öğrenim gören çocuklar ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda, farklı şehir ve bölgelerden daha geniş örneklemeler seçilerek daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Ebeveyn tutumları, öğretmen-çocuk etkileşimi, akran ilişkileri gibi farklı değişkenlerin ortak etkisini inceleyen araştırmalar planlanabilir.

5. Kaynakça

- Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442–455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>
- Aktaş, Ö. İ. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile annelerin ebeveynliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 734180) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Atmaca, R. N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 586627) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, R. C. (2022). *4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji ve teknolojik cihaz kullanımlarıyla annelerinin medya aracılıklarına göre öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 768956) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekalarının incelenmesi* (Tez No. 485964) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: Sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767–782.
- Aydoğan, S. (2022). *Öz-Düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarında öz-düzenleme ve dil becerilerine etkisi* (Tez No. 772235) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5, 519–524. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061>
- Barkley, R. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder, self-regulation: taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister & K.D. Vohs, (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory and applications* (pp. 302–324). The Guilford.
- Bayındır, D., & Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135–154. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.105>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in young children: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children*, 63(2), 56–58.
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442–466. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Bredenkamp, S. (2017). *Effective practices in early childhood education building a foundation* (Third edition). Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489–510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). Örneklem yöntemleri. İçinde H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Eds.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (ss.56–80.) Pegem.

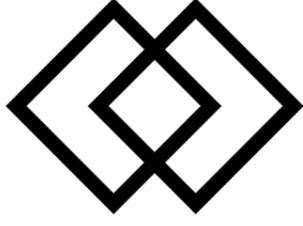
- Claussen, A.H., Robinson, L.R., Kaminski, J.W., Charania, S., Holbrook, J.R., So, M., Ghandour, R., Smith, C., Satterfield-Nash A., Peacock, G., & Boyle, C. (2016). Factors associated with self regulation in a nationally representative sample of children ages 3-5 years: United States. *Matern Child Health Journal*, 25(1), 27–37. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-03039-6>
- Çalış Toktanış, N. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 677026) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çekiç, Ö. (2023). *Eğitimciler için öz düzenleme becerileri*. Pegem.
- Cuevas, K., Rajan, V., & Bryant, L. J. (2018). Emergence of Executive Function in Infancy. In S. A. Wiebe ve J. Karch (Eds.), *Executive function: Development across the life span* (pp. 11–28). Routledge.
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192–202. <https://doi.org/10.1177/01650254166874>
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Social Sciences* 8(8), 273–287.
- Emre, O., Temiz, A., Tarkoçin, S., & Ulutaş Keskinlik, A. (2020). Öğretmen değerlendirmesine göre 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45), 124–139.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178–195.
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 363224) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224–1239. <https://doi.org/10.17244/eku.74230>
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347. <https://doi.org/10.1037/spq0000031>
- Gestsdottir, S., Suchodoletz, A. V., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & McClelland, M. (2014). Early Behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90–109. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.894870>
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329–338. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3648>

- Gümrükçü Bilgici, B. (2022). 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile istendik ve istenmedik anne tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 130–151. <https://doi.org/10.33400/kuje.1057189>
- Gündoğdu, K. (2021). *Montessori ve Meb okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların öz düzenleme becerileri ile farklı kültürlerle bakış açıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 695073) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 542260) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kurnaz Adıbatmaz, F. B., & Özyürek, A. (2019). Erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin önemi: Geçda sonuçları örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1321–1343. <https://doi.org/10.29029/busbed.560397>
- Kurt, Ş. H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi* (Tez No. 628286) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., & McClelland, M. M. (2020). Children's self-regulation in Norway and the United States: The role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 566208 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566208>
- Maden, K., Uzkul, S., & Öğretir Özçelik, A. D. (2022). 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 525-551. <https://doi.org/10.21764/mauefd.1024579>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.17508606.2011.00191.x>
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349–361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- Melo, C., Pianta, R.C., LoCasale-Crouch, J., Romo, F. & Ayala M. C. (2024). The role of preschool dosage and quality in children's self-regulation development. *Early Childhood Education Journal* 52, 55–71. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01399-y>
- Memmott Elison, M. K., & Moilanen, K. L. (2021). Longitudinal intra-individual and inter individual relations between cognitive and emotional self-regulation across adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10), 1970–1981. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01488-y>
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki*

- ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 551942) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mohsin, K.F., Moni, N., Rahman, R., & Akhter, F. (2019). Impact of mothers' employment on child development: Study in Khulna city of Bangladesh. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 24(4), 25–38.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self regulation an academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298–309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Murray, D.W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2014) *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services.
- Öksüz, A. (2020). 4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz-düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 637909) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26–47.
- Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 585498) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pahigiannis, K., & Glos, M. (2020). Peer influences in self-regulation development and interventions in early childhood. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1053–1064. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1513923>
- Philpott-Robinson, K., Johnson, T., Evans, L., Wales, K., Leonard, C., & Lane, A. E. (2023). Measurement of self-regulation in preschool and elementary children: A scoping review. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 43(4), 403–429. <https://doi.org/10.1080/01942638.2022.2158055>
- Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2013). Investigating correlates of self regulation in early childhood with a representative sample of English speaking American families. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3) 423-436. <https://doi.org/10.1007/s10826012-9595-z>
- Roebers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31–51. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001>
- Romero Lopez, M., Pichardo, M. C., Justicia Arraez, A. & Bembibre-Serrano, J. (2021). Reducing aggression by developing emotional and inhibitory control. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105263>

- Sáiz Manzanares, M. C., Carbonero Martín, M. Á., & Román Sánchez, J. M. (2014). Self-regulation skills learning in children aged 5 to 7. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369–380.
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 569715) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saraç, S., & Güleç, E. (2019). Yaşamın ilk yıllarında özdüzenlemenin gelişimi. H. G. Ogel (Ed.) *Gelişim bağlamında yaşamın ilk yılları: erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (ss. 379–402.) Eğiten.
- Saraç, S., Abanoz, T., & Gülay Ogelman, H. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 1–11.
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692–1705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875541>
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.001>
- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 240–251. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005>
- Smith Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Storksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663–684. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932238>
- Suna Şaka, A. S. (2022). *48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No. 755119) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 561114) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 527029) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932–1945. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3928>

- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Tez No. 535140) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, A. F. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856–870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüs, G., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayısı*, 607–623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- Uladı, G., Eryılmaz, D., Geyik, M., & Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265–277.
- Ural, G., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 83, 323–342.
- Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620–1644.
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self control: relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265–278. <https://doi.org/10.1037/0893164X.20.3.265>
- Valikhani, A., Goodarzi, M. A., & Hashemi, R. (2019). Psychometric properties of dispositional self regulation scale in iranian population and predicting inhibitory/initiatory self-control on the basis of it. *Current Psychology*, 38(1), 154–164. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9574-z>
- Veijalainen, J., Reunamob, J., & Aljoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89–107.
- Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 653389) [Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zee, M., & de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: the role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196587>



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 04.11.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 05.02.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 19.02.2025
Yayına Kabul Tarihi: 29.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

NAMAZIN SONUNDA VERİLEN SELÂMIN HÜKMÜ HAKKINDA BİR DEĞERLENDİRME

Medeni ŞAVLI*

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, Müslümanlar için en önemli ibadet olan namazın sonunda verilen selâmın hükmü hakkındaki ihtilafların sebebini araştırmak ve bu konuda elde edilen verileri analiz ederek cemaate yansıyan kısmı için değerlendirmeler yapmaktır. Çalışma, konu ile ilgili yapılan araştırma ve gözlemler neticesinde cemaati bilgilendirme ihtiyacı ve sorunların belirlenmesi neticesinde çözümler sunulması açısından önem taşımaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmış ve klasik fıkıh kitapları incelenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada hükmü kat'î delil ile sabit olan namaz ibâdetinin edâ şekli ile ilgili literatürde farklı görüşlerin varlığına ulaşılmıştır. Bu nedenle, namazın bir parçasını teşkil eden selâmın hükmü, sigası ve selâma niyet etmenin gerekliliği gibi meseleler tartışılmıştır. Öte yandan, konu ile ilgili görüşler ortaya konulmuş ve bugün dahi alanın uzmanları arasında tartışılarak güncelliğini koruduğu kanaatine varılmıştır. Hanefiler namazdaki selâmı vacip kabul etmiş, Mâlikî, Şâfiî ve Hanbelîler ise farz olarak saymışlardır. Ancak Mâlikî ve Şâfiîler sadece sağ tarafa selâmın verilmesini şart koşarken, Hanbelîler ise her iki tarafa selâmın verilmesini gerekli görmüşlerdir. Selâm verirken kullanılması gereken ifadenin nasıl olması gerektiği hususu da tartışılmış ve konu ile ilgili birçok görüş serdedilmiştir. Selâmda asgari olarak kullanılacak ifade biçimi hakkında tartışma varken selâmın en iyi şekli noktasında ise ittifak vardır. Öte yandan, namazdan çıkmak için selâma niyet etmenin gerekli olmadığı kanaati hâkimdir. Çalışmada konuyla ilgili mezheplerin görüşleri hiyerarşik olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmada mezheplerin görüşleri analiz edilerek incelenmiştir. Söz konusu görüşlerin günümüz şartları açısından tekrar değerlendirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fıkıh, Farz, Sünnet, Namaz, Selâm.

A Consideration on the Ruling of the Salutation Given at the End of Prayer

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the reasons behind the disputes regarding the ruling on the salutation (tasleem) at the end of prayer, which is the most important act of worship for Muslims. The study aims to analyze the data obtained and provide evaluations regarding its reflection on the congregation. The research is significant as it seeks to inform the congregation, identify issues, and propose solutions based on the research and observations related to the topic. Document analysis was used as a data collection tool, and classical fiqh books were examined. The obtained data were evaluated, and recommendations were made. The study reveals that there are different opinions in the literature regarding the method of performing the prayer, which is established with conclusive evidence. Therefore, issues such as the ruling of the salutation, its formulation, and the necessity of intending the salutation have been discussed, with the relevant views presented. It was concluded that these matters are still discussed among experts in the field today, maintaining their relevance. The Hanafis consider the salutation in prayer as obligatory (wājib), while the Malikis, Shafi'is, and Hanbalis regard it as obligatory (fard). However, the Malikis and Shafi'is only require the salutation to be given to the right side, while the Hanbalis deem it necessary to give the salutation to both sides. The issue of how the salutation should be expressed has also been debated, with various opinions put forward on this matter. While there is discussion about the minimum required form of the expression, there is consensus on the best form of salutation. Furthermore, it is widely agreed that it is not necessary to intend to exit prayer with the salutation. In this study, the opinions of the different schools of thought have been presented hierarchically. The views of the schools were analyzed, and it was concluded that these opinions should be re-evaluated in light of contemporary circumstances.

Keywords: Fiqh, Fard, Sunnah, Prayer, Salâm.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, İslam Hukuku Anabilim Dalı, ezka_626@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3547-6132>

1. Giriş

Allah Teâlâ, kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim'de insanın yaratılış gayesini mealen şöyle ifade buyurmaktadır: “*Ben cinleri ve insanları ancak bana ibâdet etsinler diye yarattım.*” (Zâriyât, 51/56). Bu ayette açık bir şekilde insanın yaratılışının temel gayesinin Allah'a ibâdet etmek olduğu ifade edilmektedir (Kurtubî, 1964, s. 55; Râzî, H. 1420, s. 192). Edâ edilecek ibâdetlerin neler olduğu, sınır ve çerçevesi Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in (s.a.s.) sünneti ile sabittir. Ancak yapmakla mükellef olduğumuz her bir ibâdetin yapılış şekli farklılık arz etmektedir. Bu nedenle yapılan ibâdetlerin kendine göre belli şartları, rükünleri ve sünnetleri mevcuttur. Şart (الشرط): “Bir şeyin varlığı kendi varlığına bağlı olmakla beraber, onun yapısından bir parça teşkil etmeyen iş veya vasıftır.” Mesela namaz için abdest almak bir şarttır (Şa'bân, 1996, s. 265). Rükün ise (الركن): “Bir şeyin varlığı kendi varlığına bağlı olan ve onun yapısından bir parça teşkil eden unsurdur.” şeklinde tanımlanmıştır. Örneğin, namazda rükû ve secde rükündür (Şa'bân, 1996, s. 265).

İbâdetlerin uygulama şekli ilk olarak sahabe tarafından Resûlullah'tan (s.a.s.) öğrenilmiş ve sonraki nesillere aktarılmıştır (Kahraman, 2018, ss. 25-26). Ancak Resûlullah'ın (s.a.s.) farklı yerlerde ve farklı zamanlarda edâ ettiği ve sahabeye öğrettiği namaz ibâdeti hakkında farklı rivayetlerin aktarılması konu ile ilgili tartışmanın zeminini hazırlamıştır. Bu anlamda namazın önemli bir kısmını oluşturan ve namazı nihayete erdiren selâm konusunda da muhtelif görüşler ortaya konulmuştur (İbn Rüşt, 1988, s. 134).

Birçok konuda olduğu gibi namazın önemli bir parçasını oluşturan selâm verme konusunda da mezhep âlimleri farklı görüşler serdetmişlerdir. Mezheplere ait bu farklı görüşler, namazın edâsı sırasında mezhep mensuplarının uygulamalarına da yansımaktadır. Ülkemizdeki mezhep mensuplarını düşündüğümüzde genel anlamda Hanefî ve Şâfiîlerden oluşmaktadır. Bu mezhep mensuplarının aynı camilerde beraber cemaatle namaz kıldıklarını görmekteyiz. Özellikle namazın bitiminde beraber selâm vermedikleri için hem bir düzensizliğin oluştuğunu hem de cemaat mensuplarının bu konuda birbirlerini uyardıkları gözlemlenmiştir. Zira Hanefîlerden bazı âlimler namazın bitimindeki selâmı vacip, bazıları ise sünnet kabul etmektedir. Öte yandan, Hanefîlere göre selâm vermeden kılınan namazın sahih olduğu söylenmektedir. Şâfiîler ise hem namazın bitiminde verilen selâmı rükün saymış hem de selâmdan önce salavat-ı şerifenin okunuşunu farz kabul etmişlerdir. Hâl böyle olunca her iki mezhep mensuplarının namazı aynı anda tamamlamadıkları görülmektedir.

Bir diğer husus ise selâm ile ilgili kitaplarda bulunan teorik bilgiler ile cemaatin bu konudaki pratiği arasında farklılıkların arz etmesidir. Bu konuda da mezheplerin farklı görüşler ileri sürdükleri bir gerçektir. Uzun zaman yaptığımız gözlem ve araştırmalara göre selâm verilmeden ya da tek selâm ile namazın bitirildiğine şahit olmadık. Bu konunun önemine binaen günümüz cami ve cemaat şartlarını göz önünde bulundurarak araştırma yapmaya çalışacağız.

Özellikle bu konu ile ilgili özel bir çalışmanın yapıldığına rastlamadık. Her mezhebin görüşü kendi klasik kaynaklarında yer almaktadır. Bu anlamda dört mezhebin eserlerine bakıldığında konunun detayına ve tartışmalarına girmeden işlendiği görülecektir. Dolayısıyla yapacağımız bu çalışmanın odak noktası konu hakkında mevcut olan görüşlerin analizi neticesinde boşlukların doldurulması olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Müslümanlar için en önemli ibadet olan namazın sonunda verilen selâmın hükmü hakkındaki ihtilafların sebebini araştırmak ve bu konuda elde edilen verileri analiz ederek cemaate yansıyan kısmı için değerlendirmeler yapmaktır. Öte yandan, namazda selâm vermenin hükmü, sigası ve niyet ederek selâm verme hakkındaki tercihlerinin sebeplerini ortaya koymaktır. Çalışma, konu ile ilgili yapılan araştırma ve gözlemler neticesinde cemaati bilgilendirme ihtiyacı ve sorunların belirlenmesi neticesinde çözümler sunulması açısından önem taşımaktadır.

2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Doküman analizi, kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir. Dolayısıyla elde edilen dokümanlar, çalışılan konunun anlaşılmasına yardım eden kaynaklardır. Söz konusu bilgi kaynakları ise arşivler, istatistikler, kitaplar, dergiler, tutanaklar, makaleler vb. çeşitli dokümanlardır. (Baltacı, 2019, s. 368; Creswell, 2017, s. 14). Araştırmada, veri dokümanı olarak Kur'an-ı Kerim, Resûlullah'ın sünneti ve klasik fıkıh kitapları incelenmiş ve dokümanlardan selâm ile ilgili veriler elde edilmiştir. Ayrıca verilerden elde edilen bulguları yorumlamak ve karşılaştırmak için konu ile ilgili kitap ve makale gibi dokümanlara da başvurulmuştur. Bu anlamda yaptığımız çalışma namaz ibadetinin bir kısmını oluşturan selâmın etrafındaki tartışmalar olduğundan, öncelikle selâmın kavramsal anlamını kısaca verdikten sonra hiyerarşik olarak mezheplere göre namazın rükünlerini ortaya koymaya çalıştık. Zira konumuz ile ilgili ihtilaf, selâmın namazın rükünü olup olmaması noktasında cereyan etmektedir. Neticede konu ile ilgili mezheplerin temel eserlerini tarayarak dayandıkları delilleri ortaya koymaya çalıştık. Literatür taramasının ardından, çalışma boyunca elde edilen verileri analiz ederek çalışmayı tamamladık.

2.1. Araştırmanın Etiği

Yapılan bu çalışmada alıntı yapılırken birinci el kaynaklardan faydalanılmıştır. Özellikle kaynak göstermede gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Dolayısıyla çalışmada yer alan atıflar ve alıntılarının verilmesinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun hareket edilmiştir.

3. Bulgular

Namazın sonunda verilen selâm hakkında Resûlullah'ın (s.a.s.) uygulamasının baştan itibaren günümüze kadar aynı olduğu anlaşılmış ancak konunun hükmü hakkındaki farklı görüşlerin ortaya konmasındaki temel sebebin ise Resûlullah'ın (s.a.s.) farklı zaman ve mekânlarda sahabeye namazın kılınmasını öğretirken sarf ettiği rivayet edilen ifadeler olduğu saptanmıştır.

3.1. Selâm Kavramı

Konunun bütünlük arz etmesi ve daha iyi anlaşılması adına bu başlık altında namazın önemli bir kısmını oluşturan selâm kavramının ne anlama geldiğinin bilinmesi gerekmektedir.

3.1.1. Sözlük Anlamı

Selâm sözcüğü, se-le-me (سلم) fiilinden türetilmiş olup kusursuz olmak, kurtulmak ve rahatlamak demektir (Mustafa vd., t.y., s. 446). Selâm ifadesi aynı zamanda Kur'an-ı Kerim'de esenlik, barış, güven ve selâmlama anlamlarında kullanılmıştır (el-Furkan, 25/63; er-Ra'd, 13/24. Ayrıca bk: el-Enâm, 6/54; Yûnus, 10/10; Kaf, 50/34; İbrâhîm, 14/33). Resûlullah'ın (s.a.s.) sünnetinde selâm kavramı hayır, bereket, karşılıklı sevgi ve hayır kazandıran şey manalarına gelmektedir (Buhârî, "İmân", 20; Müslim, "İmân", 93; Tirmizî, "İsti'zân", 2). Bundan dolayı içinde hiçbir düşmanlığın ve kötülüğün olmadığı, barış ve huzur mekânı anlamında cennet için dârü's-selâm (دار السلام) ifadesi kullanılmıştır (Özdemir, 2010, s. 102). Aynı ifadeler Kur'an-ı Kerim'de de geçmektedir. "*Rahmân'ın kulları, vakar ve tevazu ile yürüyen kimselerdir. Cahiller onlara laf attıkları zaman, "selâm!" der (geçer)ler.*" (el-Furkan, 25/63). Zeccâc'a (ö. 311/923) göre cennete dârü's-selâm denmesinin sebebi, cennetin süresiz olarak selâm yurdu olması, orada hastalık, ihtiyarlık ve ölümün olmamasındandır (İbn Manzûr, 2010, s. 291). Dârü's-selâm ibaresinin aynı zamanda afetlerden korunmuş yer anlamında da kullanıldığı bir gerçektir (Komisyon, 1983, s. 446). Nitekim "*Rablerinin katında onlar için selâmet yurdu vardır.*" (el-Enâm, 6/127) mealindeki ayette de selâm kavramı bu anlamda kullanılmıştır. Ayette yer alan "selâmet yurdu" ifadesi, cennet olarak tefsir edilmiştir (İbn Kesîr, h. 1419, s. 302).

Ayrıca “es-Selâm” (السلام) ifadesi, Allah’ın güzel isimlerinden biri olarak kabul edilir. Bu isim Allah’ın tüm noksanlıklardan, ayıptan ve fenalıklardan, yaratılmışlara özgü eksikliklerden ve yok oluştan münezzeh olan, selâmetin kaynağı olup “esenlik veren” anlamına gelmektedir. Öte yandan “es-Selâm” ismi, Allah’ın diğer varlıklarının duçar olduğu eksikliklerden uzak olmasını ifade etmektedir. Bu anlamda Allah Teâlâ daima bakidir, kendisi yok olmaz ama diğer varlıkları yok edecek güçtedir (İsfahânî, h. 1412, ss. 421-422).

3.1.2. Terim Anlamı

Selâm kavramı, “insanlar arasında dostluk, sevgi ve barışın yaygınlaştırılması, Müslümanların kalplerinin birbirine ısındırılması” şeklinde tanımlanmıştır (Efendioğlu, 2009, ss. 342-343). Selâmın bir diğer tanımı ise kişinin karşısındakilere; “*Benden size hiçbir kötülük gelmeyeceği gibi, sizler de güven ve emniyet içinde olun.*” demesidir (Özdemir, 2010, s. 102). Günlük hayatta toplum içinde selâm lafzının kullanımına dikkat edildiğinde, genel anlamda karşılaşılan kimseye “es-selâmu aleykum” (السلام عليكم) ifadesinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bazen de benzer bir ifade ile esenlik dilemek şeklinde hitapta bulunmak da mümkündür (Erdoğan, 2005, s. 500). Bununla beraber, selâm isminin fakihler tarafından birçok şeye itlak olduğu da bir gerçektir. Örneğin, selâm yerine kullanılan tahiyât kavramı, Müslümanların birbirlerine selâm vermeleri olarak kabul edilir (Komisyon, 1983, s. 156). Allah Teâlâ bu konuya dair Kur’ân-ı Kerîm’de: “*Size bir selâm verildiği zaman, ondan daha güzeliyle veya aynı selâmla karşılık verin.*” (en-Nisâ, 4/86) buyurmaktadır. Selâm kavramı bu ayette “tahiyye” sözcüğü ile ifade edilmiştir. Kısacası selâm, iki kişi karşılaştığında birinin diğerine, “es-selâmu aleykum” (السلام عليكم) “Selâm sizin üzerinize olsun, Allah sizi her türlü kaza ve belâdan korusun” demesi, karşıdakinin de buna mukabelede bulunarak, “aleykum selâm” (وعليكم السلام) diyerek hayır niyeti ile ona dua etmesidir (Efendioğlu, 2009, ss. 343-344). Literatürde selâmın türevleri olarak kullanılan tahiyât “التحية” (selâm vermek), takbil “التقبيل” (öpmek), musâfaha “المصافحة” (tokalaşmak) ve muânaka “المعانقة” (kucaklaşmak) lafızlarına selâmla aynı anlam yüklenmiştir (Komisyon, 1983, s. 157). Yukarıda geçtiği üzere selâm kavramının taşıdığı anlamlara bakıldığında, namazda verilen selâm ile verilmek istenen şey, etrafta bulunan melek, insan ve cinlere barış, esenlik, sağlık ve güven dilemektir (Cüveynî, 2007, s. 184).

Selâm ile ilgili tartışmalı konulardan biri, namaz ibadetini sonlandırırken imam olan kişinin kendisine tabi olanlara selâm vermek için niyet etmesidir. Cemaat ise hem imamın verdiği selâmı hem de imama uyanların selâmını almaya niyet eder (Zuhaylî, 1994, s. 532). Böyle bir uygulamanın dayandırıldığı delil ise Semûre b. Cündeb’in (ö. 60/680) aktardığı şu hadistir: “*Resûlullah (s.a.s.) imâmın selâmını almamızı, birbirimizi sevmemizi ve birbirimize selâm vermemizi emretti.*” (Ebû Dâvud 1997, “Salât”, 1001; İbn Mâce, “İkâmetü’s-salât”, 921).

Selâmın hükmü hakkındaki görüşlere geçmeden önce, özellikle mezheplere göre namazın rükünlerinin neler olduğu hususunun ortaya konulması, konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı kanaatindeyiz. Çünkü konumuz olan selâm fiilinin namazın rükünü olup olmaması fakihler arasında tartışmalı bir meseledir.

3.2. Mezheplere Göre Namazın Rükünleri

Klasik fıkıh literatürü tarandığında namazın rükünlerinin sayı bakımından mezheplerin görüşlerine göre farklılık arz ettiği görülecektir. Mezhep âlimlerinin konuya bakış açıları ve delillere verdikleri değer, farklı içtihatların ortaya konulmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Konu ile ilgili mezheplerin görüşlerine bakıldığında, Hanefî mezhebine ait kaynaklarda namazın rükünlerinin altı madde olarak yer aldığı görülmektedir. Bunlar; iftîh (açılış) tekbiri almak, kıyam (ayakta durmak), kırâat (Kur’ân okumak), rükûya gitmek, secdeye varmak ve son oturuşta teşehhüt miktarı kadar oturmak şeklinde ifade edilmektedir. Aynı kaynaklarda ‘selâm vermek’ fiili rükünlerin içinde yer almamaktadır.

Zira Hanefilere göre namazdan çıkarken selâm vermek farz değil, vâcib olarak kabul edilir (Kâsânî, 1986, s. 105).

Mâlikîlere göre namazın rükünleri; niyet etmek, iftitâh tekbiri almak, ayakta durmak, Fâtiha'yı okumak, rükûya varmak, rükûdan doğrulmak, secdeye varmak, secdeler arasında tuma'nîne, namazın bütün rükünlerinde itmi'nân halinde olmak yani yerine getirilen rükünün tam yapıldığına kanaat getirmek (Yaşaroğlu, 2006, s. 355), selâm vermek ve tertibe riayet etmekten ibarettir (İbn Cüzey, 2013, s. 109). Burada Mâlikîlerin Hanefîlerden farklı olarak namazdan çıkarken selâm vermeyi rükün kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

Şâfiîlerin namazda gerekli gördükleri rükünler, on üç madde olarak belirlenmiştir. Bunlar; niyet etmek, başlama tekbiri getirmek, özellikle farz namazlarda ayakta durmak (gücü yetenler), Fâtiha'yı okumak, rükûya gitmek, rükûdan kalkarken tam doğrulmak, secdeye varmak, secdeler arasında tuma'nîne, son oturuş, son oturuştaki tahiyâtı okumak, son oturuştan sonra Peygamber'e (s.a.s.) salât getirmek, birinci selâmı vermek ve tertibe riayet etmektir (Şîrbînî, 2006, s. 353). Sayılan bu rükünlere dikkat edildiğinde, Şâfiîler birinci selâmı rükün saymış, ancak ikinci selâmı, yani sola selâm vermeyi rükün olarak gerekli görmemişlerdir.

Namazın rükünleri ile ilgili Hanbelîler ise on dört tane madde sayarlar. Saydıkları maddeleri şöyle sıralamak mümkündür: İftitâh tekbiri almak, ayakta durmak, Fâtiha'yı okumak, rükûya gitmek, rükûdan sonra doğrulmak, secdeye varmak, secdeden sonra doğrulmak, iki secde arasında oturmak, namazın hareketlerini yerine getirirken itmi'nân halinde olmak, son teşehhüdü okumak, son oturuştan sonra Peygamberimiz'e (s.a.s.) salavât getirmek, teşehhüt ve iki tarafa selâm vermek için oturmak, rükünleri yerine getirirken tertibe dikkat etmektir (İbn Kudâme, 1968, s. 331). Ancak burada Hanbelîler diğer mezheplerden farklı olarak her iki tarafa da selâm vermeyi gerekli görürler (İbn Müflih, 1997, s. 117). İleride ayrıca bu konuya değinilecektir.

Dört büyük mezhebe ait bu görüşlerden anlaşılmaktadır ki, namazın rükünleri konusunda mezhepler arasında yekpare bir görüş mevcut değildir. Bu farklılığa rağmen hiçbir mezhep, namazda selâmı gereksiz görmemiştir. Dolayısıyla temelde selâm ile ilgili üç farklı görüşün ortaya çıkması söz konusu olmuştur. Bu çalışmanın ana konusunu tam da selâm ile ilgili bu farklı görüşler oluşturmaktadır.

3.3. Namazdan Çıkarken Verilen Selâmın Hükümü

Fıkhi kaynaklarda namazdan çıkışı ifade eden selâm fiili ile ilgili farklı birçok görüş tezahür etmiştir. Nasıl ki selâmın şekli noktasında farklı görüşler ortaya konulmuşsa, selâmın hükmü hakkında da benzer bir durum söz konusu olmuştur. Bu farklı görüşlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan temel sebep, konu hakkındaki farklı rivayetler ve mezheplerin konuya kendi usul anlayışına göre yaklaşma tarzıdır, denebilir. Özellikle dört mezhebin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

3.3.1. Hanefîlerin Selâmın Hükümü ile İlgili Görüşleri

Hanefî mezhebine göre, namazın sonunda teşehhüt miktarı kadar oturan kişinin namazı tamam sayılır. Bu bağlamda Ebû Hanîfe (ö. 150/767), İmam Muhammed (ö. 189/805) ve İmam Yusuf'a (ö. 182/798) göre, son tahiyâtı okuduktan sonra kişinin; "Allah'ım beni zengin kıl, beni falan kişi ile evlendir." gibi dünyevi bir şey isteyerek dua etmesi, namazını tamamlamış olduğunu gösterir (İbn Nüceym, 2002, s. 196). Özellikle İmâmeyn, Abdullah b. Ömer'den aktarılan "*Başını secdeden kaldırdıktan sonra teşehhüt miktarı kadar oturduğunda namazın tamam olur.*" (Tahâvî, 1994, s. 275) şeklindeki rivayeti kaynak olarak gösterip, tahiyât duasını okumadan teşehhüt miktarı kadar oturduktan sonra namazın tamamlanacağı görüşünü benimsemişlerdir (Serâhsî, 1993, s. 125).

Hanefî mezhebinde namazdan çıkarken mu'temed olan görüşe göre önce sağ tarafa, sonra sol tarafa dönüp selâm vermek vâcib addedilir (Mevsilî, t.y., s. 54). Bu görüşün dayandırıldığı birinci delil

İbn Mes'ud'un rivayet ettiği şu hadistir: “*Resulullah (s.a.s.) sağına ve soluna selâm verirken (arkasında duranlarca) yanağının beyazlığı görülürdü.*” (Müslim, “İkâmet”, 28; Ebû Dâvud, “Salât”, 41). Hanefilerin görüşünün dayandırıldığı ikinci delil ise Resûlullah'ın (s.a.s.) namaz kılarken son oturuşta tahiyât duasını okumayı hiç ihmal etmediği (Kâsânî, 1986, s. 163) rivayetidir. Bu nedenle Hanefî mezhebi, namazdan çıkarken selâm vermeyi farz olarak kabul etmemektedir. Ancak Hanefî mezhebinde, namaz kılan kişinin selâm vermeyi bilerek terk etmesi halinde bu durum namazın tekrar edâ edilmesini gerektirir. Fakat namazdan çıkarken farkında olmadan selâmın terkedilmesi durumu içerse, bir şeyin gerekmeceğini söylerler (İbnü'l-Hümâm, t.y., s. 321; Zeylaî, 1895, ss. 125-126).

Namazı bitirirken verilen selâmda “es-selâmu aleykum ve rahmetullahi” ifadesinin “es-selâm” kısmını söylemek vâcib, “aleykum ve rahmetullahi” kısmını ilave etmek ise sünnet kabul edilir (İbnü'l-Hümâm, t.y., s. 328). Mezhepte mevcut olan bir diğer görüşe göre ise sağ tarafa selâm verilmesi vâcib, sol tarafa selâmın verilmesi ise sünnet addedilir (Semerkândî, 1984, s. 139). Ayrıca mezhebin genel görüşüne göre ikinci selâmın birinci selâmdan daha düşük bir ses perdesi ile verilmesi uygunluk bakımından evla görülür (Serâhsî, 1984, s. 30).

Hanefilerin selâmın farz olmadığına dair getirdikleri delillerinden biri de şudur: Resûlullah'ın (s.a.s.) bir Arabî'ye namaz kılmayı öğretirken; “*Sonra itidal üzere otur, böyle yaptıktan sonra namazın tamam olur.*” (Ebû Dâvud, “Salât”, 856; Tirmizî, “Salât”, 302) şeklinde buyurduğu hadistir. Bu hadisten anlaşıldığı üzere Hz. Peygamber'in (s.a.s.) namazın sonunda selâm vermenin gerekliliği ile ilgili herhangi bir şey söylememiştir. Dolayısıyla Hanefiler, bu hadise dayanarak namazın sonunda verilen selâmın farz olarak kabul edilmesinin mümkün olmadığını ileri sürmüş, namazın bitiminde verilen selâmı farz olarak kabul edenleri de eleştirmişlerdir (Şeyhîzâde, h. 1319, s. 89).

Hanefiler konu ile ilgili birçok delili görüşlerine kaynak olarak göstermişlerdir. Ortaya koydukları delillerden biri Abdullah b. Ömer'in (ö. 73/693) aktardığı “*İmam selâm vermeden önce abdesti bozulursa, hem onun hem de ona uyan cemaatin namazı tamam olur. Namazı iade etmelerine gerek yoktur.*” (Ebû Dâvud, “Salât”, 617) hadisidir. Tirmizî de aynı hadisi nakletmiş ancak hadisi isnad bakımından sağlam bulmamıştır (Tirmizî, “Salât”, 408). Hanefiler, bunların dışında konu ile ilgili başka deliller de ortaya koymuşlardır (bk. Ebû Dâvud, “Salât”, 970; Tahâvî, 1984, s. 275).

Hanefî âlimlerinden Tahâvî (ö. 321/933), namazdan çıkarken selâm vermenin farz veya vâcib olmadığını, aksine sünnet olduğunu söylemiştir (Tahâvî, 1984, s. 275). O, bu konuda çeşitli hadisleri delil göstererek iddiasını ispatlamaya çalışır. Tahâvî'nin esas aldığı hadislerden biri Ebû Said el-Hudrî'den (ö. 74/694) gelen şu rivayettir: Resûlullah (s.a.s.); “*Namaz kılıp üç rekât mı dört rekât mı kıldığını bilmeyen bir kişiye kesin olarak bildiği sayıyı esas almasını, eğer namazı eksik ise bu şekilde tamamlanmış olacağını ve sonunda yapacağı iki secde ile de şeytanın burnunu yere sürteceğini, eğer fazla kılmışsa bu fazlalıkların ve iki secdenin onun için nafile olacağını*” (Ebû Dâvud, “Salât”, 197) buyurmuştur. Görüldüğü üzere bu hadiste Resûlullah (s.a.s.) selâmdan söz etmemiştir. Tahâvî, bu hadise dayanarak namazdan çıkarken verilen selâmın farz değil, sünnet olduğunu savunmuştur (Tahâvî, 1994, s. 276).

Konu ile ilgili Ebû Hanîfe'nin görüşüne göre namazın bitiminde verilen selâm ile beraber namazın tüm ezkârı Arapça'nın dışında başka bir dil ile de yapılabilir. İmâmeyn (İmam Muhammed ve İmam Yusuf) ise bu konuda farklı görüş beyan etmişlerdir. Bu anlamda Arapça'yı uygun biçimde ve anlamda telaffuz edemeyenler başka bir dilde selâm verebilir. Aksi takdirde Arapça selâm vermek zorunda olduğunu belirtmişlerdir (Komisyon, 1983, s. 161; İbn Âbidîn, 1966, s. 468).

Uzun zaman yaptığımız gözlemlere göre Hanefiler ile ilgili bu başlık altında ele aldığımız selâmın hükmüne dair teorik bilgilerin bir bütün olarak cemaat tarafından namazın edâsında kullanıldığı söylenemez. Özellikle Hanefilerin selâmın hükmü hakkındaki mu'temed görüşünün dışında mevcut olan

diğer görüşlerin büyük camilerde kalabalık cemaatin içinde pratiği, düzensizliğe ve dağınıklığa sebep olabilir. İmamın selâm vermeden namazdan ayrıldığı düşünülürse, cemaatin namazı nasıl bitireceği belirsiz hale gelir. Ayrıca, Hanefî mezhebine göre farklı katlarda bulunup imamı görmeyen kişiler de cemaate tabi olabilmektedirler. Böyle bir durumda sonradan cemaate katılan bir kişi, sesli olarak imamın selâm verdiğini duymadığı takdirde namaza nasıl devam edeceği problem hâle gelir. Çünkü bu görüşe göre tahıyyât duasını okuyacak kadar oturup selâm vermeden namazın bitirilmesi caiz görülmekte ve bu sürenin nasıl tutulacağı anlatılmamaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda büyük ve birden fazla katlı olan camileri göz önünde bulundurduğumuzda imamın sesli olarak selâm vermesini gerekli kılmaktadır.

3.3.2. Mâlikî ve Şâfiîlerin Selâmın Hükümü ile İlgili Görüşleri

Bu iki mezhebin konu ile ilgili genel görüşü aynı olduğu için, tek başlık altında ele almayı daha uygun gördük. Mâlikî ve Şâfiî mezhepleri, son oturuştan sonra namazdan çıkmak için farziyet açısından sağ tarafa selâm vermeyi yeterli görürler. Çünkü her iki mezhebe göre selâm vermek namazın rüknu sayılmaktadır (Desûkî, 2015, s. 241; Şirbînî, 2006, s. 416). Delilleri ise şu hadistir: “*Namaza başlamak tekbirle, bitirmek selâmla olur.*” (Ebû Dâvud, “Tahâret”, 61; Tirmizî, “Ebvâvü’t-tahâret”, 3; İbn Mâce, “Tahâret ve Sünenühâ”, 275). Bu hadisin tercümesi, “Namazın tahrîmi (haram kılıcısı) tekbir, tahlîli (helal kılıcısı) selâmdır.” şeklinde olmaktadır. Burada söz konusu olan tahrimden kasıt “namaz dışında helal olan yeme, içme, konuşma, gülme, gezme, dolaşma gibi fiillerin namazda haram kılınması”dır. Tahlilden kastedilen ise namaz boyunca yapılması haram olan fiillerin helal hale gelmesidir. Bu durumda, başlangıç tekbiri namaz kılan kişiye sözü geçen fiilleri haram hale getirirken, selâm vermek bu fiilleri yeniden helal hale getirmektedir (Duman, 2009, s. 559). Birinci selâmla namazın son bulduğunu ve sadece sağa selâm vermenin yeterli olduğunu iddia etmelerinin dayanağı, Hz. Aişe’den (ra) aktarılan hadistir. O, şöyle rivayette bulunmuştur: “*Resûlullah (s.a.s.) önüne doğru bir tek selâm verirdi.*” (Tirmizî, “Salât”, 196; İbn Mâce, “Salât”, 759). İkinci delil olarak Seleme b. Ekvâ’nın rivayet ettiği şu hadistir: “*Resûlullah’ın (s.a.s.) tek bir selâm verdiğini gördüm.*” (İbn Mâce, “Salât”, 920; Taberânî, 1994, s. 30).

İmam Mâlik’e göre cemaatle namaz kılarken imam olan kişinin sağ tarafında bulunan cemaate bir tek selâm vermesi yeterli iken, me’mûm (cemaat) ise iki selâm vermelidir. Hatta kendisinden aktarılan bir diğer görüşe göre, me’mûm olan kişinin üç selâm vermesi daha uygundur. Birinci selâm tahlil (helâl kılma) olarak kabul edilir. İkinci selâm imama verilirken, üçüncü selâm ise namaz kılan kişinin solunda duran cemaat için olmalıdır (İbn Rüşt, 1988, s. 134).

Şâfiî âlimlerden Kaffâl Şâşî (ö. 365/976), hükmen selâm vermekle namaza son vermenin önem ve anlamını şu şekilde açıklamıştır: Namaz kılan kişi o sırada insanlarla ilgilenmeyecek durumdadır. Selâm verip namazı bitirmekle onlara yönelebileceğini, onlarla ilgilenebileceğini belirtmiş olmaktadır (Şirbînî, 2006, s. 416). Dolayısıyla hadis-i şerifte geçen tahlil (التحليل) ibaresi bu konuyu ifade etmektedir.

Selâmın hükmüne dair öncelikle hangi tarafa selâm verileceği konusu da âlimler tarafından tartışılmıştır. İbn Hibbân (ö. 354/965) ve diğer hadisçilerden gelen rivayetlere göre, namaz kılan kişinin ilk selâmı sağa, diğerini sola vermesi sünnettir (Ebû Dâvud, “Salât”, 996; Tirmizî, “Ebvâbü’s-Salât”, 295; İbn Mâce, “İkâmetüs’s-Salât”, 914; Nesâî, “Sehv”, 1321; İbn Hibbân, “Salât”, 1990). Kişi, birinci selâmı verirken yalnızca sağ yanağı görülecek şekilde yüzünü döndürür, sola selâm verirken de sol yanağı görülecek şekilde yüzünü çevirir. Mâlikî ve Şâfiîlerin görüşüne göre namaz kılan kişinin yönü kibleye dönük iken selâm vermeye başlar, sonra yüzünü çevirmeye devam eder ve yüzünü tam olarak döndürmekle selâmını tamamlamış olur (İbn Cüzey, 2013, s. 47; Zuhaylî, 2011, s. 300). Zira konu ile ilgili gelen rivayetlere göre Peygamber Efendimiz (s.a.s.) selâm verirken öyle dönüyordu ki, arkasında duran cemaat yanaklarının beyazlığını görüyordu (Müslim, “Mesâcit”, 1315).

Şâfiîler, tek başına namaz kılan kişinin namazdan çıkarken sadece sağ tarafa selâm vermesini yeterli görürler. Bununla beraber cemaatle kılınan namazlarda, imamın kendisine uyan cemaate selâm vermeye niyet etmesini de şart koşarlar (Şirâzî, 1992, s. 269).

Şâfiîlere göre zorunlu durumların dışında namazın bitiminde, biri farz biri de sünnet olmak üzere iki kere selâm verilir. Fakat ilk selâmdan hemen sonra namazı edâ eden kişinin başına namaza aykırı bir durum gelirse, sünnet olan sol tarafa selâmın verilmesi terk edilir ve zorunlu olarak bir selâmla yetinilmesini gerekli görürler (Şirbînî, 2006, s. 416; Zuhaylî, 2011, s. 300). Söz konusu durumları şöyle sıralamak mümkündür: Birinci selâmdan sonra Cuma namazının vaktinin çıkması, giyilen mestin süresinin sona ermesi, mest üzerine mesh süresinin sona erip ermediğinden kişinin şüpheye düşmesi, mestin yırtılması, namazını kasr (kısaltarak) ederek edâ eden kişinin oturmaya niyet etmesi, namaz kılan kişinin avret yerinin açılması, dinen affedilmeyecek miktarda necasetin kişinin üzerine düşmesi, kible tespitinde hataya düşürüldüğünün anlaşılması, başı açık namaz kılmakta olan cariyenin özgürlüğüne kavuşturulması ve çıplak olarak namaz kılan kişinin üzerini örtecek elbise bulması (Şirbînî, 2006, s. 417; Zuhaylî, 2011, s. 301).

Mezhep içinde farklı delillerden hareketle değişik görüş serdedenler de olmuştur. Dolayısıyla bazı Şâfiîler, tek bir selâmın yeterli görülmesini namaz kılan câminin küçük ve cemaatin az olmasına bağlamışlardır. Eğer câmi büyük ve cemaatin sayısı da çok olursa gürültünün de çok olacağını söyleyerek böyle bir durumda iki tarafa selâm verilmesini gerekli görürler (Mâverdî, 1999, s. 145; Nevevî, h. 1348, s. 477). Gürültünün çok olması halinde, bu durum imam selâm verirken sesinin cemaate ulaşmasını perdeleyeceğinden dolayı iki tarafa selâmın verilmesinin gerekli görüldüğünü düşünmekteyiz.

Şâfiî mezhebinde imamın arkasında namaz kılan cemaatin, imam sağa selâm verdikten sonra selâm vermesi gerekir. Eğer imam sağa ve sola selâm verdikten sonra cemaat selâm verecekse bu müstahap olarak kabul edilir (Keskin, 2016, s. 252). Fıkıh terminolojisinde ilk rek'atı kaçırdıktan sonra imama uyan kimseyi ifade eden mesbûka (Kayapınar, 2004, s. 266) gelince, onun durumu da aynı şekilde değerlendirilir. Yani imam her iki tarafa selâm verdikten sonra namaza devam etmesi müstahap addedilir. Ancak İmam sağ tarafa selâm verdikten sonra kalkıp namazına devam etmesi de caiz kabul edilir. Çünkü bu durumda mezhebin genel görüşüne göre imam namazdan çıkmış sayılır. Fakat bu konuda şu hususa da dikkat etmesi gerekli görülür. İmama tabi olarak namaz kılan kimse, imamdı önce selâm verirse namazı bozulur. Eğer imam bir selâm ile yetinirse me'mûm olan kimse sol tarafa da selâm verebilir. Bunu sünnetin bir gereği olarak sayarlar (Keskin, 2016, s. 252).

Selâmlaşma, her ne kadar İslami şiarlardan biri olsa da, namazın dışında Arapça'nın haricinde başka bir dille selâmlaşmak caiz kabul edilir. Bu konuda tüm mezhepler aynı fikri taşımaktadır. Ancak namazın içindeki selâma gelince Mâlikîlerin bir kavli ile Şâfiî ve Hanbelîler Arapça'yı şart koşarlar. (Komisyon, 1983, s. 160).

Mâlikîler, selâmın hangi dille verileceği hususunu gayet önemsiyorlar. Bu nedenle bir kimse namazın bitiminde Arapça'nın dışında başka bir dil ile selâm verirse, namazı bozulur demişlerdir. Ancak bazı Mâlikî âlimler, kişi her ne kadar Arapça bilse de, bu durumu başka bir dilde dua etmenin caiz ve yeterli olduğuna kıyaslayarak yeterli bulmuşlardır (Desukî, 2015, 241).

Yukarıda geçtiği üzere özellikle Şâfiîlerin selâmın hükmü ile ilgili görüşlerinin birebir cemaate yansıdığı söylenemez. Haddi zatında yaşadığımız toplumun Şâfiî mezhebine mensup olması hasebiyle farz olan selâmı yerine getirip sünnet olan selâmı terk ettikleri gözlenmemiştir. Bu anlamda her iki tarafa selâm vererek namazlarını eda etmektedirler.

3.3.3. Hanbelîlerin Selâmın Hükmü ile İlgili Görüşleri

Hanbeliler, selâm konusunda diğer mezheplere göre daha fazla şartlar ileri sürmüşlerdir. Hanbeli mezhebinde namazdan çıkmak için iki tarafa selâm vermek farz olarak kabul edilir. Bu anlamda diğer mezheplerden farklı olarak ikinci selâmın verilmesini şart koşarak ancak bu şekilde namazın tamamlanacağını söylerler (Buhûtî, 2010, s. 362). Selâm sözcüğünün yerine başka bir ifadenin kullanılmasını da kabul etmezler. Fakat cenaze namazında ve nafîle namazlarda, tilâvet ve şükür secdelerinde iki tarafa selâm vermeyi gerekli görmezler. Dolayısıyla bu tür ibadetlerde tek selâmı yeterli görürler (İbn Kudâme, 1968, s. 397; Merdâvî, s. 118). Görüldüğü üzere bu tür namaz ve secdelerde tek bir selâm ile namaz ve secdelerin sahih olduğu görüşüne sahiptirler. Hanbelilerin namazın bitiminde verilen selâmın farziyeti hakkındaki delilleri ise şu hadislerdir: “*Resulullah (s.a.s.) sağına ve soluna selâm verirken (arkasında duranlarca) yanağının beyazlığı görülürdü.*” (Müslim, “İkâmet”, 28; Ebû Dâvud, “Salât”, 41). “*Namazın anahtarı temizlenmek, tahrîmi tekbir, çıkması ise selâm vermektir.*” (Ebû Dâvud, “Tahâret”, 31; İbn Mâce, “Tahâret”, 54). Yukarıda geçtiği üzere Hanbelî mezhebinin görüşüne göre bazı namazlarda her iki tarafa, bazı namazlarda ise sadece sağ tarafa selâmın verilmesi farzdır.

Mezhepte selâmın verme zamanı ve şekli konusunda ihtilaf söz konusu değildir. Bu anlamda son teşehhüt bittikten sonra selâm verilir. Namazın dışındakileri yapmayı helal kılma yolu selâm verip namazdan çıkmakla mümkün olur. Çünkü Resûlullah (s.a.s.); “*Namazın tahlili teslimdir (selâm vermektir).*” (Ebû Dâvud, “Salât”, 856; Tirmizî, “Salât”, 302) buyurmuştur. Bunun dışında herhangi bir söz veya hareket namazın dışındakilerini helal kılmaz. Ayrıca Resûlullah (s.a.s.) “*Beni nasıl namaz kılıyor görüyorsanız siz de namazı öyle kılınız.*” (Buhârî 2003, “Ezan”, 18) buyurarak namazın nasıl kılınacağına açıklık getirmiştir. Hanbeliler, bu hadislerin sahih olduğunu, kimsenin bu hadislerin hilafına bir şey söylemediğini iddia ederler (Buhûtî, 2010, s. 361). Burada anlaşılıyor ki, namazdan çıkarken selâmın dışında başka bir söz kullanılır veya bir fiil işlenirse, bu tür şeyler selâmın yerini tutmayacağından namaz sahih olmaz.

Sonuç olarak Hanbeliler, “*Beni nasıl namaz kılıyor görüyorsanız siz de namazı öyle kılınız.*” hadisine dayanarak selâmın Resûlullah’tan (s.a.s.) vârid olduğu şekliyle yerine getirilmesini şart koşarlar. Bu nedenle selâma dair fazlalık veya eksiklik kabul etmezler. Netice itibari ile selâmın Resûlullah’tan (s.a.s.) vârid olan şekli değiştirildiği takdirde namazın bozulacağını söylerler (Buhûtî, 2010, ss. 361-362).

3.4. Selâmın Sigası ve Şekli

Âlimler, selâmın sigası noktasında küçük farklılıklarla birlikte birkaç şekilde selâm vermenin mümkün olduğunu söylemişlerdir. Mezheplerin genel görüşüne göre namaza niyetle başlayıp namazın sonuna gelen kişi ancak selâm vermekle namazını tamamlamış olur. Çünkü namazın eksiksiz edâ edilmesi, selâm verme şartına bağlanmıştır. Aşağıda göreceğimiz üzere, âlimler belli bazı lafızlarla selâm vermenin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Genel anlamda âlimler namazın bitiminde “es-selâmu aleykum” ifadesinin kullanılmasını gerekli görürken, bazıları da bu ifadenin yerine “aleykumu’s-selâm” demeyi de yeterli görmüştür. Öte yandan, selâmın elif lam (ل) takısı olmadan “selâmun aleykum” şeklinde olabileceğini ileri süren âlimler de olmuştur. Dolayısıyla kişinin, namaz kılarken ister imam ister me’um ister tek başına olsun, bu ifadelerden biri ile selâm vermesi yeterli kabul edilmiştir. Ancak selâm vermenin en faziletlisi; önce sağ tarafa, “es-selâmu aleykum ve rahmatullahi”, sonra sol tarafa, “es-selâmu aleykum ve rahmatullahi” demekten ibaret olduğunu söylemişlerdir (İbn Hazm, t.y., s. 305). Kaynaklara bakıldığında tüm mezheplerin bu konuda ittifak ettikleri görülmektedir (Komisyon, 1983, ss. 101-102).

Hanefîlere göre namazdan çıkarken gerekli olan selâmı vermek için asgari olarak “selâm” sözcüğünü kullanmak yeterlidir. Buna göre onlar, “aleykum” ifadesini kullanmayı zorunlu görmezler.

Ancak onlar da selâmın en mükemmel şeklinin, “es-selâmu aleykum ve rahmetullahi” ifadesi olduğunu söylemişlerdir (Haskefi, 2002, s. 65).

Mâlikî mezhebine göre, selâm vermenin asgari şekli “es-selâmu aleykum” ifadesidir. Mâlikîler de Hanefîler gibi selâmın en iyi şeklinin “es-selâmu aleykum ve rahmetullahi” olduğunu kabul etmektedirler. Dolayısıyla “selânullahi”, “selâmi” ve “selâmun aleykum” lafızlarını yeterli görmezler. Ayrıca “aleykum” lafzı, “selâmun” lafzından sonra gelmesi şartına bağlanmış ve Arapça olması gerektiğini söylemişlerdir (Komisyon, 1983, s. 102). Buna göre diğer dillerde yapılacak olan esenlik, barış ve sağlık gibi kavramların selâmın yerine kullanılmaları yeterli görülmemiştir. Selâmın Arapça olması gerektiği noktasında Mâlikîlerin bu görüşü tercih edilebilir. Çünkü bu ifade tüm Müslümanlar tarafından bilinmektedir. Farklı dillere göre selâm verildiği takdirde cemaat tarafından bu tür selâmlar anlaşılmayabilir.

Şâfiîlere göre yeterli olan selâm miktarı “es-Selâmu aleykum” lafzıdır. Fakat Şâfiî fakihler tarafından “es-selâmu aleykum ve rahmetullahi” ibaresi daha uygun görülmüştür (Nevevî, 2010, s. 475; Şîrbînî, 2006, s. 417). Zira Resûlullah’tan aktarıldığına göre o, namazdan çıkarken sağına ve soluna “es-selâmu aleykum ve rahmetullahi” ifadesini kullanmıştır (Müslim, “Mesâcid”, 1315). Her ne kadar Resûlullah’tan (s.a.s.) böyle bir rivayet gelmişse de, Şâfiîler sadece sağ tarafa selâm vermeyi farz kabul ederler (Şîrbînî, 2006, s. 416).

Şâfiîler, “es-selâmu aleykum” lafzının yerine başka bir ibarenin kullanılmasını caiz ve yeterli bulmazlar. Asgari olarak bu ifade biçiminin kullanılmasını gerekli görürler. Bundan azını kabul etmedikleri gibi bir harf dahi eksik olursa verilen selâmı sahih ve yeterli kabul etmezler. Bu anlamda “es-selâmu aleyke, selâmi aleyke, selânullahi aleykum, selâmu aleykum, es-selâmu aleyhum” gibi lafızların selâmın yerini tutmayacağını ifade ederler (Şîrbînî, 2006, s. 416). Namaz kılan kişi bu tür lafızları sehven kullandığı takdirde namazı batıl olmaz ancak selâmın iadesi için sehiv secdesi yapması gerekir. Eğer kişi kasten bu tür lafızları kullanırsa namazı batıl olur (Nevevî, 2010, ss. 475-476).

Şâfiî âlimlerinden Râfî’ye (ö. 623/1226) göre namazın bitiminde en doğru olan selâm verme şekli, ﺝ takısız “selâmun aleykum” ifadesinin kullanılmasıdır. Çünkü burada tenvin elif-lamın (ﻝ takısı) yerine geçmektedir. Namazın sonunda kullanılacak olan ifadelerden “Aleykumu’s-selâm” sigasına gelince, bu ifadenin hadislerde geçen “es-selâmu aleykum” lafzını oluşturan kelimelerinin yer değiştirmiş halidir. Dolayısıyla namazın bitiminde bu siganın kullanılması yeterli olmakla birlikte mekruh görülmüştür (Şîrbînî, 2006, s. 417).

Hanbelîler de selâmın lafzı konusunda Şâfiîler gibi düşünür ve “es-Selâmu aleykum” lafzının kullanılmasını yeterli görürler. Ancak Hanbelîler namazda sağ tarafa selâm vermeyi yeterli görmeyip iki tarafa selâmın verilmesini şart koşarlar. Onlar, sağa ve sola verilmek üzere en mükemmel selâm verme şeklinin “es-selâmu aleykum ve rahmetullahi” olduğunu söylerler. Bununla beraber Peygamberimiz’in (s.a.s.) uygulamasını dikkate alarak sağa ve sola selâm verirken arkada duranlar tarafından sağ ve sol yanakların görülmesini gerekli görürler (Buhârî, 2010, 362; Şîrbînî, 2006, s. 416).

Yukarıda geçtiği üzere mezhepler “es-selâmu aleykum ve rahmetullahi” ifadesini sünnet olarak kabul etmişlerdir. Hanefîler bu ifadeye “ve berekâtühû” (وبركاته) lafzının ilave edilmesini mekruh saymış; Şâfiîler ise aynı lafzın ziyadesini sünnet olarak kabul etmemişlerdir. Konu ile ilgili görüş beyan eden Şâfiî âlimlerinden Nevevî’ye göre ise bu ifadenin kullanılması bid’attir (İbn Âbidîn, 1966, s. 526; Komisyon, 1983, s. 101).

İbadetler, eğer zaruri bir durum söz konusu değilse en mükemmel şekilleri ile yerine getirilmeleri tercih edilmelidir. Bunu en güzel biçimde edâ eden de Resûlullah’tır (s.a.s.). Selâm konusunu da bu minvalde değerlendirmek daha doğru olacaktır. Mezheplerin konu hakkındaki görüşlerine bakıldığında en mükemmel selâm şeklinin “es-selâmu aleykum ve rahmetullahi” olduğunu

kabul ettikleri görülecektir. Hangi İslâm beldeğine bakılırsa bakılsın yüz yıllardır aynı selâm şekli verilmektedir. Nesilden nesile selâmın bu şekilde aktarılması konu ile ilgili haberin sıhhat derecesini de yükseltmektedir. Bu yek ahenk uygulama, Müslümanların sünnet üzere birleştiklerini göstermektedir.

3.5. Namazdan Çıkarken Verilen Selâmda Niyetin Gerekliliği

Selâmın hükmüne dair önemli hususlardan biri de selâm verirken niyetin gerekli olup olmadığı meselesidir. Bu konuda farklı görüşler ortaya konulmuştur. Hanefî mezhebine göre namazdan çıkarken selâm vermek farz olmadığı gibi, selâma niyet etmek de farz değildir. Cemaatle namaz kılarak sağda ve solda bulunan melek ve insanlara selâm vermeye niyet edilirken, münferiden kılınan namazda ise sadece hafaza meleklerine selâm vermeye niyet edilir (Mevsîlî, t.y., s. 54). Mezhebin esah olan görüşüne göre namazda çıkarken her iki tarafa verilen selâma niyet getirmek vâcibtir (İbnü'l-Hümâm, t.y., s. 320). Ancak bazı Hanefîler sol tarafa selâm vermek için niyet etmeyi sünnet kabul ederler (Semerkandî, 1984, s. 139).

Bu konuda Mâlikîlerin de meşhur ve mu'temed olan görüşüne göre, selâm vererek namazdan çıkarken niyet etmek sünnettir. Mâlikî mezhebinde selâmda niyeti sünnet olarak görenlerin yanında vacip görenler de olmuştur. Dolayısıyla burada niyetin getirilmesindeki amaç, ibâdetleri âdetlerden ayırmak ve ibâdetlerin derecelerini belirlemek içindir. Bu anlamda namaz selâmını diğer selâmlardan ayırmak için niyet getirmeyi şart koşmuşlardır. Buna göre namaz kılan kişi namazdan çıkarken selâm vermeye niyet etmezse, namazının yeterli olmayacağı ifade edilmiştir (Karâfî, 1994, s. 201; Sâvî, t.y., ss. 315-316).

Şâfiî mezhebinde ise namazın bitiminde verilecek selâmda niyetin gerekliği noktasında görüş farklılığı söz konusudur. Mezhepte birinci görüş olarak kabul edilen ve aynı zamanda tercih edilen görüşe bakıldığında, namazdan çıkarken verilen selâmda niyetin getirilmesi farz sayılmamıştır. Buna göre niyetin getirilmesi bir şeyin terkine değil, başlamasına bitişik olmalıdır. Başlangıçta getirilerek var olan niyetin bütün namazı ilgilendirdiğini ve kapsadığını ifade eden Şâfiîler, kural olarak bu konuda namazı başka ibâdetlerle kıyaslamışlardır. Sözelimi diğer ibâdetleri sonlandırırken nasıl niyete gerek duyulmuyorsa, namaz için de aynı durumun geçerli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu görüşte olanlar neticede ihtilafın olmaması için namazdan çıkarken niyet etmenin sünnet olduğunu söylerler (Bülkinî, 2012, s. 174). İkinci görüşe göre, selâm verme sırasında namazı bitirmeye niyet etmek farzdır. Niyet olmaksızın selâm verilirse kılınan namaz sahih olmaz. Namazın başlama tekbirine nasıl ehemmiyet veriliyorsa, selâm vermeye de aynı şekilde önem verilmelidir. Ayrıca Şâfiîler, namazdan çıkma niyetinin ilk selâma bitişik olmasını gerekli görürler. Eğer kasten daha önce veya daha sonra namazdan çıkmaya niyet edilirse namazın bozulacağını ifade etmişlerdir (Şirbînî, 2006, s. 416). Bu son görüşün toplumda karşılığının olduğunu söylemek zordur. Haddi zatında namazın sonunda verilen selâm toplumda farz olarak telakki ediliyor. Ayrıca namazdan çıkmak için niyetin getirilmesi hususu cemaat tarafından bilindiği söylenemez. Bu anlamda niyet farz olarak kabul edildiğinde çoğu insanın namazı eksik kalır. Dolayısıyla bu görüşe katılmak mümkün gözükmemektedir. Öte yandan, yaptığımız araştırmalara göre özellikle halka hitap eden "İlmihal" kitaplarında namaza dair farz ve sünnetler sayılırken namazdan çıkmak için niyetin hükmü hakkında bir bilgiye rastlamadık.

İmam Cüveynî (ö. 478/1085), yukarıda geçen ilk görüşe göre "nafile namaz kılan kimsenin namaz sırasında kasten selâm vermesini" istisna etmiştir. Çünkü sünnet olan dört rek'atlı namazın ikinci rek'atından sonra çıkmaya niyet etmek, kişinin başlangıçta niyet ettiği şeyin bir kısmı ile yetinmesini ifade eder. Ancak kişi namazdan çıkmaya niyet etmeksizin selâm verirse, bunun kasten namazda konuşmak olduğunu söyler. Hâlbuki namazda konuşmak namazı bozan eylemlerden biri sayılır. Böyle bir durumda nafile namaza başlayan ve başlangıçta niyet ettiğinden daha az namaz kılmak isteyen kişinin selâm verirken namazdan çıkmaya niyet etmesi farzdır (Şirbînî, 2006, s. 416). Zira bu niyet ile

namazın sonunda namazdan çıkmaya niyet etme arasında önemli farklar vardır. Nafîle namaz kılan ve namaz esnasında selâm veren kişi başlangıçtaki niyetinde yer almayan bir iş yapmış olur. Bu anlamda namaz kılan kişinin buna ayrıca niyet etmesi şart koşulmuştur (Cüveynî, 2007, s. 352). Kısacası, Şâfiî mezhebine göre dört rek’atli sünnet olan namazlara niyet edip başlansa bile ikinci rek’atten sonra selâm verilip namaz bitirilebilir. Cüveynî ise bir kimse başlangıçta dört rek’atli sünnete niyet edip eğer iki rek’atle yetinmek istese, namazdan ayrılması için mutlaka niyet etmesi gerektiğini söyler.

Şâfiîlerde ister farz ister sünnet olan selâm olsun, namazın bitiminde selâm verirken yapılacak olan niyeti şöyle ifade ederler: Kişi sağa selâm verirken sağ yanında bulunanlara selâm vermeye, sola selâm verirken de sol yanında bulunanlara selâm vermeye niyet eder. Namaz kılan kişi ister imam olsun ister imama uyan olsun sağa ve sola selâm verdiğinde her iki tarafında bulunan melekler, insanlar ve cinlere selâm vermeye niyet eder (Kalyûbî, 1995, s. 192). Nitekim bu selamlamada iki anlam ortaya çıkmaktadır; birinci anlam namazdan çıkışı ifade ederken, ikinci anlam ise namaz kılanın sağında ve solunda bulunanlara hitabını ifade eder.

Hanbelî mezhebinin genel görüşüne göre namazın sonunda niyet ile selâm vermek şart değildir. Bu yüzden, selâm verildiği sırada niyet getirilmezse namaz batıl olmaz. Zira namazın başında getirilen niyet namazın tamamını içine alır. Selâm da namazın bir kısmını oluşturduğundan, benzer ibâdetlerde olduğu gibi selâmla namazdan çıkarken niyetin getirilmesine gerek yoktur (Buhûfî, 2010, ss. 361-362). Ancak Hanbelî âlimlerinden İbn Hamid’e (ö. 403/1012) göre selâm verirken niyet etmeyen namazı sahih olmaz. Çünkü selâm vermek namazın önemli kısımlarından biri sayılır. Netice itibarı ile namazın başında getirilen niyet nasıl şart oluyorsa namazın bitiminde de selâm ile beraber niyet etmek şarttır (İbn Kudâme, 1968, s. 260; Zuhaylî, 1994, s. 532).

Namazın sonunda verilen selâm, namazın önemli şartlarından biri addedilir. Namaz ibâdeti tekbirle başlar ve neticede verilen selâm ile son bulur. Namazın başında getirilen niyet ile sonunda verilen selâm arasında birden fazla şart mevcuttur. Bu nedenle niyetten kasıt tüm bu şartları eksiksiz yerine getirmektir. Kaldı ki ibâdet içinde yapılan amellerin tamamı başta getirilen niyetin birer sonucudur. Verilen selâmda asıl niyet ve temel amaç, namazdan çıkmaktır. Buna karşılık selâm vermeye ya da namazdan çıkmaya farklı bir niyet ortaya koymak uygun görülmemektedir. Niyet ibâdetin ruhu, özü ve kıvamı olduğuna göre namazın her kısmında mevcudiyeti gereklidir. Neticede namazın başında edilen niyet, namazın tamamını kapsamaktadır. Yani niyetle başlayan namaz ibâdeti, selâm vermekle biter. Namaz devam ettiği sürece bu durum niyetin de varlığının devam ettiği anlamına gelmektedir (Medeni, 2022, s. 170).

Âlimler selâmda niyetin varlığı hakkında farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Ancak konu ile ilgili niyetin nasıllığı hakkında bilgi verilmemiştir. Bu tür bir ihtiyacın olduğunu da düşünmüyoruz. Çünkü selâm veren bir kimse zaten fiilen namazdan çıkmaya niyet etmiş sayılır. Zira ibâdetler kendi içinde bir bütünlük arz ederler. İbâdetin mânevî değerini, şeklini ve ait olduğu zaman ve mekâna göre yerine getirilmesini ise niyet belirler. Dolayısıyla ibâdetin başında getirilen niyet tüm ibâdeti kapsar. Kaldı ki Resûlullah’ın (s.a.s.) böyle bir uygulamasının olduğunu kimse söylememiştir. Nasıl oruç ve hac gibi ibâdetlerin sonunda niyet gerekmiyorsa, namazın bitiminde de gerekmeyeceği görüşüne katıldığımızı söyleyebiliriz.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Namazın sonunda verilen selâm, âlimler tarafından namazın önemli bir parçası sayılmaktadır (Komisyon, 1983, s. 155; Karâfi, 1994, s. 201). Peygamberimiz’in (s.a.s.) hadislerine ve uygulamasına (Buhârî, “Ezan”, 18; Ebû Dâvud, “Tahâret”, 31; İbn Mâce, “Tahâret”, 54) bakıldığında bunun böyle olduğu rahatlıkla anlaşılmaktadır. Zira Hz. Peygamber’in (s.a.s.) selâm vermeden namaz kıldığını dair herhangi bir rivayet aktarılmamıştır.

Elde edilen bilgilere göre özellikle dört mezhebin genel görüşüne bakıldığında namazdan çıkarken selâm verme eylemi bir şekilde gerekli görülmüştür. Bu anlamda Hanefiler selâm vermeyi vâcib olarak kabul ederken, diğer mezhepler ise selâm vermeyi namazın rükünü olarak telakki etmişlerdir. Bu anlamda birinci selâmın gerekliliği konusunda mezhepler arasında ittifak vardır. Ancak sola selâm verme noktasındaki görüşler farklılık arz etmektedir. Özellikle sol tarafa selâm vermeyi cumhur sünnet olarak kabul ederken, Hanbelîler bunu rükün/farz olarak benimsemişlerdir (İbn Rüşt, 1988, s. 134; Komisyon, 1983, s. 156; Zuhaylî, 1994, s. 532).

Müctehitler selâmın sigası noktasında küçük farklılıklarla birlikte birkaç şekilde selâm vermenin caiz olduğunu söylemektedirler. Ancak selâmın en mükemmel şeklinin, “es-selâmu aleykum ve rahmatullahi” lafzının olduğu noktasında görüş birliği vardır (Nevevî, 2010, s. 476; Karâfî, 1994, s. 201). Bu tanımın tercih edilmesinde ihtilaf söz konusu değildir. Hanefilere göre namazdan çıkarken vâcib/gerekli olan selâmı vermek için asgari olarak “selâm” sözcüğünü kullanmak yeterlidir. Cumhur ise “es-Selâmu aleykum” ifadesinin kullanılmasını gerekli görür.

Namazdan çıkmak için verilen selâmda niyetin gerekli olup olmadığı hususunda iki farklı görüş serdedilmiştir. Konu ile ilgili genel kanaat, niyetin gerekli olmadığı yönündedir. Ancak bu konuda niyetin gerekliliği hususunda görüş beyan edenler de olmuştur (Karâfî, 1994, s. 202; İbnü'l-Hümâm, t.y., s. 328; Şirbînî, 2006, s. 353; İbn Kudâme, 1968, s. 332).

Namazdan çıkarken verilen selâmın hükmü hakkındaki görüşler değerlendirildiğinde hem cemaatin tertip ve düzeni açısından hem de namazın sıhhati adına Resûlullah'tan (s.a.s.) gelen uygulamalara bağlı kalınması daha evla görülür. Yukarıda geçtiği üzere mezheplerin görüşleri her ne kadar farklılık arz etse de pratikte tüm mezhep mensupları namazın bitiminde her iki tarafa selâm vererek namazlarını bitirdikleri bilinmektedir. Dikkat edildiğinde eskiden beri süre gelen bu uygulama Resûlullah'tan (s.a.s.) varid olan uygulamanın aynısıdır. Dolayısıyla yapılan araştırma ve gözlemlere göre evlerde, camilerde ve diğer yerlerde ister ferdi ister cemaatle kılınan namazlarda olsun, tek tarafa selâm verip namazını bitiren kişiler görülmemiştir. Bu uygulama fıkıh kitaplarında bulunan teorik bilgiler ile sahada cemaatin uygulamalarının az da olsa farklı olduğunu göstermektedir.

Sonuç itibari ile selâm konusunda mevcut olan farklı görüşler birer zenginliktir. Bu içtihatların ortaya konulduğu zamanlar camiler küçük, cemaat da daha azdı. Ancak bugün camiler hem büyük hem de çok katlı olabilmektedir. Buna bağlı olarak cemaatin de daha kalabalık olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla cemaatle namaz kılındığında imam olan kişi bu şartlara göre selâm verebilir.

Bu konu hakkında cemaatin bilinçlenmesi için şunlar önerilebilir:

- Mezheplerin önemi anlatılmalı ve konunun uzmanları tarafından cami, okul, Kur'an kursu gibi yerlerde çalışmalar yapılarak cemaatin mezhepler ile ilgili farkındalıkları artırılabilir.
- Özellikle büyük camilerde cemaatle kılınan namazlarda imamın ses perdesini yükselterek her iki tarafa selâm vermesi daha uygun görülür.
- Hanefî mezhebine göre, selâm vermeden namazın sahih olduğu durumlar anlatılarak hangi sigalarla selâmın yeterli olduğu noktasında cemaate bilgi verilebilir.
- Özellikle Şâfiî cemaatinin yoğun olduğu yerlerde namazı bitirmek için bir selâmın yeterli olduğu durumlar dile getirilebilir.
- Selâmdan kastın ne olduğu, kimlere selâmın verildiği ve ne şekilde selâmın verilmesi gerektiği anlatılabilir.

5. Kaynakça

- Abdurrahman, Ş. (1982). *Mecmâ'u'l-enhur fî şerhi Mülteka'l-ebhur* (c. 2). Dâru İhyâi't-Turâs'î'l-Arabî.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Beyhakî, A. (2003). *es-Sünenü'l-kübrâ*. thk. Muhammed Abdülkadir Ata (c. 10). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Buhârî, M. (2003). *el-Câmi'u's-sahîh*. thk. Muhammed Züheyîr (c. 19). Dâru Tavkû'l-Neccâr.
- Buhûtî, M. (2010). *Keşşâfû'l-kına an metni'l-İknâ*. (c. 1). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Bûlkinî, S. (2012). *et-Tedrib fî'l-fikhi's-Şâfiî* thk. Ebû Yakup Neşet b. Kemal el-Mısıfî (c. 1). Dâru'l-Kıbleteyn.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. S. B. Demir (Ed.) (3. bs.). Eğiten Kitap.
- Cüveynî, İ. H. (2007). *Nihayetü'l-matlab fî dirayeti'l-mezheb*, Dâru'l-Minhâc,
- Desûkî, Ş. (2015). *Hâşiyetü'd-Desûkî alâ Şerhi'l-kebîr* (c. 1). Dâru'l-Fikr.
- Duman, S. (2009). *Muğnî'l-muhtâc tercümesi*. Mirac.
- Ebû Dâvud, S. (1997). *Sünenü Ebû Dâvûd (Hattâbî'nin Me'âlimü's-Sünen'i ile birlikte)*, Dâru İbn Hazm.
- Efendioğlu, M. (2009). Selâm. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi içinde* (c. 36, ss. 342-343). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Erdoğan, M. (2005). *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*. Ensar Neşriyat.
- Haskefî, M. (2002). *ed-Dürrü'l-muhtâr şerhu Tenvîri'l-epsâr ve câmi'i'l-bihâr*. thk. Abdülmun'im Halîl İbrahim (c. 1). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Âbidîn, M. (1966). *Raddü'l-muhtâr ale'd-Dürri'l-muhtâr şerhi Tenvîri'l-epsâr* (c. 1). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Cüzey, A. (2013). *el-Kavâninü'l-fikhiyye fî telhîsî mezhebi'l-Mâlikîyye*. thk. Mâcit el-Hamevî. Dâru İbn Hazm.
- İbn Hazm, A. (t.y.). *el-Muhâllâ bi'l-âsâr*. thk. Abdulgaffâr Süleymân (c. 2). Dâru'l-Fikr.
- İbnü'l-Hümâm, K. (t.y.). *Fethu'l-kadîr* (c. 1). Dâru'l-Fikr.
- İbn Kesir, Ş. (2007). *Tefsirü'l-Kûr'ânî'l-azîm* (c. 3). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Kudâme, M. (1968). *el-Muğnî* (c. 1). Mektebetü'l-Kahire.
- İbn Mâce, M. (t.y.). *Sünenü İbn Mâce*. nşr. Muhammed Nâsiru'd-Dîn el-Elbânî. Mektebetü'l-Me'ârif.
- İbn Manzûr, C. (2010). *Lisânu'l-Arab* (c. 12). Dâru's-Sadr.
- İbn Rüşt, M. (1988). *Bidâyetü'l-müctehid ve nihâyetü'l-muktesit* (c. 1). Dâru'l-Kalem.
- İbrahim M. vd., (t.y.). *Mu'cemü'l-vasît*. Dâru'd-Dave.
- İbn Müflih, B. (1997). *el-Müb'dî şerhû Mukni*. thk. Muhammed Hasan (c. 1). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Nuceym, S. (2002). *en-Nehru'l-fâik şerhu Kenzi'd-dekâik*. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

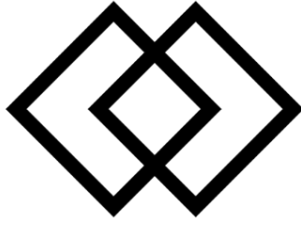
- İsfahânî, R. (1991). *el-Müfredât fî ğeribî'l-Kûr'ân*. thk. Safvan Adnan ed-Davudî. Dâru'l-Kalem.
- Kalyûbî, A. (1995). *Hâşiyetü'l-Kalyûbî alâ şerhi'l-Mahallî ale'l-Minhâc*. (c. 1). Dâru'l-Fikr.
- Karâfî, Ş. (1994). *ez-Zehîre*. thk. Muhammed Haccî (c. 2). Dâru'l-Garbî'l-İslâmî.
- Kahraman, A. (2018). *İslam İbadet Esasları*. Bilimsel Araştırma.
- Kâsânî, A. (1986). *Bedâi'u's-sanâi fî tertibi's-şerâi* (c. 1). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Kayapınar, H. (2004). Mesbûk. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (c. 29, ss. 266-268). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Keskin, M. (2016). *Şâfiî Fıkhu* (c. 1). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Komisyon, (1983). *el-Mevsû'atü'l-fikhiyye el-Kuveyyiyye* (c. 25-27). Vizâretü'l-Evkâf ve's-Şu'ûnî'l-İslâmîyye.
- Kurtubî, M. (1964). *el-Câmiû li ahkâmî'l-Kûr'ân*. thk. Ahmet Berdunî-İbrahim Atfîş (c.7). Dâru'l-Kütübî'l-Mısriyye.
- Mâverdi, A. (1999). *el-Hâvî'l-kebîr fî fikhi mezhebi İmâm eş-Şâfiî*. thk. Ali Muhammed Muavvaz-Âdil Ahmet Abdulmevcût (c. 1). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye
- Mevsîlî, A. (t.y.). *el-İhtiyâr li tâ'lîli'l-Mûhtâr*. Pamuk.
- Merdâvî, A. (1955). *el-İnsâf fî marifeti'r-râcih mine'l-hilâf* (c. 2). Dâru İhyâi't-Turâsî'l-Arabî.
- Müslim, K. (2000). *el-Câmi'u's-Sahih*. Dâru İhyâi't-Turâsî'l-Arabî.
- Nesâî, A. (t.y.). *el-Muctebâ mine's-sünen el-meşhur bi Süneni'n-Nesâî*. Beytü'l-Efkâri'd-Düvelîyye.
- Nevevî, Z. (2010). *el-Mecmû şerhu'l-Mühezzebe li's-Şîrâzî*. thk. Muhammed Necib el-Mutîî (c. 3). Dâru'l-Fikr.
- Râzî, F. (2000). *Mefâtihü'l-ğayb* (c. 28). Dâru İhyâi't-Turâsî'l-Arabî.
- Sâvî, A. (t.y.). *Hâşiyetü's-Sâvî alâ Şerhi's-Sağir* (c. 1). Dâru'l-Meârif.
- Semerkindî, A. (1984). *Tuhfetü'l-fukahâ* (c. 1). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Serâhsî, Ş. (1993). *el-Mebsût* (c. 1). Dâru'l-Marife.
- Şavlı, M. (2022). *İslam İbadet Fıkında Niyet ve Hükümlere Etkisi*. İlâhiyât.
- Şîrâzî, İ. (1992). *el-Mühezzebe fî fikhi İmam eş-Şâfiî*. thk. Muhammed Zuhâylî (c. 1). Dâru'l-Kalem.
- Şîrbînî, H. (2006). *Mûğni'l-muhtac ilâ marifeti meânî elfazı'l-Minhâc*. thk. Muhammed Tamir-Şerif Abdullah (c. 1). Dâru'l-Hadis.
- Taberânî, S. (1994). *el-Mu'cemü'l-kebîr*. thk. Hamdî b. Abdülmecit (c. 5). Mektebetü İbn Teymiyye.
- Tahâvî, A. (1994). *Şerhu Meânî'l-âsâr*. thk. Muhammed Zührî en-Neccar-Muhammed Seyyid (c. 2). Alemü'l-Kütüb.
- Tirmizî, E. (1987). *el-Câmi'u's-sahîh*. thk. Ahmed Muhammed Şakir. Dâru'l-Garbî'i-İslâmî.
- Özdemir, A. (2010). "Silm ve Sulh Kavramları Açısından Kûr'ân Barışı". *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 95-114.
- Şa'bân, Z. (1996). *İslâm Hukuk İlminin Esâsları*. trc. İbrahim Kâfi Dönmez. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Zeylaî, O. (1895). *Tebyinü'l-hakâik şerhü Kenzü'd-dakâik* (c. 1). Matbaatü'l-Kübra el-Emirîyye.

Ziriklî, H. (2002). *el-Alâm* (c. 5). Dâru'l-İlim li'l-Melâyîn.

Zuhaylî, M. (2011). *el-Mu'temed fî Fıkhı 'ş-Şâfî* (c. 1). Dâru'l-Kalem.

Zuhaylî, V. (1994). *el-Fıkhü'l-İslâmî ve ediletühü* (c. 2). Feza.

Yaşaroğlu, M. K. (2006). Namaz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi içinde* (c. 32, ss. 357-357). Türkiye Diyanet Vakfı.



KAMPÜS REKREASYONUNA KATILAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SERBEST ZAMAN İLGİLENİMLERİNİN ÖZNEL ZİNDELİKLERİNİ YORDAMA GÜCÜ

Feyza Meryem KARA*-Edanur DEMİRHAN**-Rıfat Kerem GÜRKAN***-Gizem KARACA****

Öz

Bu araştırmanın amacı, kampüs rekreasyonuna katılan üniversite öğrencilerinin serbest zaman ilgilenimlerinin öznel zindeliklerini yordama gücünü incelemektir. Bununla birlikte, serbest zaman ilgilenimi ve öznel zindeliğin bazı değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada, kampüs rekreasyon programlarına katılan üniversite öğrencilerinin serbest zaman ilgilenimleri ve öznel zindelikleri bağımlı, bağımsız değişkenler açısından incelendiği için farklı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, Kırıkkale Üniversitesinde aktif kaydı bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 173 öğrenciye "Serbest Zaman İlgilenimi Ölçeği (SZİÖ; Gürbüz, Çimen ve Aydın, 2018) ve "Öznel Zindelik Ölçeği" (ÖZÖ; Uysal, Sarıçam, Akin, 2014) uygulanmıştır. Toplanan ANOVA, MANOVA, regresyon ve korelasyon testleri SPSS 26 programı aracılığıyla uygulanmıştır. Regresyon analizlerine göre, SZİÖ "çekicilik", "önem verme", "sosyal ilişki", "özdeşleşme" ve "kendini ifade" alt boyutlarının ÖZÖ'ni anlamlı derecede yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında, cinsiyete göre anlamlı fark tespit edilmezken, fiziksel aktiviteye katılım değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuç olarak, kampüs rekreasyonuna katılan üniversite öğrencilerinin tercihlerine ve çeşitli etkinliklere olan eğilimleriyle ilişkilendirilen aktivitelerle katılımları sonucunda elde ettikleri tatmin ve hazzın öznel iyi oluşları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Serbest zaman ilgilenimi, Öznel iyi oluş, Üniversite öğrencileri, Fiziksel aktivite.

Predictive Power of University Students' Leisure Involvement in Campus Recreation on their Subjective Well-Being during Leisure

Abstract

The aim of this research is to examine the predictive power of university students' involvement in campus recreation on their subjective well-being during their leisure. Additionally, the study aims to investigate variations in leisure involvement and subjective well-being based on certain variables. In the study conducted within the scope of the quantitative research method, a different relational survey model was used since the leisure interests and subjective well-being of university students participating in campus recreation programs were examined in terms of dependent and independent variables. To achieve these objectives, the "Leisure Involvement Scale" (LIS; Gürbüz, Çimen, & Aydın, 2018) and the "Subjective Well-Being Scale" (SWBS; Uysal, Sarıçam, & Akin, 2014) were administered to 173 students enrolled at Kırıkkale University who volunteered to participate in the research. The data obtained were analyzed using SPSS 26 software correlation, regression, MANOVA, and ANOVA. According to regression analyses, it was found that the sub-dimensions of the LIS "attraction", "centrality", "social bonding", "identity expression" and "identity affirmation" significantly predicted the SWBS. Significant differences were observed based on participation in physical activity variables, while no significant differences were found based on gender. In conclusion, it was determined that university students' participation in campus recreation activities, associated with their preferences and tendencies towards various activities, is related to their subjective well-being, satisfaction, and enjoyment derived from involving in these activities during their leisure.

Keywords: Leisure involvement, Subjective well-being, University students, Physical activity.

* Doç. Dr. Feyza Meryem KARA, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Rekreasyon Bölümü, Rekreasyon Ana Bilim Dalı, feyzameryemkara@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9886-4947>

** Edanur DEMİRHAN, Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rekreasyon Ana Bilim Dalı, edanurdemirhan1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-1927-6669>

*** Dr. Öğr. Üyesi Rıfat Kerem GÜRKAN, Kırıkkale Üniversitesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, rkgurkan@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2802-9350>

**** Arş. Gör. Gizem KARACA, Kırıkkale Üniversitesi, Rekreasyon Bölümü, Rekreasyon Ana Bilim Dalı, gizemkaraca@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7541-3550>

1. Giriş

Serbest zaman, özgürlük ve tercihlerin öznel algısıyla doğrudan bağlantılıdır ve bireyin amaç, değer, yeterlilik ve özsaygı duygusuna önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Leary & Baumeister, 2000; Mannell vd., 1988). Kişilere içsel olarak motive oldukları aktivitelerle meşgul olma imkânı sağlamakta ve bu da genel anlamda anlamlılık ve yaşam memnuniyeti duygusunu artırmaktadır (Güngörmüş vd., 2024; Iso-Ahola & Baumeister, 2023). Bireyler, serbest zaman aktivitelerine katılım aracılığıyla fiziksel ve zihinsel katkılar elde edebilmektedirler (Kim vd., 2018; Kuykendall vd., 2018). Ayrıca bireylerin katılım sağladıkları aktivitelerden keyif almalarını sağlayarak mevcut streslerini azaltabilmektedir (Lee vd., 2012). Serbest zaman aktiviteleri bireylerin stresten uzaklaşmaları, eğlenmeleri ve yeni sosyal ilişkiler kurmalarına yönelik fırsatlar da oluşturmaktadır (Nielsen vd., 2021; Phinney & Moody, 2011). Bu gibi nedenler doğrultusunda bireylerin serbest zamana ilgi duydukları söylenebilmektedir (Schulz vd., 2018).

İlgilenim, bireylerin belirli eylemlere veya deneyimlerin öznel nesnelere doğru yönelim gösteren somut ve içsel tercihleri olarak tanımlanmaktadır (Deci & Ryan, 2002). Serbest zaman ilgilenimi (leisure involvement) ise bireylerin boş zamanlarında belirli aktivitelerle veya deneyimlere yönelik tercihlerini ve eğilimlerini ifade etmektedir (Kyle & Chick, 2002). Bu ilgilenim, kişisel motivasyonlar, sosyal etkiler ve tatmin ve keyif arzusuyla şekillenmektedir. Serbest zaman aktivitelerine katılım ile serbest zaman ilgilenimi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bireyin bir serbest zaman aktivitesine yönelik ilgilenimi, o serbest zaman aktivitesine katılımını olumlu yönde teşvik etmektedir (Geng vd., 2023). Bu süreçte yalnızca serbest zaman aktivitelerine katılımın aşırı olmaması gerekmekte ve zamanlamasının iyi bir şekilde ayarlanması gerektiği belirtilmektedir. Aksi durumlarda serbest zaman aktivitelerine katılımın faydalı olmayacağı vurgulanmaktadır (Liv vd., 2021). Bu nedenle bireyler adına en uygun serbest zaman aktivitelerinin seçiminin ve bu aktivitelerle katılımın oldukça faydalı olacağı söylenebilmektedir (Koçak, 2017).

Üniversite öğrencileri adına serbest zamanlara katılmada en uygun alanların kampüsler olduğu söylenebilmektedir. Bu kapsamda üniversitelerin de kampüslerde öğrencilerin katılımının devamlılığına önem verdiği görülmektedir (Henchy, 2011). Kampüsler, üniversite öğrencilerinin serbest zaman aktivitelerinin gerçekleştirilebilmesi adına önemli bir işleve sahiptir (Ellis vd., 2002). Öğrencilerin serbest zamanlarının büyük bir kısmını bu alanlarda geçirdikleri belirtilmektedir (Yaşartürk vd., 2021). Bu kapsamda, kampüs içerisindeki serbest zaman aktivitelerine katılımın yaşam memnuniyetini artırdığı, stresi azalttığı, başarıma duygusu, iyi hissetmek, daha iyi bir dış görünüş gibi katkıları olduğu ve öğrencilerin üniversiteye yönelik memnuniyetlerini artırdığı anlaşılmaktadır (Kovac & Beck, 1997; Polat, 2024).

Üniversite öğrencilerinin de serbest zaman aktivitelerinden fayda sağlamalarının serbest zaman ilgilenimleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Lehto vd., 2014). Serbest zaman aktivitelerine katılımda rekreatif alan eksikliği, ulaşım, bilgi eksikliği, sosyal ortam ve yetersiz zaman gibi pek çok engel ile karşılaştıkları görülmektedir (Demirel & Harmandar, 2009). Ancak, serbest zaman aktivitelerine ilgilenimi yüksek olan, bu aktivitelerle öncelik veren ve bu aktivitelerini düzenli olarak planlayan üniversite öğrencilerinin serbest zaman aktivitelerine katılımları sonucunda pek çok fayda sağladıkları görülmektedir (Hartman vd., 2020). Bu faydalar fiziksel ve mental sağlığın korunması (Yang vd., 2012), yaşam doyumu (Tercan, 2015), sosyalleşme ve öznel zindelik (Liu & Yu, 2015) gelmektedir.

Öznel zindelik, bireylerin kendi yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri ve genel duygu durumları ile ilişkili bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin duygusal tepkilerini ve yaşam doyumlarına ilişkin küresel yargıları içeren geniş bir olgu olarak ifade edilmektedir. Mevcut olguların her birinin kendi içerisinde anlaşılması gerekmekte olup kişiden kişiye göre değişebilmektedir (Stones & Kozma,

1985). Bireyin kendini ne düzeyde iyi hissettiği ve ne düzeyde iyi bir yaşam sürdüğü ile ilişkilidir (Diener, 1984). Bu kapsamda bireylerin serbest zaman aktivitelerine katılımları ve serbest zaman aktivitelerinden elde ettikleri memnuniyetin öznel zindelik düzeylerini artırmada etkisinin olduğu belirtilmektedir (Kuykendall vd., 2015; Yumuk & Güngörmüş, 2023).

Üniversite öğrencilerinin öznel zindeliklerinde cinsiyet, algılanan gelir düzeyleri, aile ilişkileri, dış görünüş ve dini inançlar gibi pek çok faktörün etkili olduğu görülmektedir (Dost, 2006). Tüm bu faktörlerin yanında yapılan çalışmalar, üniversite öğrencilerinin serbest zaman aktivitelerine katılımları ve bu aktivitelerden keyif almalarının da öznel zindeliklerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir (Ito vd., 2017; Schulz vd., 2018). Literatürde de serbest zaman ilgilenimi yüksek olan bireylerin öznel zindeliklerinin diğer bireylere kıyasla daha yüksek olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Dupuis & Smale, 1995; Haworth & Hill, 1992; Mansfield vd., 2020; Morse vd., 2021; Shin & You, 2013).

Tüm bu bilgiler ışığında kampüs ortamında üniversite öğrencilerinin serbest zaman ilgilenimleri ile öznel zindelikleri arasında ilişkinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, kampüs rekreasyonuna katılan üniversite öğrencilerinin serbest zaman ilgilenimlerinin öznel zindeliklerini yordama gücünü incelemektir. Bununla birlikte, serbest zaman ilgilenimi ve öznel zindeliğin bazı değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Nicel araştırma yöntemi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada, kampüs rekreasyon programlarına katılan üniversite öğrencilerinin serbest zaman ilgilenimleri ve öznel zindelikleri bağımlı, bağımsız değişkenler açısından incelendiği için farklı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin düzeyini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmacı, değişkenlerin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu, birlikte artıp azalmalarını ya da ilişkinin yönü ve gücünü detaylı bir şekilde incelemektedir (Karasar, 2020).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada, örneklem seçiminde kolayda örnekleme metodu tercih edilmiştir. Bu metot doğrultusunda, araştırmanın örneklem büyüklüğünü ve birimlerin seçimi ile araştırmaya katılmasının uygun görüldüğü bireylere form dağıtma ve doldurtabilme imkânı sağlanmıştır (Coşkun vd., 2015). Bu noktadan hareketle araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale Üniversitesinde aktif olarak öğrenci kaydı bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 100 kadın ($Ort_{yaş} = 21.30 \pm 2.61$) ve 73 ($Ort_{yaş} = 22.33 \pm 2.96$) erkek olmak üzere toplam 173 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan kadın üniversite öğrencileri düzenli fiziksel aktivite katılımlarını Katılmam %9, 1-3 gün katılım %56, 4-6 gün katılım %24 ve her gün katılım %11 olarak belirtmişlerdir. Erkek katılımcıların düzenli fiziksel aktivite katılım durumu ise, Katılmam %6.8, 1-3 gün katılım %49,3, 4-6 gün katılım %35,6 ve her gün katılım %8.2 olarak rapor edilmiştir.

2.3. Araştırma süreci

Araştırma sürecinde veri toplanması, Kırıkkale Üniversitesinde aktif olarak öğrenci kaydı bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 100 kadın ve 73 erkek olmak üzere toplam 173 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Veriler çevrimiçi olarak Google Formlar uygulaması aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya hakkında ilgili formda ayrıntılı bilgiler paylaşılmış ve yalnızca araştırma şartlarını kabul eden gönüllü öğrenciler katılım sağlamıştır. Ölçek uygulamalarının doldurulması

toplamda yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Toplanan formlar kontrol edilerek eksik ya da yanlış doldurulanlar değerlendirme dışında tutulmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Serbest Zaman İlgilenimi Ölçeği (SZİÖ): Kyle vd. (2007) tarafından geliştirilen, Gürbüz vd. (2018) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirliği yapılan ölçek, 30 madde ve çekicilik, önem verme, sosyal ilişki, özdeşleşme ve kendini ifade etme alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert derecelendirmeye sahiptir. Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı çekicilik için .93, önem verme için .87, sosyal ilişki için .85, özdeşleşme için .81 ve kendini ifade etme alt boyutunda ise .83 olarak hesaplanmıştır.

Öznel Zindelik Ölçeği (ÖZÖ): Ryan ve Frederick (1997) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Uysal vd. (2014) tarafından yapılan ölçek, 7 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7’li Likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçekteki puan aralığı 7 ile 49 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin öznel zindelik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ÖZÖ toplam puan için .86 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin istatistiksel analizleri SPSS 26.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin normallik testlerine uygun olup olmadığı, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek belirlenmiştir. Test sonucunda, değerlerin +1 ve -1 arasında olduğu görülmüş ve bu aralıkta verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Verilerin analizinde betimsel istatistikler, MANOVA, t-testi, korelasyon ve regresyon testleri kullanılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Veri toplama araçları, Kırıkkale Üniversitesinin bulunduğu Kırıkkale ilinde uygulanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra anketler birebir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara öncelikle katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve araştırma hakkında genel bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul edenlere yazılı onam formu imzalatılmıştır. Anket uygulamaları yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Araştırma öncesinde Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan Etik Kurul İzni alınmıştır.

3. Bulgular

Cinsiyete göre yapılan T-test sonuçlarına göre “ÖZÖ”nde katılımcıların ortalama puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmemiştir [$t(473) = .345$; $p > 0.05$]. Ayrıca, analiz sonuçları (MANOVA) cinsiyet değişkeninin “SZİ” tüm alt boyutlarında temel etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir (Hotellings: .167, $F_{(1,586)}=5.167$, $p > 0.01$). (Tablo 1).

Tablo 1

Cinsiyete Göre t-test ve MANOVA Sonuçları

	Kadın		Erkek		F	p
	(100)		(73)			
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Öznel Zindelik Ölçeği (toplam puan)	4.87	1.29	4.78	1.40	.345	.637
SZİ/Çekicilik	3.80	.95	3.96	.99	1.136	.288
SZİ/Önem Verme	3.61	.92	3.68	.97	.263	.608
SZİ/Sosyal İlişki	3.70	.93	3.91	.90	2.263	.134

SZİ/Özdeşleşme	3.72	.85	3.73	.92	.021	.885
SZİ/Kendini İfade	3.61	.81	3.76	.90	1.295	.257

MANOVA sonuçlarına göre “ÖZÖ”de düzenli fiziksel aktivite katılımının temel etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(4,081)} = 3.944$; $p < .05$). Farklılığın tespiti için yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarına göre, hiç katılmayanlarla ile 1-3 katılanlar arasında; hiç katılmayanlarla 4-6 gün katılanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte, “SZİÖ” MANOVA sonuçlarına göre, çekicilik, önem verme ve özdeşleşme alt boyutlarında fiziksel aktivite katılımının temel etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Hotellings: .166, $F_{(1,816)} = 15.455$, $p > 0.01$). Çekicilik ve özdeşleşme alt boyutlarında hiç katılmayanlarla ile 1-3 katılanlar arasında; hiç katılmayanlarla 4-6 gün katılanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Önem verme alt boyutunda hiç katılmayanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 2

Düzenli Fiziksel Aktiviteye Katılım MANOVA ve ANOVA Tablosu

	Hiç Katılmam		1-3 gün		4-6 gün		Her gün				
	(14)		(92)		(50)		(17)				
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	F	p	
Öznel Zindelik Ölçeği (TP)	3.72	1.16	4.84	1.22	5.08	1.31	5.01	1.76	4.081	.008	1-2,3
SZİ/Çekicilik	3.09	.91	3.84	.78	4.10	1.01	3.96	1.48	4.145	.007	1-2,3
SZİ/Önem Verme	2.95	1.01	3.59	.75	3.86	.97	3.78	1.42	3.789	.012	1-3
SZİ/Sosyal İlişki	3.33	1.14	3.80	.71	3.90	.99	3.76	1.39	1.424	.238	
SZİ/Özdeşleşme	3.00	.90	3.80	.67	3.76	.97	3.80	1.32	3.651	.014	1-2,3
SZİ/Kendini İfade	3.16	.81	3.68	.70	3.76	.94	3.80	1.21	1.993	.117	

“Öznel Zindelik Ölçeği” ve “Serbest Zaman İlgilenimi Ölçeği” arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile yapılan korelasyon analizi sonuçları; “ÖZÖ” ile “SZİÖ” “çekicilik” ($r = .44$; $p < 0.01$) “önem verme” ($r = .40$; $p < 0.01$) “sosyal ilişki” ($r = .44$; $p < 0.01$) “özdeşleşme” ($r = .44$; $p < 0.01$) ve “kendini ifade” ($r = .46$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle regresyon testi için varsayımların uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3

Öznel Zindeliğin Serbest Zaman İlgilenimi Yordama Gücü

	Öznel Zindelik
	β
SZİ/Çekicilik	0.44*
R=0.44; R ² =0.19; Adjusted R ² =0.19; $F_{(1,171)}=42.214$; $p < 0.01$	
SZİ/Önem Verme	0.40*
R=0.40; R ² =0.16; Adjusted R ² =0.15; $F_{(1,171)}=32.768$; $p < 0.01$	
SZİ/Sosyal İlişki	0.44*

$R=0.44$; $R^2=0.19$; Adjusted $R^2=0.19$; $F_{(1,171)}=41.734$; $p<0.01$

SZİ/Özdeşleşme

0.44*

$R=0.44$; $R^2=0.20$; Adjusted $R^2=0.19$; $F_{(1,171)}=43.102$; $p<0.01$

SZİ/Kendini İfade

0.46*

$R=0.46$; $R^2=0.21$; Adjusted $R^2=0.20$; $F_{(1,171)}=46.464$; $p<0.01$

Regresyon analizleri ile kampüs rekreasyonuna katılan üniversite öğrencilerinin öznel zindeliklerinin serbest zaman ilgilenimlerini gücü tespit edilmiştir. Bulgulara göre özne zindeliğinin “SZİÖ” “çekicilik” alt boyutunu ($R=0.44$; $R^2=0.19$; Adjusted $R^2=0.19$; $F_{(1,171)}=42.214$; $p<0.01$), “önem verme” alt boyutunu, “sosyal ilişki” alt boyutunu $R=0.44$; $R^2=0.19$; Adjusted $R^2=0.19$; $F_{(1,171)}=41.734$; $p<0.01$), “özdeşleşme” alt boyutunu ($R=0.44$; $R^2=0.20$; Adjusted $R^2=0.19$; $F_{(1,171)}=43.102$; $p<0.01$) ve “kendini ifade” alt boyutunu $R=0.46$; $R^2=0.21$; Adjusted $R^2=0.20$; $F_{(1,171)}=46.464$; $p<0.01$) pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Öznel zindelik, çekicilikte %19, önem vermede %15, sosyal ilişkide %19, özdeşleşmede %2 kendini ifadede %20 varyansı açıklamaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında, kampüs rekreasyonuna katılan üniversite öğrencilerinin serbest zaman ilgilenimlerinin öznel zindeliklerini yordama gücünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında alanyazında mevcut benzer destekleyici çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmada cinsiyet ve fiziksel aktivite katılımı gibi demografik faktörlerin öznel zindelik ve serbest zaman ilgilenimi üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Katılımcıların öznel zindelik ve serbest zaman ilgilenimi ortalama puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, kadın üniversite öğrencilerinin öznel zindelik ölçeği ortalama puanlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında, erkek öğrencilerin ise serbest zaman ilgilenim ölçeği ortalama puanlarının ise kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilebilmektedir. Üniversite öğrencileri ile yürütülen benzer araştırmalarda cinsiyetin öznel zindelik ve serbest zaman ilgilenimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir (Chen & Ye, 2023; Demirel vd., 2023; Huang vd., 2014; Selvaratnam vd., 2021; Seviç & Eskiler, 2020). Bunun sebebi ise üniversite öğrencilerinin çok benzer şekildeki sosyo-kültürel etkinlikleri paylaşmasından (Kara vd., 2023), dahil oldukları demografik yapı dolayısıyla jenerasyon olarak benzeme, ayrışma gibi durumlarda birbirlerinden etkilenme olasılıklarının oldukça yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamızda üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite katılımlarının öznel zindelik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel aktiviteye dört-altı gün aralığında katılanların diğer katılım sürelerine kıyasla daha yüksek öznel zindeliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde, benzer şekilde fiziksel aktivite katılımının öğrencilerin öznel zindeliklerini pozitif yönde yordadığı çalışmalar alanyazında mevcuttur (Daldaş & Erturan, 2024; Tian vd., 2022). Farklı örneklem ve kültürlerin dahil edildiği araştırmalarda da fiziksel aktivite katılımının iş ve yaşam şartları üzerindeki olumsuz etkileri hafiflettiği, depresyon şiddetini azalttığı, yaşam doyumunu artırdığı ve ruh halini iyileştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Li vd., 2022). Öte yandan, fiziksel aktiviteye hiç katılmayanlar ve düzenli olarak katılanlar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıklarda, bireylerin aktif olduğu gün sayısının arttıkça zindelik, mutluluk ve iyi olma halinin de olumlu olarak arttığı görülmektedir (Buecker vd., 2021). Bu bağlamda, örneklem grubumuza dahi olan üniversite öğrencilerinin kampüs rekreasyon programlarına katılmasının (bu araştırma için fiziksel aktivite içerikli programlar) olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Kampüs içerisinde yapılan fiziksel aktivite bazlı programların hareket, enerji, etkileşim, sosyalleşme gibi birçok kapsam içermesinden dolayı bu sonuçların ortaya çıktığı söylenebilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite katılımlarının SZİÖ “çekicilik”, “önem verme” ve “özdeşleşme” alt boyutlarında anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım süreleri arttıkça serbest zaman ilgilenimlerinin de arttığı ifade edilebilmektedir. Serbest zaman ilgilenim düzeyinin fiziksel aktivite süresiyle birlikte artması, kampüs rekreasyon programlarının bireylerde devamlılık/alışkanlık oluşturabilecek bir düzeye ulaşabileceğine ve kazanılan serbest zaman alışkanlıklarının yaşam boyu devam edebilecek sağlıklı yaşam biçimlerine evrilebileceğini şeklinde yorumlanabilmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, “çekicilik”, “önem verme” ve “özdeşleşme” alt boyutlarının, bireylerin katıldığı fiziksel aktivitenin zevkli ve eğlenceli olması, sosyal yapı ve ilişkilerle bağlantılı olması, aitlik hissi yaratması anlamlarına denk geldiği belirtilmektedir (Iwasaki & Havitz, 2004). Üniversite öğrencileri örnekleminin hem yaşları hem de bulundukları sosyal çevre dolayısıyla dahil oldukları etkinliklerden ve hayattan keyif almaya odaklandıkları söylenilebilir. Bu yoruma benzer şekilde Dawson vd. (2011), üniversitesi öğrencisi gençlerin kampüs rekreasyonu faaliyetlerine yönelik “eğlence, yeni beceriler öğrenme, heyecan” gibi beklentilerinin daha yüksek olduğunu ve daha fazla ilgilenim gösterdiklerini ifade etmektedir. Öte yandan, SZİÖ “çekicilik” ve “özdeşleşme” alt boyutlarında fiziksel aktiviteye gün olarak daha fazla katılım sağlayanlar ve hiç katılmayanlar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, fiziksel aktiviteye düzenli katılım gösteren üniversite öğrencilerinin dahil oldukları aktiviteyi önemsedikleri (Gürbüz vd., 2018), değer verdikleri, tatmin elde ettikleri, eğlendikleri, benimsedikleri ve kendileri gibi davranabildikleri söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan regresyon analizlerine göre, öznel zindeliğin SZİÖ tüm alt boyutlarının yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle, üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarında yöneldiği ve katıldığı aktivitelerin, ilgi alanlarının, kampüs içinde dahil oldukları etkinliklerin oldukça önemli olduğu söylenilebilmektedir. Kampüs rekreasyonu faaliyetlerinin, öğrenciler üzerindeki fiziksel sağlık çıktıları ve stres düzeylerini azaltma etkisi göz ardı edilmemelidir. Kampüs rekreasyonu faaliyetlerine katılım, üniversite öğrencileri için olumsuz koşulları etkili bir şekilde yönetmeyi, yaşam boyu beceriler kazanmayı teşvik etmeyi ve kişisel gelişimi güçlendirmeyi sağlamaktadır (Abdeahad & Mock, 2023). Alanyazında benzer şekilde, kampüs rekreasyonu programlarına katılımın ve kampüs tesislerini kullanımının hem lisans hem de lisansüstü öğrenciler için akademik, sosyal ve sağlık açısından çeşitli faydalar sağladığı belirtilmektedir (Henchy, 2013). Bu bağlamda araştırma bulgularının da örneklem grubumuz için benzer bir sonuç gösterdiği görülmektedir.

Üniversitesi öğrencileri, gelecekte söz sahibi olacak aydınlık bir kitle olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerden beklenen akademik başarı, çeşitli faktörlerden beslenebilmektedir. Andre vd. (2017), kampüs rekreasyonu faaliyetlerinin öğrenciler ve okullar adına akademik başarıyı artıracaklarını, zihinsel ve fiziksel sağlığa katkıda bulunacağını, sosyal bağlantıları genişleteceğini, çevreye ve doğaya daha duyarlı genç bireyler yetiştirme imkânı sağlayabileceğini ifade etmektedir. Bu tür çoklu faydaların, üniversite öğrencisi genç bireyleri her zaman ön plana çıkarabileceği gibi kayıtlı olduğu veya mezun olduğu üniversiteyi de en iyi şekilde temsil edebileceği öngörülmektedir. Alanyazında benzer şekilde, kampüs rekreasyonunun bir topluluk duygusu geliştirdiğini ve bu gelişimin öğrencilerin aidiyet duygusuna olumlu etki ettiğini ifade eden araştırmalar mevcuttur (Pilgreen, 2018).

Sonuç olarak, kampüs rekreasyonuna katılan üniversite öğrencilerinin serbest zaman ilgilenimlerinin öznel zindeliklerini yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öneriler şu şekildedir:

- Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesinde kampüs rekreasyonuna katılım sağlayan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Türkiye’nin farklı bölgelerindeki şehirlerde, farklı kültürlere sahip öğrencilerin dahil edildiği araştırmaların yürütülmesinin alanyazına çeşitlilik sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bununla birlikte, Türkiye dışındaki çeşitli ülkelerin kampüs rekreasyonuna yönelik karşılaştırmalı çalışmalar da yürütülebilir.
- Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, üniversite öğrencilerinin kampüs rekreasyonu programlarına dair beklentilerinin derinlemesine incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik, fiziksel ve ruhsal zindeliği sağlamak, sosyallığı artırmak adına kampüs rekreasyonu programlarının verimli ve sürdürülebilir şekilde yürütülmesi son derece önemlidir. Üniversitelerin bu konu ile ilgili kalıcı çözümler üretmek adına adım atmasının hem öğrencilere hem de okullara birçok alanda olumlu olarak yansıtacağı öngörülmektedir.

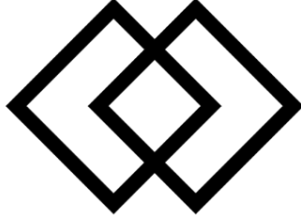
5. Kaynakça

- Abdeahad, N., & Mock, S. (2023). The role of past campus recreational sports participation in predicting students' stress and competence during the COVID-19 pandemic. *Journal of Leisure Research*, 54(2), 269-285. <https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2165203>
- Andre, E. K., Williams, N., Schwartz, F., & Bullard, C. (2017). Benefits of campus outdoor recreation programs: A review of the literature. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 9(1), 15-25. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2017-V9-I1-7491>
- Buecker, S., Simacek, T., Ingwersen, B., Terwiel, S., & Simonsmeier, B. A. (2021). Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: A meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 15(4), 574-592. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1760728>
- Chen, H., & Ye, J. H. (2023). The influence of outdoor activities and campus landscape on university students' subjective well-being during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 15(5), 4157. <https://doi.org/10.3390/su15054157>
- Daldaş, A. Ö., & Erturan, G. (2024). COVID-19 salgını sürecinde fiziksel aktivitenin ergenlerin psikolojik iyi oluşları üzerine yordayıcı etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 29(1), 23-31.
- Dawson, J., Havitz, M., & Scott, D. (2011). Behavioral adaptation of alpine skiers to climate change: Examining activity involvement and place loyalty. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 28(4), 388-404. <https://doi.org/10.1080/10548408.2011.571573>
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester.
- Demirel, M., & Harmandar, D. (2009). Determination of the constraints on recreational participation of university students. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 839-847.
- Demirel, M., Er, Y., Çuhadar, A., & Aksu, H. S. (2023). An evaluation of leisure involvement and social connectedness from the perspective of undergraduate students. *Journal of Sport Science Research*, 8(1), 29-42.
- Dost, M. T. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 188-197.
- Dupuis, S. L., & Smale, B. J. (1995). An examination of relationship between psychological well-being and depression and leisure activity participation among older adults. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 18(1), 67-92. <https://doi.org/10.1080/07053436.1995.10715498>

- Ellis, G. D., Compton, D. M., Tyson, B., & Bohlig, M. (2002). Campus recreation participation, health, and quality of life. *Recreational Sports Journal*, 26(2), 51-60. <https://doi.org/10.1123/rsj.26.2.51>
- Geng, W., Wan, Q., Wang, H., Dai, Y., Weng, L., & Zhao, M. (2023). Leisure involvement, leisure benefits, and subjective well-being of bicycle riders in an urban forest park: The moderation of age. *Forests*, 14(8), 1676. <https://doi.org/10.3390/f14081676>
- Güngörmüş, H. A., Yıldız, Y., Aytemur, H., Çakır, V. O., & Yumuk, E. D. (2024). Anyone with A charger? Correlation of nomophobia, leisure boredom and quality of life in youth at university. *International Journal of Religion*, 5(6), 701-709. <https://doi.org/10.61707/3ngsrf23>
- Gürbüz, B., Çimen, Z., & Aydın, İ. (2018). Serbest zaman ilgilenim ölçeği: Türkçe formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 256-265. <https://doi.org/10.33689/spormetre.480235>
- Hartman, C. L., Barcelona, R. J., Trauntvein, N. E., & Hall, S. L. (2020). Well-being and leisure-time physical activity psychosocial factors predict physical activity among university students. *Leisure Studies*, 39(1), 156-164. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1670722>
- Haworth, J. T., & Hill, S. (1992). Work, leisure, and psychological well-being in a sample of young adults. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2(2), 147-160. <https://doi.org/10.1002/casp.2450020210>
- Henchy, A. (2011). The influence of campus recreation beyond the gym. *Recreational Sports Journal*, 35(2), 174-181. <https://doi.org/10.1123/rsj.35.2.174>
- Henchy, A. (2013). The perceived benefits of participating in campus recreation programs and facilities: A comparison between undergraduate and graduate students. *Recreational Sports Journal*, 37(2), 97-105. <https://doi.org/10.1123/rsj.37.2.9>
- Huang, C. E., Tsai, C. Y., & Lee, S. C. (2014). A study of the influence of college students' exercise and leisure motivations on the leisure benefits—using leisure involvement as a moderator. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(8), 2427-2433.
- Iso-Ahola, S. E., & Baumeister, R. F. (2023). Leisure and meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 14, 1074649. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1074649>
- Ito, E., Walker, G. J., Liu, H., & Mitas, O. (2017). A cross-cultural/national study of Canadian, Chinese, and Japanese university students' leisure satisfaction and subjective well-being. *Leisure Sciences*, 39(2), 186-204. <https://doi.org/10.1080/01490400.2016.1165637>
- Iwasaki, Y., & Havitz, M. E. (2004). Examining relationships between leisure involvement, psychological commitment and loyalty to a recreation agency. *Journal of Leisure Research*, 36(1), 45-72. <https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950010>
- Kara, F. M., Karaca, G., Uğurlu, A., & Gürkan, R. K. (2023). Sıkılmış ve kaybolmuş: Üniversite öğrencilerinde serbest zamanlarda sıkılma algısının başarı yönelimlerini yordama gücü. *EKEV Akademi Dergisi*, (95), 83-93. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1307780>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavram, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kleiber, D. A., Walker, G. J., & Mannell, R. C. (2011). *A social psychology of leisure*. Venture.

- Koçak, F. (2017). The relationship between leisure constraints, constraint negotiation strategies and facilitators with recreational sport activity participation of college students. *College Student Journal*, 51(4), 491-497.
- Kovac, D. C., & Beck, J. E. (1997). A comparison of student perceptions, satisfaction and patterns of participation in recreational sports. *NIRSA Journal*, 22(1), 10-12. <https://doi.org/10.1123/rsj.37.1.66>
- Kuykendall, L., Tay, L., & Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(2), 364-382. <https://doi.org/10.1037/a0038508>
- Kuykendall, L., Boemerman, L., & Zhu, Z. (2018). The importance of leisure for subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1413-1429.
- Kyle, G., & Chick, G. (2002). The social nature of leisure involvement. *Journal of Leisure Research*, 34(4), 426-448. <https://doi.org/10.1080/00222216.2002.11949980>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1-62). Academic. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Lehto, X. Y., Park, O., Fu, X., & Lee, G. (2014). Student life stress and leisure participation. *Annals of Leisure Research*, 17(2), 200-217. <https://doi.org/10.1080/11745398.2014.902293>
- Li, J. T., Zeng, B. G., & Li, P. Y. (2021). The influence of leisure activity types and involvement levels on leisure benefits in older adults. *Frontiers in Public Health*, 9, 659263. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.659263>
- Li, C., Ning, G., Xia, Y., & Liu, Q. (2022). Health benefits of physical activity for people with mental disorders: From the perspective of multidimensional subjective well-being. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1050208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1050208>
- Liu, H., & Yu, B. (2015). Serious leisure, leisure satisfaction and subjective well-being of Chinese university students. *Social Indicators Research*, 122(1), 159-174. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0687-6>
- Lee, C. J., Wu, C. S., & Lin, C. T. (2012). Leisure activity and coping with stress: Adolescents as case study. *Quality & Quantity*, 46(3), 979-991. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9692-5>
- Mannell, R., Zuzanek, J., & Larson, R. (1988). Leisure states and “flow” experiences: Testing perceived freedom and intrinsic motivation hypotheses. *Journal of Leisure Research*, 20(4), 289-304.
- Mansfield, L., Daykin, N., & Kay, T. (2020). Leisure and wellbeing. *Leisure Studies*, 39(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1713195>
- Morse, K. F., Fine, P. A., & Friedlander, K. J. (2021). Creativity and leisure during COVID-19: Examining the relationship between leisure activities, motivations, and psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 12, 609967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.609967>
- Nielsen, L., Hinrichsen, C., Madsen, K. R., Nelausen, M. K., Meilstrup, C., Koyanagi, A., et al. (2021). Participation in social leisure activities may benefit mental health particularly among individuals that lack social connectedness at work or school. *Mental Health and Social Inclusion*, 25(4), 341-351. <https://doi.org/10.1108/MHSI-06-2021-0026>

- Phinney, A., & Moody, E. M. (2011). Leisure connections: Benefits and challenges of participating in a social recreation group for people with early dementia. *Activities, Adaptation & Aging*, 35(2), 111-130. <https://doi.org/10.1080/01924788.2011.572272>
- Pilgreen, D. G. (2018). *Sense of community in the campus recreation setting: Fostering community as a strategy for student retention* [Master's thesis]. East Carolina University.
- Polat, F. Ç. (2024). Levels of physical activity and psychological well-being of university students living in dormitories: Case of Adana. *Journal of Youth Research*, 12(32), 16-21.
- Schulz, P., Schulte, J., Raube, S., Disouky, H., & Kandler, C. (2018). The role of leisure interest and engagement for subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 19(4), 1135-1150. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9863-0>
- Selvaratnam, V., Snelgrove, R., Wood, L., & Potwarka, L. R. (2021). How constraints to campus recreation participation differ based on activity type, gender, and citizenship. *Recreational Sports Journal*, 45(1), 61-68. <https://doi.org/10.1177/1558866121995165>
- Seviç, M., & Eskiler, E. (2020). Campus recreation: Investigating the relationship between leisure constraints and involvement. *International Journal of Recreational Sports Science*, 4(1), 65-75. <https://doi.org/10.46463/ijrss.841878>
- Shin, K., & You, S. (2013). Leisure type, leisure satisfaction and adolescents' psychological wellbeing. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7(2), 53-62. <https://doi.org/10.1017/prp.2013.6>
- Stones, M. J., & Kozma, A. (1985). Structural relationships among happiness scales: A second order factorial study. *Social Indicators Research*, 17, 19-28.
- Tercan, E. (2015). An examination of leisure participation, family assessment and life satisfaction in university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 58-63. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.123>
- Tian, J., Yu, H., & Austin, L. (2022). The effect of physical activity on anxiety: The mediating role of subjective well-being and the moderating role of gender. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 3167-3178. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S384707>
- Yang, W. C., Chen, K. C., Hsueh, Y. S., Tan, C. P., & Chang, C. M. (2012). The relationship between leisure and well-being in Taiwanese college students. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1245-1254. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1245>
- Yaşartürk, F., Akay, B., & Ayhan, B. (2021). The relationship between leisure management and exam anxiety levels of university students. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 15(10), 2915-2921. <https://doi.org/10.53350/pjmhs2115102915>
- Yumuk, E. D., & Güngörmüş, A. H. (2023). *Macera rekreasyonu: Kuramlar ve yaklaşımlar*. Özgür. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub378>



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 25.11.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 04.05.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 06.05.2025
Yayına Kabul Tarihi: 29.05.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

E-MENTORING SYSTEM APPLICATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF VILLAGE TEACHERS: AN ACTION RESEARCH

Cahit EPÇAÇAN* - Erhan AKIN** - İlknur PAÇALI***

Abstract

E-mentoring offers a functional support process that helps gather individuals who aspire to benefit from the knowledge and experience of mentors on the same platform. Although the newly-recruited village teachers face a great number of shortcomings, it is known that they need the help of people who are more experienced in terms of position. This action research is designed to contribute to the development of village teachers with e-mentoring practices based on qualitative data. In this context, an e-mentoring application lasting 10 weeks was carried out with 4 mentors, 4 mentor support team members, and 20 village teachers. At the end of the study, it was concluded that village teachers made progress in professional (n:56), academic development (n:23) and personal(n:11) wanted to continue as mentors in the later stages of their professional life (n:26) along with studies related to mentoring and that their participation in graduate education increased. For future studies in this field, it is recommended that the e-mentoring process should be meticulously planned, a purposive model should be followed while selecting mentors/mentees, and communication with mentees should not be interrupted during the process.

Keywords: E-mentoring, Higher education, Ministry of national education, Village teachers.

Köy Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde e-Mentorluk Sistemi Uygulaması: Bir Eylem Araştırması

Öz

E-mentörlük, mentorların bilgi ve deneyimlerinden yararlanmayı hedefleyen bireyleri aynı platformda bir araya getirmeye yardımcı olan işlevsel bir destek süreci sunmaktadır. Yeni işe alınan köy öğretmenleri çok sayıda eksiklikle karşı karşıya kalmalarına rağmen pozisyon açısından daha deneyimli kişilerin yardımına ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu eylem araştırması, nitel verilere dayalı e-mentörlük uygulamalarıyla köy öğretmenlerinin gelişimine katkıda bulunmak üzere tasarlanmıştır. Bu bağlamda 4 mentor, 4 mentor destek ekibi üyesi ve 20 köy öğretmeniyle 10 hafta süren bir e-mentörlük uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda köy öğretmenlerinin mentorlukla ilgili çalışmalarla birlikte mesleki (n:56), akademik (n:23) ve kişisel (n:11) gelişimde ilerleme kaydettikleri, mesleki yaşamlarının ileriki dönemlerinde mentor olarak devam etmek istedikleri (n:26) ve lisansüstü eğitime katılımlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalar için e-mentörlük sürecinin titizlikle planlanması, mentor/mentör adaylarının seçiminde amaçlı bir model izlenmesi ve süreç boyunca mentorlarla iletişimin kesilmemesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: E-mentorluk, Yükseköğretim, Milli Eğitim Bakanlığı, Köy öğretmenleri.

* Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, cahitepcacan@medeniyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8090-4442>

** Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, erhanakin@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2372-9331>

*** Arş. Gör., Siirt Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ilknur.pacali@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3847-1903>

1. Introduction

Mentoring practices include work contents that affect every segment at every level of education. These studies, which positively affect the synergy of educational organizations, are effectively used in teacher education (Yirci & Kocabaş, 2012). Successful teachers and administrators' guidance for new teachers with knowledge and experience fosters professional competencies at a faster pace. As a result, there is a significant difference between those who receive mentoring services and those who do not for newly-recruited teachers (Watson, 2006). Especially teachers recruited in villages have difficulty in teaching what they have been taught throughout their university life. The studies conducted in Turkey reveal that the need for mentoring village teachers who have just started their profession is inevitable (Çekiç & Paçalı, 2016). In this regard, in recent years, KODA (Village Schools Exchange Network) Association has been carrying out various activities for teachers, teacher candidates and parents so that children in villages can receive a more qualified education. One of the projects of this association, the Village Teachers Hand in Hand Mentoring Project, shows that the transfer of experience between teachers is beneficial (KODA, 2024). These studies are limited to teachers. On the other hand, there is a mentoring network gap between teachers and academics at the faculty of education who train these teachers.

In this respect, academicians should be encouraged to take part in mentoring services for teachers who have just started their profession, which, in turn, will contribute to both sides. Within the scope of field studies in Turkey, there is no such e-mentoring program for village teachers conducted with the cooperation of the Ministry of National Education and the Higher Education Institution. It is thought that this study, which was carried out with the cooperation of Higher Education and Ministry of Education institutions, will spearhead scholars in the literature and related field studies. In this research, mentoring experiences of educators and education managers working in different formal education institutions will be described transparently. In this respect, the research content is an example that will guide academics who will work in the fields of mentoring in higher education, mentoring in teacher education, mentoring based on academic/personal/professional development, e-mentoring applications and village teachers. In this direction, the main goal of this study is based on the question, "Do e-mentoring applications contribute to the development of village teachers?". The sub-goals are as follows:

1. What are the expectations of mentees for e-mentoring applications?
2. How are e-mentoring applications perceived by mentees?
3. How do e-mentoring applications contribute to the development of mentees?
4. What are the suggestions of mentees for e-mentoring applications?

1.1. Literature Review

1.1.1. Mentoring

Mentoring is a learning period in which a well-trained and erudite person and a person who wants to get support willingly come together to share their experiences, feelings, and thoughts, and thus continue new processes at a more advanced level. Mentoring is a multifaceted interaction process that focuses on the development of both mentees and mentors (Yarrow & Millwater, 1997). Effective mentoring provides a powerful potential that paves the way for deep learning (Bush vd., 2011).

The relationship between the parties involved in the mentoring practice is a purposeful bond that is predetermined and progresses in line with a plan, as opposed to a spontaneous process. At the end of this process, which consists of the phases of initiation, cultivation, separation, and redefinition (Kram, 1983), mentors seize an opportunity to increase the relational skills and competencies that lead

to improved career outcomes such as career advancement and satisfaction (Fletcher & Ragins, 2007), on the other hand; receiving psychosocial support such as encouragement, friendship, advice, and feedback on performance (Kram, 1985), mentees gain more confidence and personal satisfaction and receive emotional and career support (Douglas, 1997).

1.1.2. E- mentoring

Although the literature encompasses different mentoring practices, mentoring is generally applied under various names such as formal mentoring, informal mentoring, one-to-one mentoring, group mentoring, peer mentoring, reverse mentoring, and e-mentoring. Studies on e-mentoring, which can be applied in all types of mentoring following the widespread practice of mentoring in many different sectors and the advanced possibilities of technology, are increasing at a remarkable level with the introduction of digital learning into life. E-mentoring is a computer-mediated, mutually beneficial relationship between a mentor and a mentee, which provides learning and modelling, that is often boundaryless, timeless, and qualitatively different than traditional face-to-face mentoring (Bierema & Merriam, 2002). Some types of software used in the e-mentoring process are specially-developed software such as “Telementoring Orchestrator” (O'Neill vd., 2005, s.112), commercial mentoring software such as Chronus and Adaptation of Learning Management Systems such as Docebo (Kuzu & Karaman, 2016, s. 83). In addition, these online programs allow teachers working in rural areas to access up-to-date information, get virtual training opportunities, and access a virtual support network (Quintana & Zambrano, 2014).

1.1.3. Mentoring in Education

Mentoring helps ease the transition from student to qualified professional for teachers at the beginning of their careers (Mohono-Mahlatsi & van Tonder, 2006). Mentoring in education is defined as getting support from experienced educators so that a teacher who has just started the profession can develop his or her knowledge and skills more quickly and effectively, adapt to the school and the teaching profession, as well as provide personal and academic development. Therefore, having a mentor is considered important by field experts for reasons such as supporting individuals' personal and professional development, directing their careers and helping them adapt to new environments (Kuzu & Akbulut, 2013).

2. Method

This section includes e-mentoring applications used in the development of village teachers, the design, place, and time of the research, and the collection and analysis of data.

2.1. Research Design

The action research design, one of the qualitative research models, was used in this study that focuses on the application of the e-mentoring program designed for village teachers in cooperation with the Directorate of National Education and Higher Education Institution. Action research involves identifying a problematic issue, imagining a possible solution, trying it out, evaluating it, and changing practice in the light of the evaluation (McNiff, 2001). Action research not only provides the opportunity to research and gain knowledge in education and training but also prepares an environment suitable for changing existing situations or problems. In this respect, in this study, the research problem included the experiences of teachers in village schools in the province of Siirt, which is one of the disadvantaged regions, while adapting to school, students, and parents in distance education, and whether they could carry on their educational activities at a qualified level in face of regional impossibilities. Action plans were created to solve the relevant problem.

The action research process helps educators assess their needs, document inquiry steps, analyze data, and make informed decisions that will lead to desired results (Ferrance, 2000). In this respect, weekly practices were determined in the planning phase of the research and worked on accordingly (see *Table 1*).

Table 1

Research Process

Period	Content of the Study Conducted	Person/Persons Managing the Process
Week 1	Mentor and Mentee Selection	Research Team
Week 2	Introduction and Project Introduction	Mentor and Mentee Team
Week 3	Infrastructure of Village Schools (Advantages and Disadvantages), Coordination of Village Schools with Provincial Administration	Mentor 1 (Siirt MEB Provincial Director of National Education)
	Problem Determination Studies for Village Schools Where Mentees Are Located	Mentee Group (Siirt Province MEB Village Teachers)
Week 4	Basic Language Skills and Their Relationship with Other Courses	Mentor 1 (Siirt University/Academic Staff)
	Problem Determination Studies for Village Schools Where Mentees Are Located	Mentee Group (Siirt Province MEB Village Teachers)
Week 5	Qualified Teacher Characteristics: Creative, Solution-Producing Leader Teacher Characteristics	Mentor 3 (Siirt University/Academic Staff)
	Mentees Creating Projects for Their Village Schools	Mentee Group (Siirt Province MEB Village Teachers)
Week 6	Introduction of Theoretical and Applied Research and Project Examples Conducted for Village Schools and Village Teachers	Mentor 4 (Siirt University/Academic Staff)
	Mentees Creating Projects for Their Village Schools	Mentee Group (Siirt Province MEB Village Teachers)
Week 7	Discussion and Evaluation of Mentees' Project Proposals/Brainstorming	Mentor and Mentee Group
Week 8	Presentation and Evaluation of Projects Produced by Mentees	Mentor and Mentee Group
Week 9	Presentation and Evaluation of Projects Produced by Mentees	Mentor and Mentee Group
Week 10	Panel Program and Awarding of Certificates to Mentee Group	Mentor and Mentee Group

2.2. Place and Time of Research

Aiming to provide academic and professional support to village teachers through distance education, this study was carried out online through the Zoom program between 15.10.2021 and 10.12.2021. Apart from this, the meeting where the program contents were evaluated, the products at the end of the process were revealed and the participants were given their certificates was held in the form of a face-to-face meeting in the last week.

2.3. Study Group

Since this article is included in an action plan produced as a solution to a research question for a specific target audience, certain criteria were used to determine the study group (Yıldırım & Şimşek, 2016). The literature review reveals that the faculties most likely to be included in mentor training are business and management sciences and education faculties and that it is beneficial for education administrators to participate in mentoring services (Şahinoğlu & Arslan, 2019; Özcan & Çağlar, 2013). In this context, the selection criteria for mentors and mentor support teams to be included in the e-mentoring program for village teachers are as follows:

- To be a member of the academic staff working within the university and in a field that can provide experience transfer to village teachers,
- To be a part of the provincial administrative staff to which the village teachers working within the Ministry of National Education are affiliated,
- To have professional experience that can provide academic and R&D support to those working within the Ministry of National Education,
- To be voluntary.

The selection criteria of the mentee group to be included in the study within the scope of the paper are as follows:

- To be a part of the teaching staff in primary schools in the villages of Siirt province,
- Be willing to develop professionally and academically
- To be voluntary.

The study group determined in this context consists of 4 mentors, 4 mentor support team members, and 20 village teachers. 3 mentors work as faculty members at the University and 1 of them is a top manager in the Ministry of National Education. Mentor support team members work in the teacher academy within the Ministry of National Education and R&D units, and mentees work in the branches of Classroom, Religious Culture and Moral Knowledge, English, Pre-School, and Psychological Guidance and Counselling in primary schools in different villages of Siirt.

2.4. Data Collection and Analysis

In this research article, research diaries were collected from mentors and reflective diaries were collected from mentors in line with weekly practices. In addition, video, audio recordings and photographs were obtained in the interviews conducted via the Zoom online program and observations were made regarding the process. Within the scope of the 10-week group e-mentoring study with 20 teachers (mentees), 4 mentors (academicians and Provincial Director of National Education) and 4 mentor assistants (MEB R&D and Teacher Academy Unit); 10 50-minute meeting records with visual and audio content, 20 research diaries, 95 reflective diaries and 80 photographic data were obtained. In addition, mentors and mentees communicated via messages, e-mails and phone calls regarding their plans, meetings, post-meeting evaluations and mentee individual work projects throughout the process.

The MAXQDA qualitative analysis program was used to analyze the collected data and the data was analyzed using the content analysis technique. Content analysis is a method that allows similar data to be transformed into themes with specific expression and conceptual patterns and to be interpreted in an understandable way through arrangements (Usluel and Mazman Akar, 2010). Based on this technique, the data obtained during the research process were analyzed with 4 themes, 32 categories and 360 codes. The statements of the mentored individuals were coded as “M1, M2, M3, ...” in the quotation marks of the relevant codes.

3. Findings

The findings obtained as a result of the analysis of the data were collected under 4 themes: "Expectations toward e-mentoring applications", "Perceptions toward e-mentoring applications", "Contribution of e-mentoring applications to village teachers" and "Recommendations for e-mentoring applications".

3.1. Expectations Toward E-Mentoring Applications

Based on the data from the research process, the reflective diaries of mentees were analyzed and 2 categories and 3 codes were determined under the theme of the expectations of mentees toward the e-mentoring program applied to village teachers. These include gaining experience from mentors (28 opinions), gaining experience from other mentees (7 opinions) and share their experiences with teachers working in village schools (14 opinions).

Table 2

Expectations of Mentees Toward the E-mentoring Program

Category	Code	Number of Opinions (N)	Samples of opinions
Gaining experience	Gaining experience from mentors	28	<i>I think the experience and knowledge of program managers will be beneficial for us (M5).</i> <i>All of the instructors participating in the program are experienced and very successful in their fields. It is great that they share their experiences and spend time with us. Thanks to them, I think I will be in a much better position at program conclusion. (M1)</i> <i>It is highly useful to see in particular the attitude of our National Education Director toward us village teachers, who makes us feel that we are not alone and shares her/his past experiences (M13).</i>
	Gaining experience from other mentees	7	<i>I aim to benefit from the experiences of expert mentors and colleagues working in different villages and to convey my own experiences (M6).</i> <i>At program conclusion, I will have learned to find common solutions to the problems and obstacles that I am likely to encounter in professional life, within the framework of cooperation with mentors and fellow mentees, to act in line with the goals, and to be open to developments as a part of the mentoring group. (M12).</i> <i>Hearing new ideas from fellow teachers and you, I develop myself and this also helps revive the love of education in me. I hope that at the end of the project I will be at a very different level (M7).</i>
Transferring experience	To share their experiences with teachers working in village schools	14	<i>I think that village teachers, who are able to adapt to changing environmental conditions in every way, prepared for everything and solution-oriented, aware of the fact that there will always be a solution no matter what the problem is, and never give up, will share their knowledge and experience in this field, contribute to each other's professional and personal development. (M1)</i>

Category	Code	Number of Opinions (N)	Samples of opinions
			<i>The common goal of all of us is to start a teaching process where we can share our experiences and support each other's development with a team whose goal is to touch the spirit of the school (M6).</i>
			<i>... I have realized that we have a lot to learn from each other. From now on, I will support the newly-recruited village teachers as a mentor teacher (M12).</i>
TOTAL		49	

Looking at the comments about the e-mentoring application for village teachers, one may notice that mentees are willing to gain experience from both their mentors and colleagues (other mentees) working in different places within the scope of the e-mentoring process and to make use of such experience in the future as mentors themselves. In this respect, the expectations of mentees and the objectives of the e-mentoring program overlap.

3.2. Perceptions Toward E-Mentoring Applications

Based on the data obtained during the research process, the reflective diaries of mentees were analyzed and 2 categories, 2 sub-categories, and 21 codes were determined under the theme of mentee opinions regarding the e-mentoring program for village teachers. A sub-theme classification was also applied due to the diversity and excess of code definitions under this theme that includes the most comprehensive findings of the research process.

The codes obtained in this context are as follows: The effects of the e-mentoring program include "Arousing curiosity, demand continuity of the program, guiding, raising awareness, gaining self-confidence, motivating" and to be satisfied codes" (101 opinions), e-mentoring program content includes "need-oriented, inspiratory, useful, different, planned, enjoyable" and sincere" codes (82 opinions), personal codes include "friendly, energetic and interested codes" (12 opinions), professional codes include "expert in the field, experienced, and a good instructor codes" (6 opinions), academic codes include "having academic an background code" (5 opinions).

Table 3*Mentee's Perceptions Toward E-mentoring Applications*

Category	Sub-category	Code	Number of Opinions (N)	Samples of Opinions
Perceptions toward e- mentoring applications	Effects of the e- mentoring program	*Arousing curiosity *Demand continuity of the program *Guiding *Raising awareness *Gaining self confidence *Motivating *To be satisfied	101	<i>I can't talk much and I can't sit still in online meetings. I have a 20-month-old baby. On the one hand, I take care of my baby in the evenings; on the other hand, I try to understand every word by listening carefully. (M10).</i> <i>I find the program more important when I have the opportunity to hear field experts' experiences as well as ideas of those with whom I can hardly speak in normal life (M1).</i> <i>Also, you made a very good choice. I have realized that all of our selected friends are already kind of mentors. We all seem to have been involved in similar activities, which also made me happy (M16).</i>
	E-mentoring program content	*Need-oriented *inspiratory *useful *different *planned *enjoyable *sincere	82	<i>During this week's mentoring program, I realized that I got to know others and the content of the program better with each passing day. As a teacher, I am happy to see and feel that I agree with other teachers about some of the ideas I already hold. (M1).</i> <i>This week, there was a sincere dialogue with the R&D team. I especially wanted to participate in the Erasmus program while I was studying at the university. I think I'm thinking of doing it now. Very good information was presented. The program was good. I took occasional notes. I generally paid attention and benefited without getting bored. It's nice to participate in such presentations. (M3)</i>
Perceptions toward mentors	Personal	*friendly *energetic *interested	12	<i>We came together with highly energetic and vigorous educators. I'm already excited for what we're going to do in the coming weeks (M6).</i> <i>Now we are sure that we have a principal and academics whose door we can knock on without hesitation, no matter what the subject is (M12).</i> <i>I think that the sincere and informative statements of our Provincial Director of National Education at the weekly mentoring meeting, the sympathetic attitude of our teachers and your helpful and caring attitude contribute greatly to the creation of a healthy</i>

Category	Sub-category	Code	Number of Opinions (N)	Samples of Opinions
				<i>and positive communication environment. (M3)</i>
	Professional	*expert in the field, *experienced *a good instructor	6	<i>In recent years, I have realized that our provincial directorate of national education has accelerated change and innovation exactly as we want. Its approach to us in this program is really nice (M12).</i> <i>You have encouraged me to improve myself, you have brought me together with my teachers who trained us and introduced me to my managers. I am very happy to have the chance to witness their professional experience closely (M20).</i> <i>Hearing the past professional lives of people whom I would not have the opportunity to talk to in normal life increases the importance of the program for me (M6).</i>
	Academic	*having an academic background	5	<i>First of all, our program is progressing very well. We learn new information every week. Thank you very much for bringing us together with our experienced teachers (M15).</i> <i>In addition to the meeting being exciting, it was frankly encouraging to have an experienced staff with us (M11).</i> <i>I want to pursue a master's degree and I have been in contact with our mentor teachers since the beginning of the process and I have been moving forward with their experiences (M9).</i>
TOTAL			206	

The comments about the e-mentoring application for village teachers highlighted that mentees hold positive views on the content of the e-mentoring program and have progressed positively from the beginning of the process and mentors have been role models personally, professionally, and academically.

3.3. Contribution of E-Mentoring Applications to Village Teachers

Based on the data obtained during the research process, the reflective diaries of the mentees were analyzed and as a result, the theme of the contribution of the e-mentoring program applied to village teachers to village teachers consists of 1 category and 4 codes. These codes consist of professional development (30 views), self-development efforts of the mentees to become mentors in the village schools they are in (26 views), academic development (23 views) and personal development (11 views). The most repeated findings in the analyses are presented in the table below.

Table 4*Contribution of E-mentoring Applications to Mentees*

Category	Code	Number of Opinions (N)	Samples of Opinions
Contribution of e-mentoring applications to mentees	Professional development	30	<i>What our teachers think of our village teachers made me believe in the process and my profession at a higher level (M1).</i> <i>In general, the project has given me the opportunity to ask "What else can I do to develop myself professionally" and do some research. I am so glad I took part in this project (M17).</i>
	Mentees' attempts to be a mentor	26	<i>Exchanging ideas for activities I will do in my future school and continuing to receive support even after the mentoring training process is over is an indication that development will always continue for us (M7).</i> <i>I have decided that once this program is over, I will first write an article, then do an Erasmus + project, and finally create an exemplary teacher role model book (M13).</i> <i>This week, I started to rewrite about many shortcomings in my school. I re-established a dialogue with the parents. I started reading articles for students' literacy process (M 18).</i>
	Academic development	23	<i>I'm glad you introduced the Dergipark (an article platform) and gave us the opportunity to examine the process of writing an article together. I have earned a lot from this fruitful process, and thanks to you, I have clarified my idea of starting my master's degree. (M19)</i> <i>This week has been a week of being informed more academically, I have already had some ideas, but I would never think that I could put them into the project (M13).</i> <i>As part of my development process, I think about developing an individual plan to move forward with the project ideas and SWOT analysis for the problems (M8).</i>
	Personal development	11	<i>It was a good social platform where we interacted with our village teachers working in different places (M8).</i> <i>I think that in the second week of the program, our mentors will provide us with the opportunity to express ourselves while conveying their experiences, which will contribute positively to our professional and personal development (M2).</i> <i>It is really great and important to see that slower and well-grounded progress will bring success, and progress with quality people giving training 1-2 hours a week, even if it is a virtual one, will contribute to our development (M14).</i>
TOTAL		90	

The comments about the e-mentoring application for village teachers highlighted that mentees gain personal, professional, and academic experiences during the e-mentoring process, hold positive thoughts about the development plans that are handled with different aspects every week in the meetings, and willingly continue attending the whole program. In addition, it is remarkable to note that after a 10-week development period, mentees want to continue as a mentor in the future and start their professional and academic studies.

3.4. Recommendations for E-Mentoring Applications

Based on the data, the reflective journals of the clients were analyzed. As a result, the clients suggested that the content of the meeting presentations within the scope of the e-mentoring program for village teachers should be more interesting and face-to-face work should be included among the mentoring activities. The opinions of the clients regarding the relevant coding content are given below.

However, I think it is important to have a face-to-face meeting in the coming weeks so that all of our mentee friends can express themselves better and each of us can benefit from their experiences and ideas. I think that this will support the continuation of the process with the spirit of cooperation and togetherness and help achieve the desired goals at the end of the program. (M6).

If you include a cartoon or video in your presentation, it can grab more attention (M11).

4. Conclusion and Discussion

In this study, where the problems experienced by village teachers during their new start to the profession were addressed and an action plan was prepared and implemented to solve these problems, it was aimed to reach the most ideal working process focused on the development of teachers. Action research is a research design suitable for the long-term and changing structure of mentoring studies. A seminar-focused mentoring study designed for the adaptation process of school administrators who are new to the profession by Ongun et al. (2024) was designed as a collaboration-focused action research and the process was successfully completed. Similarly, it was observed that the implementation process of the mentoring model designed by Paçalı (2019) for undergraduate students was structured with the action research technique since it consisted of stages covering a period of 1.5 years. When similar mentoring studies in the literature were examined, it was concluded that the nature of this research and the research technique were compatible and that no difficulties were experienced in process management.

Although it is clear that nothing can replace the instant and face-to-face mentoring process, electronic mentoring can fill this gap, especially in development studies aimed at educating teachers in rural areas, when face-to-face mentoring is not possible (Seabrooks vd., 2000). This study has produced quite functional results in terms of the mentoring process, as it allows participants living in different cities and districts to participate in online meetings held in e-mentoring applications from their homes outside of working hours. In this way, it has been determined that these mentoring applications, which take longer with face-to-face programs, are realized with intensive work in a short time and this process contributes to the development of village teachers. In addition, in the study titled "From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the "e" Add Any Value for Mentors" (Shrestha vd., 2009), which is mentioned in the literature on e-mentoring, it is seen that the participants' lack of competence in using technological products and the lack of internet connection cause disruptions in the process. Within the scope of this study, the relevant disadvantages (access restriction, illness and mandatory situations) are rare (synchronous participation rate is 80%), but they were also seen in this study. In order to eliminate the deficiency in this process, each meeting was recorded and mailed to the mentees weekly, and mentoring was provided on the content of the phone calls, and deficiencies were tried to be eliminated.

During the study process of this research, it was observed that the researcher mentor (coordinator) communicated with the mentees regularly every week via messages or calls and carried out process-oriented mentoring management. It was determined that this situation encouraged the mentee teachers to participate in the mentoring activities regularly, helped to shape the meeting the next week in line with the mentee expectations and needs, and accordingly, teacher development and

satisfaction were found to be more than the participant expectations at the beginning of the research process. There are studies supporting the increasing success rate with good mentor-mentee communication in mentoring processes (Hudson, 2016; Wright-Harp & Cole, 2008). Mentors should be a safe and sincere consultant who provides psychological support to new teachers in order for their dedication to the profession to be continuous, and an educator who is a role model for them with their knowledge and experience. At the same time, according to Malderez and Bodoczky (1999), the roles of a mentor are listed as model, trainer, sponsor, supporter and educator. In this respect, the study contents in the literature coincide with the definitions of mentors as experienced, expert in their field, accessible, highly energetic, caring and sincere in the research findings.

In the e-mentoring process, mentoring by senior managers working in the Provincial Directorate of National Education facilitated the direct communication of teachers' professional needs and also contributed to organizational commitment. When the career management processes and teaching experiences of the mentors are considered, it was noticed that the transfer of experience increases day by day. In this respect, the most important result of the research is the professional development of teachers in the mentoring process. When the relevant literature is examined, it is seen that mentoring provided to newly appointed teachers has a significant effect in terms of professional development. In another research on the subject, it was determined that professional development increased significantly in a mentoring study focused on training school administrators and teachers (Sezgin & Koşar, 2014). At the same time, in a research in which the historical process of mentoring practices in the training of candidate teachers was conveyed, it was concluded that mentoring is an important component in ensuring the continuous professional development of candidate teachers in the Turkish Education System (Yılmaz & G n bey, 2024). In this respect, it is seen that the research results and the literature studies are in a similar direction.

Bierema and Merriam (2002) mention in their study titled "E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process" that there is a need for university-supported mentoring programs and that there are few examples of this. In this respect, the faculty members and senior university administrators in the mentoring cadre of this study constitute an example in the literature. Since most of the mentoring practices conducted for teachers focus on professional development, the difference of this study is that the academic aspects of teachers are also taken as a basis. In this context, within the scope of the research findings, it was determined that teachers started scientific study activities (articles, oral presentations and projects) with their mentor teams on the subjects they are interested in with the mentoring content and the effect of the service they receive. When the literature is examined; in a case study examining the level of school principals fulfilling their mentoring roles (Sezgin vd., 2014), it was concluded that the school principal made encouraging speeches to assistant principals and teachers regarding postgraduate education because he had a master's degree, acted proactively in asking for and granting permission, and contributed to the professional and personal development of his trainers as a role model. Similarly, in this study, the activities of academic mentors and the fact that the Provincial Director of National Education has a master's degree have resulted in mentee perceptions of the mentor as being a role model, a resource provider, encouraging academic development, different, experienced and original. In this respect, the research results and the literature data overlap.

It has been concluded that mentees who take part in e-mentoring practices show personal development as well as professional and academic development. In this regard, it has been determined that listening to their ideas every week, being valued and seeing progress in their work in practice under the mentorship of experts in the field increases their self-confidence, hopes and motivation against

burnout, and they expand their social circles by establishing dialogues with mentors and other teachers by establishing an environment in a field different from the work environment. This result is consistent with the data of the study conducted by Smith-Jentsch et al. (2008). The relevant study shows that e-mentoring programs, although short-term, contribute positively to developing self-confidence and social integration, and that the process continues for a long time in terms of declaring that they want to continue even after the program ends and sharing the completed work. Similarly, in the findings of this study, if the mentoring program is opened again, a request for application has been detected and it has been revealed that mentees are motivated to mentor teachers in their own institutions or newly appointed village teachers in the same branch. This situation shows that mentees take the experts they guide as role models. In the context of the relevant literature, the results of a study in which opinions were obtained from educators regarding the implementation of a mentoring program for candidate teachers support this finding (Balkar & Şahin, 2024).

5. Recommendations

It is known that e-mentoring support for teachers who are new to the profession, which has been actively implemented in the international arena for a long time, was first put into practice in Turkey at the end of 2021 (MEB [The Turkish Ministry of National Education], 2021). In this respect, this research has content that will pioneer studies in Turkey. In the light of the experiences gained within the scope of the research, the following points are suggested.

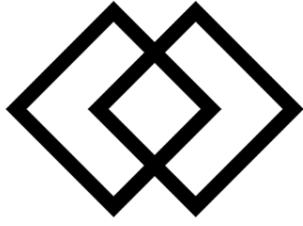
- In order for the e-mentoring process to progress more regularly and without interruption, a platform can be provided where meetings, messaging, document access and regular reflective diary collection processes from mentees are carried out on a common platform by utilizing existing e-mentoring information technologies. In addition, an artificial intelligence-supported access network can be created.
- In order to increase teachers' commitment and trust in the program in e-mentoring practices to be carried out with teachers, it is suggested that senior managers in the provincial directorate of national education should be appointed as mentors and in addition, people in active roles such as R&D and teacher academies in the provincial directorate of national education should be included in the team as assistant mentors.
- In the e-mentoring process, all participants must have the ability to use technological tools and equipment, otherwise the meetings or research process may be interrupted. In this regard, the relevant technological skill usage conditions should be clearly stated in the preliminary interviews with the candidate participants, and the existence of computer/phone/tablet and internet network access in the area where they live should be confirmed.
- It is recommended that the selection process of the mentor team and mentee teachers who will take part in the implementation process be determined by the purposeful sampling technique, and that the most willing individuals are selected from among the applications for the continuity and efficiency of the process in line with the relevant criteria. This is important in order to prevent disruption of the mentoring process and to minimize data loss for researchers.
- It is important to update the action cycles in line with the reflective diaries from the mentors and mentees during the implementation process and to follow the results in the reflective diaries taken in the following weeks. In this respect, it is important for researchers to conduct weekly data analysis.
- It is recommended to hold a face-to-face meeting at the beginning, middle and end of the e-mentoring process to better control the research process and establish a closer mentee-mentor bond.

6. References

- Balkar, B., & Şahin, S. (2024). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 8(29), 83-100. <https://doi.org/10.9761/JASSS2547>
- Bierema L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227. <https://doi.org/10.1023/A:101792>
- Bush, T., Kiggundu, E., & Mooros, P. (2011). Preparing new principals in South Africa: The ACE: School leadership Programme1. *South African Journal of Education*, 31(1), 31-43. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n1a356>
- Çekiç, O., & Paçalı, İ. (2016, 30 May- 2 June). *Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmenlik uygulamalarını öğretmen adaylarını köy öğretmenliğine hazırlamadaki katkısı* [Konferans sunumu]. XVIII. Uluslararası Amse-Amce-Waer Conference, Eskişehir, Türkiye.
- Douglas, C. A. (1997). *Formal Mentoring Programs in Organizations. An Annotated Bibliography*. Center for Creative Leadership.
- Ferrance, E. (2000). Themes in education: Action research. *Brown University: Educational Alliance*, 34 (1), 1-33. <https://doi.org/10.26300/a3k2-4v50>
- Fletcher, J. K., & Ragins, B. R. (2007). Stone center relational cultural theory-A window on relational mentoring. In K. E. Kram & B. R. Ragins (Eds). *Handbook of mentoring at work* (pp. 373-399). Sage.
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43.
- Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-89. <https://doi.org/10.17718/tojde.19973>
- KODA Köy Okulları Değişim Ağı Derneği (2024). *2023-2024 yılı faaliyet raporu*. Köy Okulları Değişim Ağı Derneği. <https://kodegisim.org/wp-content/uploads/2025/04/23-24-faaliyet-raporu.pdf>
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(1), 608-625. <https://doi.org/10.5465/255910>
- Kram, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training ve Development Journal*, 39(4), 40- 43.
- Kuzu, E. B., & Akbulut, Y. (2013). Use of online social networking sites among pre-service information technology teachers. *World Journal on Educational Technology*, 5(3), 358- 370.
- Malderez, A., & Bodszky, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University.
- McNiff, J. (2001). *Action research and the professional learning of teacher*. Paper presented at the Qattan Foundation, Palestine, January.
- MEB (2021). Öğretmenlere e-mentörlük projesi başladı [E-mentoring project for teachers started]. Available at <http://yegitek.meb.gov.tr/www/ogretmenlere-e-mentorluk-projesi-basladi/icerik/3259> Accessed 12 February 2025.

- Mohono-Mahlatsi, L., & Van Tonder, F. (2006). The effectiveness of mentoring in the Distance Teacher Education Program at the Lesotho College of Education: Student teachers' and tutors' perceptions. *South African Journal of Education*, 26(3), 383-396.
- O'Neill, D. K., Weiler, M. J., & Sha, L. (2005). Software support for online mentoring programs: A research-inspired design. *Mentoring & Tutoring*, 13(1), 109-131. <https://doi.org/10.1080/13611260500040617>
- Ongun, S. Y., Doğan, M., & Erkol, H. (2024). Okul yöneticiliğine uyum süreçlerinin yapılandırılmasına yönelik bir eylem araştırması. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 5(2), 212-235.
- Özcan, K., & Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 177-204. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.562>
- Paçalı, İ. (2019). *Türk yükseköğretiminde mentorluk: Lisans düzeyinde bir model önerisi* (Tez No. 586110) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Quintana, M. G. B., & Zambrano, E. P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.042>
- Seabrooks, J. J., Kenney, S., & Lamontagne, M. (2000). Collaboration and virtual mentoring: Building relationships between pre-service and in-service special education teachers. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(2), 219-236.
- Sezgin, F., Koşar, S., & Er, R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009). From face-to-face to e-mentoring: Does the "e" add any value for mentors? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 116-124.
- Smith-Jentsch, K. A., Scielzo, S. A., Yarbrough, C. S., & Rosopa, P. J. (2008). A comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring: Interactions with mentor gender. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 193-206. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.004>
- Şahinoğlu, A. & Arslan, A. S. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları [Mentoring practices in education]. *Online Science Education Journal*, 4(2), 183-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ofed/issue/50430/601165>
- Usluel, Y. K. & Mazman Akar S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 60-74.
- Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: Teacher education and cyber-connections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 168-179.
- Wright-Harp, W., & Cole, P. A. (2008). A mentoring model for enhancing success in graduate education. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 35(Spring), 4-16.

- Yarrow, A., & Millwater, J. (1997). Evaluating the effectiveness of a professional development course in supervision and mentoring. *British Journal of In-service Education*, 23(3), 349-361. <https://doi.org/10.1080/13674589700200027>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.
- Yılmaz, E., & Günbey, M. (2024). Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerinde mentörlük uygulamalarının tarihsel süreci. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(2), 663-680.
- Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2012). Türkiye’de bir mentorluk uygulaması: Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi. R. Yirci & İ. Kocabaş (Eds.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* (ss. 227-244). Pegem Akademi.



CULTURAL DISTRIBUTION IN ENGLISH TEXTBOOKS ACROSS THREE CIRCLES

Sevim EMECEN*-Arif SARIÇOBAN**

Abstract

This study evaluates the cultural material contained in texts and visuals of English textbooks developed across multiple English-speaking regions as per Kachru's three-circles paradigm. The research examines textbook presentation quality of cultural elements based on Kachru's inner and outer along with expanding circles as well as their geographical dispersion balance. Students gain numerous advantages from multicultural approaches to English Language instruction since cultural elements implement both academic and social advantages for intercultural communicative competence. This study conducts a qualitative content analysis of three English language textbooks, each selected based on Kachru's model of World Englishes, which categorizes English use into inner, outer, and expanding circles. The analysis focuses on Sunshine from Türkiye, representing the expanding circle; New Headway from the United Kingdom, representing the inner circle; and Hornbill from India, representing the outer circle. The study investigates how cultural elements appear and are distributed throughout the textbooks grouped according to Kachru's linguistic zones. The three textbooks use cultural materials originating from inner circle but also include components derived from outer circle and expanding circle backgrounds. The cultural contents distribute differently among these teaching materials. The cultural content material in Sunshine (Türkiye) and New Headway (UK) appears irregular throughout the books yet Hornbill (India) shows equal representation of cultural elements throughout its entire content. Success at intercultural communication requires textbook content to be presented in balanced ways according to intercultural communicative competence standards. An achievement of learning targets by English textbooks depends on their ability to deliver intercultural communicative competence with balanced equilibrium.

Keywords: Culture, English textbooks, Intercultural Communicative Competence, Kachru's three circles model.

Üç Çemberdeki İngilizce Ders Kitaplarında Kültürel Dağılım

Öz

Bu çalışma, Kachru'nun üç çember paradigmasına göre İngilizce konuşulan farklı bölgelerde geliştirilen İngilizce ders kitaplarında yer alan metinlerdeki ve görsellerdeki kültürel materyalleri değerlendirmektedir. Araştırma, ders kitaplarında kültürel unsurların sunum kalitesini Kachru'nun iç ve dış çember ile genişleyen çemberine göre ve coğrafi dağılım dengesi açısından incelemektedir. Kültürel unsurlar, hem akademik hem de sosyal avantajlar sağlayarak öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliğini geliştirdiğinden, çok kültürlü yaklaşımlar İngilizce dil öğretiminde öğrencilere birçok fayda sunmaktadır. Bu çalışma, İngilizce kullanımını iç, dış ve genişleyen çemberler olarak sınıflandıran Kachru'nun Dünya İngilizceleri modeline dayalı olarak seçilen üç İngilizce ders kitabının nitel bir içerik analizini gerçekleştirmektedir. Analiz, genişleyen çemberi temsil eden Türkiye'den Sunshine, iç çemberi temsil eden Birleşik Krallık'tan New Headway ve dış çemberi temsil eden Hindistan'dan Hornbill adlı ders kitaplarına odaklanmaktadır. Çalışma, kültürel unsurların bu ders kitaplarında nasıl ortaya çıktığını ve Kachru'nun dilsel bölgelerine göre nasıl dağıtıldığını araştırmaktadır. Üç ders kitabı, iç çembere ait kültürel materyalleri kullanmakta ancak aynı zamanda dış çember ve genişleyen çember kökenli bileşenleri de içermektedir. Kültürel içerikler bu ders kitaplarında farklı şekillerde dağıtılmaktadır. Sunshine (Türkiye) ve New Headway (Birleşik Krallık) kitaplarında kültürel içerik düzensiz bir şekilde yer alırken, Hornbill (Hindistan) kitabı kültürel unsurları tüm içeriğinde eşit şekilde temsil etmektedir. Kültürlerarası iletişimde başarılı olabilmek için ders kitabı içeriğinin, kültürlerarası iletişim yeterliliği standartlarına uygun olarak dengeli bir

* Öğr. Gör., Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ortak Dersler Bölümü, sevim.emecen@afsu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6680-4421>

** Prof. Dr., Ufuk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, arif.saricoban@ufuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5966-507X>

biçimde sunulması gerekmektedir. İngilizce ders kitaplarının öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi, kültürlerarası iletişim yeterliliğini dengeli bir şekilde sunma yeteneklerine bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: *Kültür, İngilizce ders kitapları, Kültürlerarası İletişim Becerisi, Kachru'nun üç çember modeli.*

1.Introduction

Despite speaking the same language, individuals who come together more easily due to globalization and technological advances often experience communication challenges because they do not share a common culture. Language and culture are mutually influential, and effective communication in a language requires an understanding of its cultural characteristics (Karacan Yücedağ, 2023). Many researchers, such as Brown (2000), emphasize the interconnectedness of language and culture, making it essential for language education to integrate cultural awareness and intercultural communicative competence.

Intercultural communicative competence (ICC) involves understanding both one's own culture and other cultures and applying this awareness effectively when interacting with people from diverse backgrounds. Wiseman (2002) explains ICC exists as the combination of essential multicultural knowledge together with necessary skills and perceptual abilities which consecutively lead to successful intercultural exchanges. According to Tomalin (2008) target culture knowledge along with cultural awareness form part of the essential skills which match traditional language aptitude requirements. McKay (2004) maintains that worldwide English language learners must refrain from following native speaker cultural norms since English serves both to present their cultural identity and to foster intercultural communication. ICC implements successful intercultural communication by relying on three elements consisting of self-knowledge and cultural recognition and mastery of language systems. ICC theory strongly influences textbook development because educational books remain the primary cultural teaching instruments in foreign language classrooms. A textbook that incorporates intercultural communicative competence elements enables students to develop proper language abilities while fostering their ability to connect with multiple cultures in English communication. Textbooks function as top teaching materials that enable instructors to facilitate cultural knowledge progress among their students. The widespread use of English by different countries as their global language has led to debates regarding which cultural information should appear in their English textbooks. The thinking globally while practicing locally method should guide English language teaching according to Kramsch and Sullivan (1996). The creation of an ideal textbook combines multiple elements including target culture aspects and international cultural elements and local cultural contents to deliver expanded cultural understanding to learners. This research examines cultural contents present in textbooks created for Kachru's (1986) three nations with the United Kingdom as Inner Circle and India as Outer Circle and Türkiye positioned as Expanding Circle. While previous research has explored the role of culture in language teaching materials, limited studies have conducted a comparative analysis across these three contexts. The study targets this knowledge gap through an evaluation of cultural element inclusion in English textbooks from various linguistic backgrounds.

The study contributes to the field by providing insights into the representation of cultural elements in English textbooks, helping educators and policymakers design materials that promote ICC. Additionally, it seeks to determine whether these textbooks reflect a balanced integration of target, international, and local cultures, following the recommendations of scholars like Kramsch and Sullivan (1996). By doing so, the study addresses the need for culturally inclusive language education that aligns with the realities of global communication.

Research questions were established to evaluate the three English textbooks by exploring their cultural elements.

1. To what extent does the *New Headway*, developed in the United Kingdom (inner circle) include cultural content from the inner, outer, and expanding circles?
2. To what extent does the 11th-grade English textbook *Hornbill*, developed in India (outer circle) include cultural content from the inner, outer, and expanding circles?
3. To what extent does the 11th-grade English textbook *Sunshine* developed in Türkiye (expanding circle) include cultural content from the inner, outer, and expanding circles?
4. Which cultural contents predominate when examining the ratios of cultural content in textbooks developed across the inner, outer and expanding circles of English language use?

Intercultural Communicative Competence

Communicative competence is described as the capacity to engage in communication that is both personally meaningful and socially suitable. It emphasizes, on one hand, the ability of individuals to achieve their own goals during interactions, and on the other hand, to conduct interpersonal relationships that satisfy all parties involved. Intercultural communicative competence covers elements such as cognitive capacity, social role taking, interpersonal communication skills, and language proficiency (Kartarı, 2001). The core aspect of intercultural communicative competence lies in a person's capacity to adjust their communication and behavior to align with the norms of a different cultural setting while expressing themselves effectively. Cultivating a suitable communication and behavior style is connected to cognitive skills and the ability to empathize (Hall & Hall, 1990).

English as an International Language

Smith (1976) described an international language as a means of communication used by people from various nationalities, emphasizing its intrinsic connection to culture. Crystal (1997) expanded on this idea, asserting that English has achieved the status of a true international language with a global reach unparalleled by any other language. As English has been embraced by nations worldwide, it has become a denationalized language, no longer tied exclusively to British or American culture and values. English learning today has as its primary goal establishing global cultural exchanges between concepts as well as values. English demonstrates denationalized growth patterns according to both Crystal (1997) and Smith (1976) because it unites many worldwide cultural contexts. Alptekin (2002) supports this perspective since he thinks English language learners no longer need to adopt cultural standards or values from native English-speaking territories. The focus of English education should supply students with capability tools to effectively deal with communication barriers by comprehending different cultural backgrounds. Educational materials for English learning should combine worldwide information with local content because this combination enables students to understand cultural differences between domestic culture and international experiences. Teaching materials should combine native-to-non-native dialogues as well as non-native-to-non-native dialogues to educate students about global English proficiency. Teachers teaching English in multicultural settings combined with cross-cultural training develop effective global communicators because they focus on practical language learning.

CEFR and Intercultural Communicative Competence

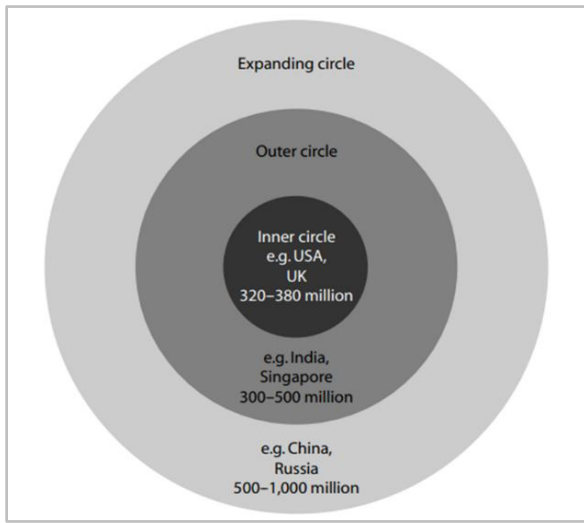
According to the CEFR (2018), language is learned to express oneself in different situations and perform various daily tasks. It also (2018) asserts that communicative methods, strategies, and activities should be integrated into language teaching, as developing the four language skills alone is insufficient to achieve true communicative competence. Since the CEFR views language learners as multilingual and multicultural, it supports the idea that learners should recognize similarities and differences between various languages and cultures. Therefore, the CEFR scales aim to address intercultural communication

challenges and help learners develop intercultural communication skills. It aims to address intercultural communication challenges by fostering intercultural sensitivity, awareness, respect, and tolerance for different cultures, while also promoting the avoidance of stereotypes, prejudices, and stigmatization. The CEFR (2018) argues that acquiring sociocultural knowledge of the target culture enhances language learning by improving intercultural communication skills. It has also developed a framework outlining the sociocultural knowledge elements of the target culture that should be incorporated into language learning. However, since English has become an international language, the sociocultural knowledge emphasized by the CEFR should extend beyond the target language to include the sociocultural knowledge of all nations worldwide.

Kachru's Three Circles Model

Figure 1

Kachru's Three Circles Model



Source: *Crystal 2003, s. 61.*

Over time, researchers have developed numerous models to classify English speakers. The most prominent and influential of these is Braj Kachru's three concentric circles of World Englishes. This model categorizes English usage around the world by dividing it into three distinct circles based on its function and acquisition. These circles are as follows:

Inner circle: This circle consists of people who speak English as their mother tongue. They provide language norms to groups in the other circles. Countries in the inner circle include the UK, USA, Canada, Ireland, and Australia.

Outer circle: The outer circle countries including previously colonized countries, consist of countries that use English as a second official language. These countries challenge and develop the language norms provided by inner circle countries through creating non-native varieties of English. The countries in outer circle are: India, Malaysia, Pakistan and Kenya.

The expanding circle: The expanding circle consists of countries that speak English as a foreign language. English speakers of these countries must abide by the norms provided by the inner circle and developed by the outer circle. Some countries belonging to this circle are: Türkiye, China, Brazil and Russia.

2.Method

The research explores how cultural elements appear in textbooks which three-circles model of Kachru represents. The research focused on analyzing cultural elements in three English textbooks as per Kachru's classification framework that included New Headway from the United Kingdom and Hornbill from India and Sunshine from Türkiye. Each textbook was written by native writers who originated from the countries of those circles. The content analysis method used in this study, based on Krippendorff (2018), enables researchers to assess textbook materials including texts, visual elements, and exercises through a validated methodology that interprets both manifest (explicit) and latent (implicit) meanings in textual and visual data, allowing for the identification of underlying patterns, themes, representations, and cultural values embedded in media and educational resources such as textbooks. Krippendorff's model is suitable for verbal, visual, or symbolic data, allows qualitative and quantitative analysis and provides replicability and validity based on contextual interpretation of meaning. In addition, it enables researchers to establish meaningful units that are outside the ordinary coding practices. Krippendorff's content analysis proceeds as follows: 1-Formulating the Research Question 2- Defining the Units of Analysis 3- Sampling 4-Developing a Coding Scheme 5- Training Coders and Testing Reliability 6-Coding the Material 7-Analyzing the Results 8-Drawing Inferences 9- Ensuring Validity and Replicability.

2.1. Research Design

This study employs a qualitative research design using the content analysis method. Content analysis was chosen due to its systematic approach to examining the presence of cultural elements in language textbooks. This method enables the identification of cultural representations within the textual, visual, and interactive elements of the textbooks, providing insights into their cultural inclusivity.

2.1. Study Group

The usage of "study group" rather than "sample" becomes appropriate since the research methodology follows qualitative methods. The three selected English textbooks include New Headway representing inner circle focus (UK) and Hornbill representing outer circle focus (India) and Sunshine representing expanding circle focus (Türkiye). The textbooks underwent selection because they achieved wide usage in their educational contexts also representing distinctive linguistic and cultural standpoints. Rather than learners or instructors, the research analyzes cultural content from textbooks.

2.3. Steps of Process

The review of each textbook for cultural content proceeded through a systematic examination method. The evaluative process concentrated on revealing both visible and hidden cultural values present within reading texts, dialogues alongside exercises and images. The researchers classified each cultural manifestation according to Kachru's circles of World Englishes.

2.4. Data Collection Tools

The main data collection instrument for this research is textbook content analysis to systematically study the text along with exercises and visuals found in each textbook. Krippendorff (2018) provides a framework that the researchers utilized for content analysis to track cultural themes through Kachru's linguistic areas. The categories for analysis include:

- Representation of inner, outer, and expanding circle cultures.
- Cultural themes such as traditions, values, customs, and societal norms.
- Inclusion of culturally diverse perspectives.

2.5. Analysis of the Data

Qualitative content analysis proved to be the appropriate method for analyzing cultural elements through systematic coding procedures in textbooks. The data analysis procedure included:

1. Researchers implemented cultural alignment criteria to find cultural elements present among the inner and outer circles as well as the expanding circle.
2. An investigation of cultural element frequency and distribution throughout the three educational textbooks.
3. A pattern identification combined with thematic analysis method was employed by the research team to evaluate inclusive cultural elements in textbooks.

To ensure reliability, the coding process was conducted independently by two researchers, and inter-coder agreement was calculated. Discrepancies in coding were resolved through discussion and consensus.

By applying this methodological framework, the study aims to provide a comprehensive comparison of cultural content representation in English textbooks from different linguistic and cultural contexts.

2.6. Reliability and Ethics

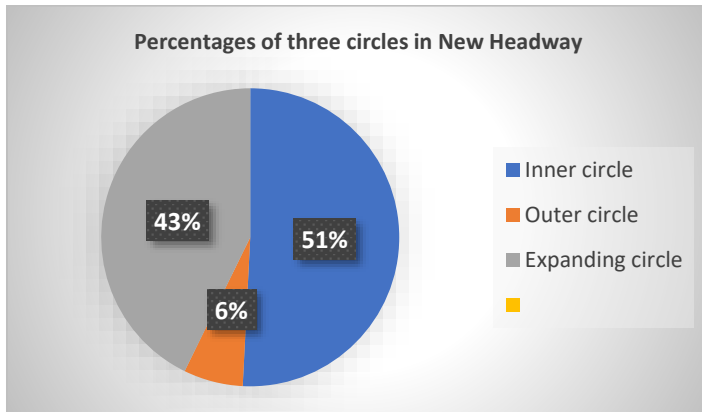
Ethical considerations were observed throughout this research. Since this study involves textbook analysis rather than human participants, it does not require ethical approval document. However, the research was conducted in accordance with academic ethical standards, ensuring objectivity, transparency, and integrity in data collection and analysis.

3. Findings

With the framework of Kachru's three circles model, the researchers did a qualitative study to search for references to culture in the textbook. Various types of references were included in several components like texts, dialogues, images, exercises, and examples, for example, names of people, locations, holidays, types of food, social customs, and so on. Every reference was put under a particular country or region, and then placed in a circle depending on its cultural setting. Two researchers independently coded the data to make sure the process was reliable, and they resolved anything that needed further explanation by discussing it together. The findings were summarized with numbers to illustrate the makeup of cultural content. It was therefore possible to examine cultural representation in the textbook with a clear and well-organized approach.

Graphic 1

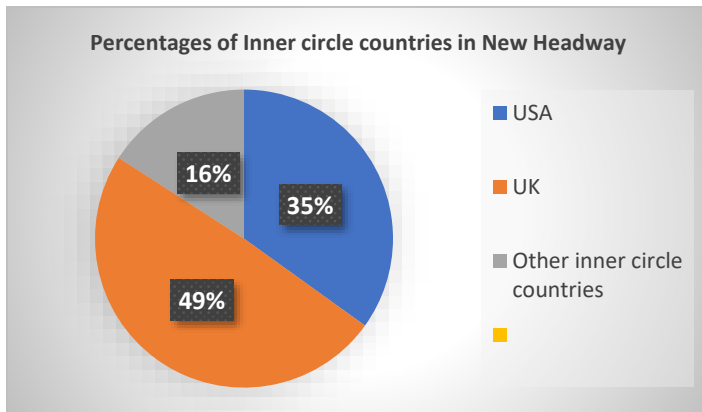
Percentages of Three Circles in New Headway Textbook



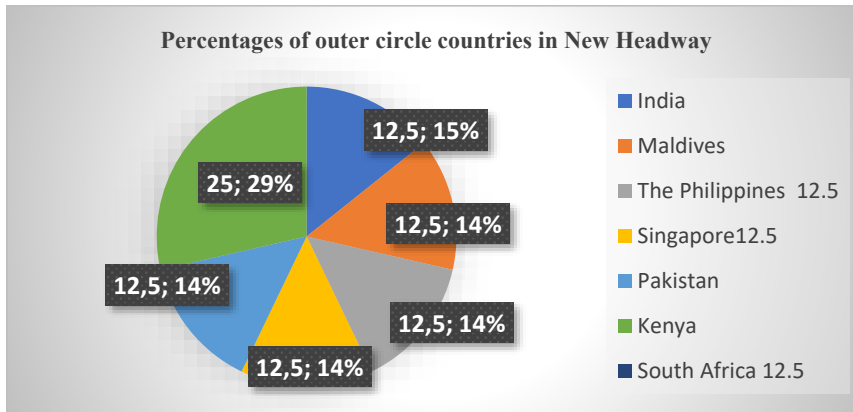
When the cultural elements of *New Headway* developed in the UK are analyzed, it is seen that culture-related elements of inner circle countries cover 51%, while expanding circle countries cover the second largest field at 43%, and outer circle countries cover the smallest field at 6%.

Graphic 2

Percentages of Inner Circle Countries in New Headway Textbook



When the percentages of inner circle countries appearing in *New Headway* are evaluated, it is seen on graphic 2 that 49% of the culture-related elements belong to the UK, the second largest proportion of 35% belongs to the USA, and finally, other inner circle countries cover 16%.

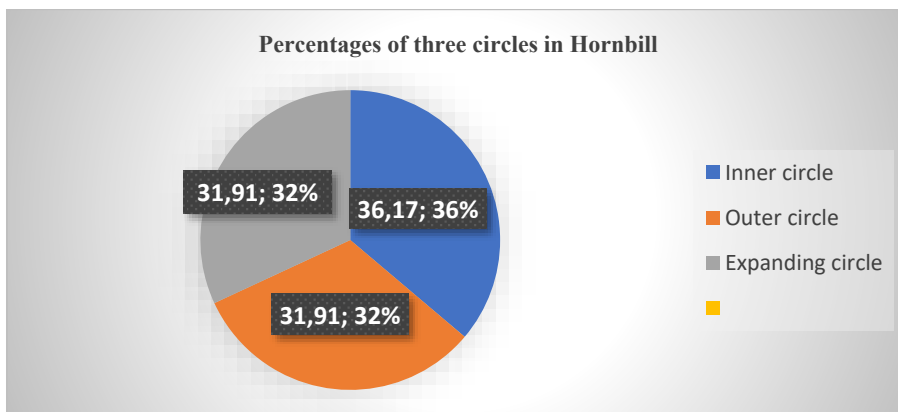
Graphic 3*Percentages of Outer Circle Countries in New Headway Textbook*

The pie chart titled "Percentages of outer circle countries in *New Headway*" shows the distribution of cultural elements from outer circle countries featured in *New Headway*. The percentages represent the proportion of culture-related content from various countries: Kenya represents the largest share at 29%. India contributes 15%. Maldives and Pakistan each account for 14%. The Philippines, Singapore, and South Africa each contribute 12.5%.

Percentages of Expanding Circle Countries in New Headway Textbook

Türkiye, China, Spain, Germany, France, Colombia, Russia, Peru, Greece, Sweden, Bulgaria, Chile, Brazil, Belgium, the United Arab Emirates, Costa Rica, Ukraine, Afghanistan, Vietnam, Poland, the Netherlands, Egypt, Finland, South Korea, and Italy are all part of the expanding circle in Kachru's model of World Englishes. These countries are represented in the educational content of *New Headway*. China has the highest representation at 13.21%. Türkiye and Spain each account for 11.32%. Germany follows with 9.43%. Other countries like France, Colombia, and Russia have lower percentages, while several countries such as Bulgaria, Chile, and Brazil have smaller contributions, each making up 1.89% of the total representation.

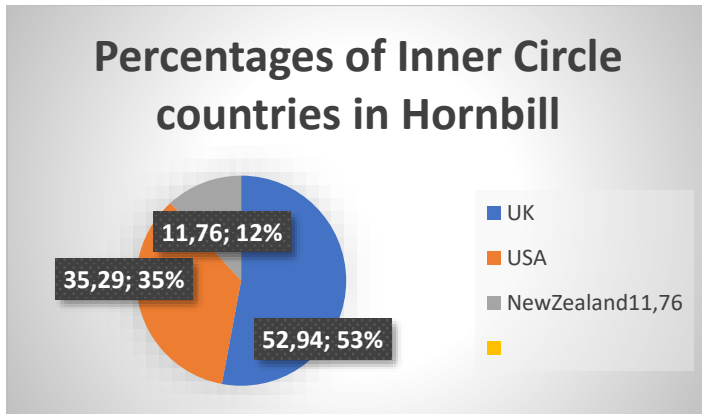
This analysis shows that the expanding circle countries represented in *New Headway* are predominantly from countries like China, Türkiye, Spain, and Germany, with less representation from smaller or less frequently mentioned countries.

Graphic 4*Percentages of Three Circles in Hornbill Textbook*

As seen in the graphic 4, in the *Hornbill* textbook developed in India, 36.17% of the cultural elements are from inner circle countries, while 31.91% are from expanding circle countries, and 31.91% are from outer circle countries.

Graphic 5

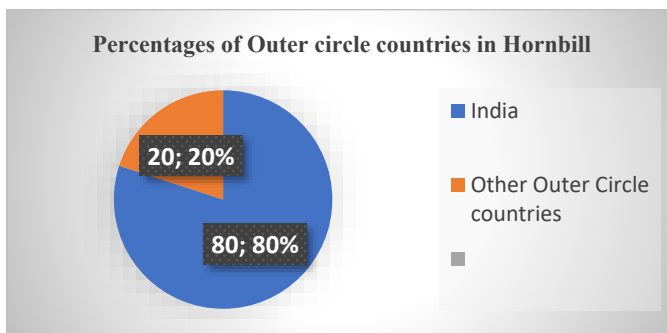
Percentages of Inner Circle Countries in Hornbill Textbook



When the inner circle countries in the *Hornbill* textbook are analyzed, it is seen that the UK covers the largest portion with 52.94%, followed by the USA with 35.29%, and New Zealand occupies the smallest share with 11.76%.

Graphic 6

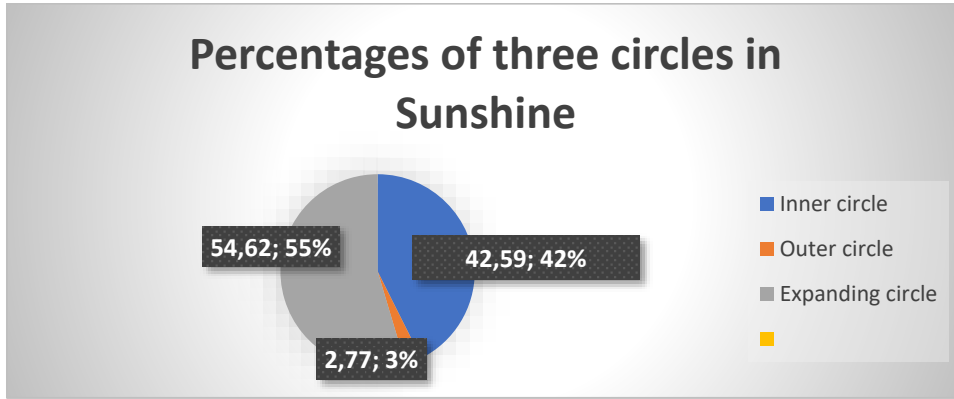
Percentages of Outer Circle Countries in Hornbill Textbook



As seen in Graphic 6, India, representing local culture-related elements, covers the largest portion at 80%, while other outer circle countries make up 20%. Sri Lanka, Zambia, and South Africa are the other outer circle countries represented in the *Hornbill* textbook.

Graphic 7

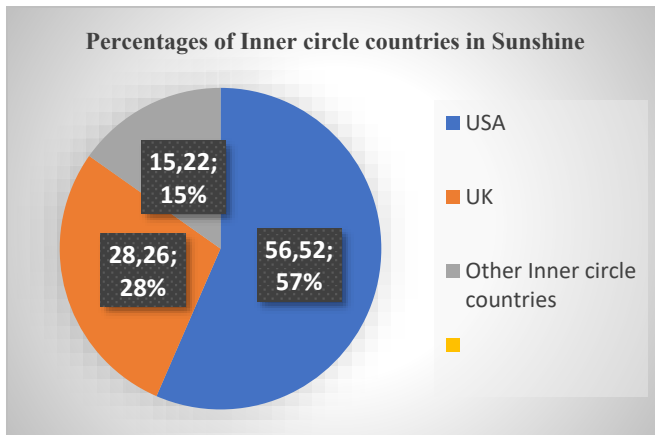
Percentages of Three Circles in Sunshine Textbook



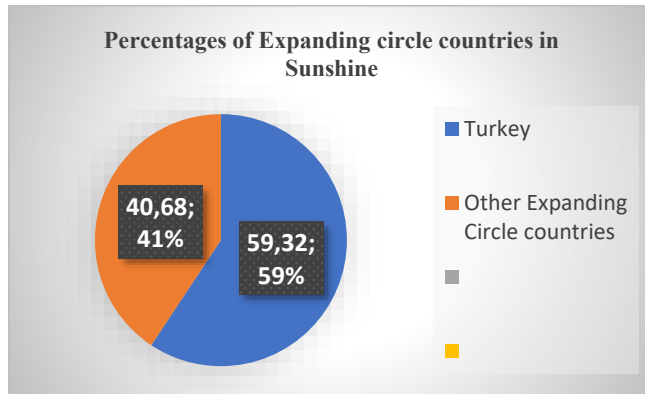
As shown in the graphic 7, in the *Sunshine* textbook developed in Türkiye, 42.59% of the cultural elements are from the inner circle, 54.62% are from the expanding circle, and 2.77% are from outer circle countries.

Graphic 8

Percentages of Inner circle Countries in Sunshine Textbook



When analyzing the representation of inner circle countries in the *Sunshine* textbook, it is observed that the USA occupies the largest proportion with 56.52%, followed by the UK with 28.26%. Other inner circle countries are represented to a lesser extent.

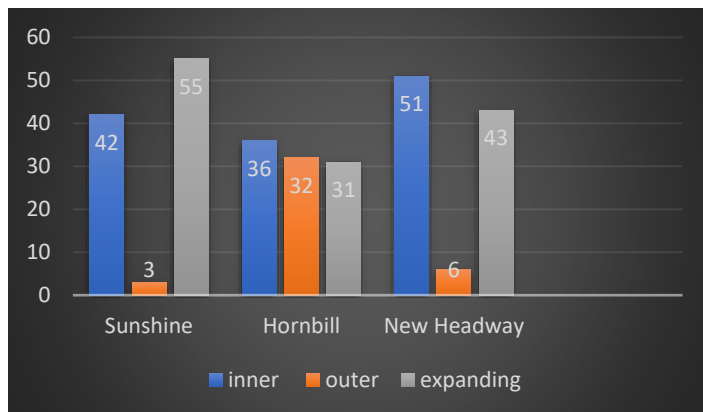
Graphic 9*Percentages of Expanding Circle Countries in Sunshine Textbook*

When evaluating the percentages of expanding circle countries in the *Sunshine* textbook, it is evident that Turkish culture, the local culture of the textbook, is the most prominently featured, while other expanding circle countries collectively account for 40.68%.

Table 1*Inner, Outer and Expanding Circle Countries in the Sunshine English Textbook*

Textbook	Inner circle	Outer circle	Expanding circle
Sunshine	US, UK, Australia, Ireland	India, Pakistan	Türkiye, France, Vietnam, Italy, Russia, Poland, Bosnia and Herzegovina, Hungary, Germany, Japan, Iran, Iraq, Greece, Switzerland

As shown in the table 1, the inner circle countries that appear most frequently in the *Sunshine* textbook are the US, the UK, Australia, and Ireland. While the evaluated textbook covers only two outer circle countries, India and Pakistan, it includes numerous expanding circle countries such as Türkiye, France, Vietnam, Italy, Russia, Poland, Bosnia and Herzegovina, Hungary, Germany, Japan, Iran, Iraq, Greece, and Switzerland.

Graphic 10*Distribution of Three Circles in Textbooks Developed in Three Different Circles*

When comparing the culture-oriented elements of the three textbooks developed in different circles according to Kachru's three circles model, the following observations are made:

- *New Headway*, developed in the UK (an inner circle country), includes the largest percentage of inner circle cultural elements, comprising 51% of the inner circle cultural contexts in the analyzed textbook.
- The second textbook with the largest proportion of inner circle cultural elements is *Sunshine*, developed in Türkiye, with 42%.
- *Hornbill*, developed in the outer circle country of India, includes the least inner circle cultural sources, with 36%.

Regarding outer circle cultural elements:

- *Hornbill* covers the most outer circle cultural elements, with 32%, as it is developed in India, an outer circle country.
- *New Headway* allocates only 6% of its content to outer circle cultural elements.
- *Sunshine*, developed in Türkiye, allocates 3% to outer circle cultural elements, which is the smallest proportion among the three textbooks.

For expanding circle cultural elements:

- *Sunshine* includes the most expanding circle cultural elements, with 55%, as it was developed in Türkiye, an expanding circle country.
- The second highest is *New Headway*, with 43%.
- *Hornbill* includes the least expanding circle cultural elements, with 31%.

When comparing the cultural element ratios of these textbooks, it is observed that *Hornbill*, developed in India (an outer circle country), has a more balanced distribution of cultural elements across the three circles. The proportions are more evenly distributed, with no significant gaps between them.

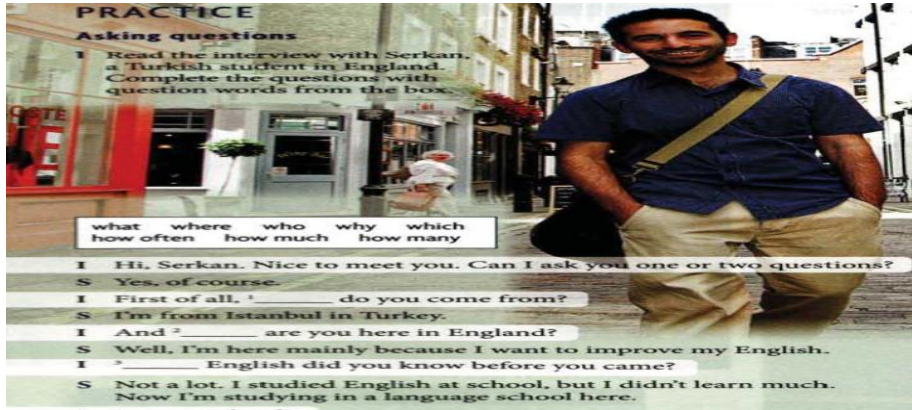
In contrast, *Sunshine* and *New Headway* demonstrate less homogeneous distribution. *Sunshine* contains 55% expanding circle, 42% inner circle, and 3% outer circle cultural elements, while *New Headway* includes 51% inner circle, 43% expanding circle, and 6% outer circle cultural elements. Thus, these two textbooks do not exhibit an equally balanced distribution of cultural elements across the three circles.

Analysis of the Visuals Evaluated Textbooks

Analysis of the Visuals of New Headway English Textbook Developed in UK which is an Inner Circle Country

Visual 1

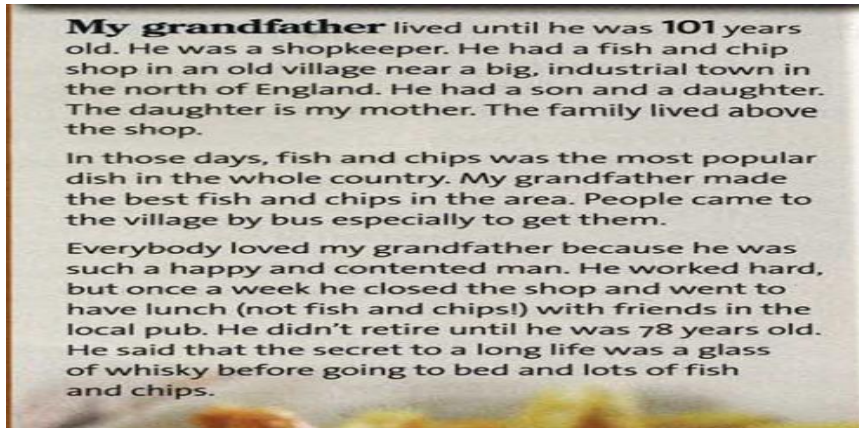
A Dialogue Providing Information About the Expanding Circle Country, Türkiye



The dialogue in *New Headway* that provide information about Türkiye is crucial for promoting intercultural awareness. It reinforces the idea that English, as a global language, connects various cultures, and learning about these cultures is an essential part of mastering the language. Türkiye, as an expanding circle country, is depicted as an important player in the global community, where English serves as a tool for communication, bridging linguistic and cultural divides.

Visual 2

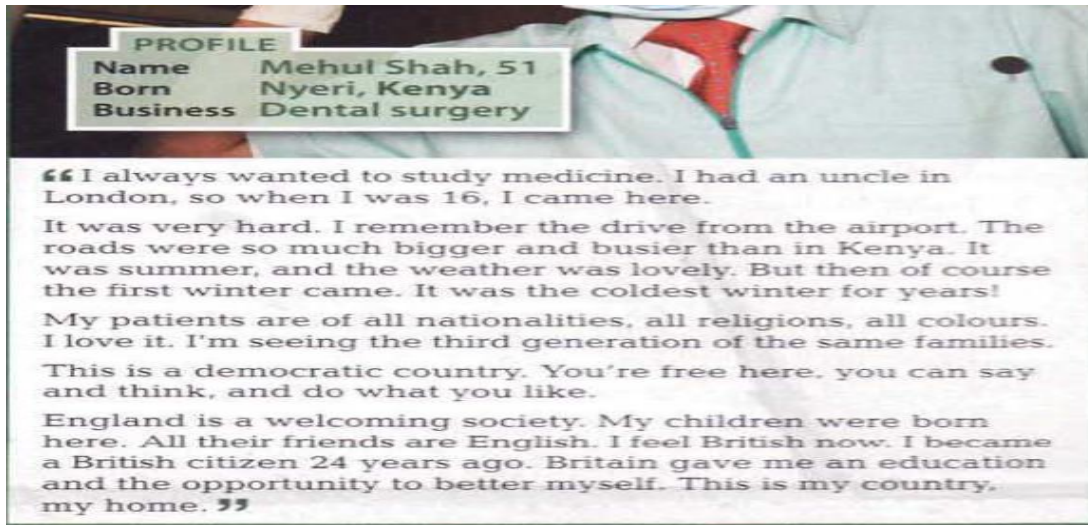
A Visual and A Text Providing Information About the Inner Circle Country, England



The inclusion of *fish and chips* in the textbook highlights its cultural importance to England. As one of the most iconic British dishes, it represents more than just food—it's a symbol of British culinary traditions, often linked with seaside towns, working-class communities, and casual dining. By including visuals of the dish and accompanying text, *New Headway* helps learners connect the English language with tangible aspects of British culture.

Visual 3

A Visual and A Text Providing Information About the Outer Circle Country, Kenya



Representing Kenya fosters a sense of inclusivity, showing students that English is not just the language of inner circle countries but also an important tool for communication in diverse, multicultural contexts like Kenya. This perspective helps learners understand the global nature of English.

Analysis of the Visuals of Hornbill English Textbook Developed in India which is an Outer Circle Country

Visual 4

A Text Providing Information About the Inner Circle Country, UK

Of all the statements made by Margaret Thatcher during the years of her Prime Ministership, none has passed so decisively into the current coin of English usage as her felicitous words: “No generation has a freehold on this earth. All we have is a life tenancy — with a full repairing lease”. In the words of Mr Lester Brown, “We have not inherited this earth from our forefathers; we have borrowed it from our children.”

A text about Margaret Thatcher in an English course book not only enhances linguistic skills but also provides learners with a deeper understanding of British culture, politics, and history. It underscores the UK's status as an inner circle country, where the development of the English language is closely linked to its historical narratives and influential figures. When used effectively, such content fosters cultural awareness, critical thinking, and meaningful engagement with the English language.

Visual 5

A Text Providing Information About the Expanding Circle country, France

2. Here is some information downloaded from the Internet on Ile Amsterdam. You can view images of the isle if you go online.

Location	South Indian Ocean, between southernmost parts of Australia and South Africa
Latitude and longitude	37 92 S, 77 67 E
Sovereignty	France
Political status notes	Part of French Southern and Antarctic Lands
Population	35
Census notes	Meteorological station staff
Land area in square kilometres	86

A text about France in an English course book connects learners to their own cultural identity while fostering linguistic and cultural competence. It encourages students to see English as a practical means of sharing their culture with the world and highlights France's evolving role as an expanding circle country.

Visual 6

A Text Providing Information About the Outer Circle Country, India

Article 48A of the Constitution of India provides that "the State shall endeavour to protect and improve the environment and to safeguard the forests and wildlife of the country". But what causes endless anguish is the fact that laws are never respected nor enforced in India. (For instance, the Constitution says that casteism, untouchability and bonded labour shall be abolished, but they flourish shamelessly even after forty-four years of the operation of the Constitution.) A recent report of our Parliament's Estimates Committee has highlighted the near **catastrophic depletion** of India's forests over the last four decades. India, according to reliable data, is losing its forests at the rate of 3.7 million acres a year. Large areas, officially designated as forest land, "are already virtually treeless". The actual loss of forests is estimated to be about eight times the rate indicated by government statistics.

A text about India's Constitution and its approach to forests provides an excellent opportunity to explore how language can communicate the intersection of law, environmental conservation, and cultural values. For learners of English, it also highlights the role of English in governance and environmental discourse in an outer circle country like India, where English functions as a bridge language for communication across diverse regions. Learners can compare India's conservation efforts with those of their own countries or regions, fostering discussions on global approaches to wildlife protection.

Analysis of the Visuals of Sunshine English Textbook Developed in Türkiye which is an Expanding Circle Country

Visual 7

An Image and A Text Providing Information About the Outer Circle Country, India

I eat, sleep and breathe adventure travel as it is always fun, but something bad happened during one of my 3. a while ago. While I was driving in India a few years ago, I found myself in the tiger area. I was alone because I used to enjoy trying new things myself so I left the group for a short ride around the campsite, but I drove too far away. Suddenly, I realized that the road ended and I was in the bare forest. Then, my tire stuck into the mud. I was scared, but it was too late. First, I tried to get out of the mud. It was impossible. Then, I looked for someone to help, but nobody was around. I shouted a lot. Then, suddenly, I heard slow 4. inside the bushes and saw a tiger walking towards me. I was going to faint. I ran inside the SUV and tried to call someone for help. My phone wasn't there! I started crying and after two hours, two tour guides came while I was desperately waiting for someone to realize that I was missing. They saved me, but the tiger was hurt a bit while the guides were trying to distract it away from me. It was my fault!



Combining an evocative image of a Bengal tiger with a descriptive text about India's forests and adventure safaris creates an engaging and informative learning resource. It highlights India's natural beauty and conservation efforts while emphasizing the role of English in tourism and global communication. This approach inspires learners to see language as a tool for connecting with the world's natural wonders.

Visual 8

An Image and An Exercise Providing Information About the Inner Circle country, UK

- (.....) a. Charles Dickens was born in 1812.
 (.....) b. Dickens met and married his wife.
 (.....) c. He worked in a factory.
 (.....) d. Dickens is still one of the best novelists of all times.
 (.....) e. He became a journalist in London.
 (.....) f. "A Tale of Two Cities" is about French Revolution.

Through the inclusion of a picture and exercise about Charles Dickens the lesson introduces students to an influential British author from the British inner circle. Their cultural knowledge improves through this content, and they gain new ways to experience English through real-world historical reality and literary analysis.

Visual 9

An Exercise Providing Information About the Expanding Circle Country, Türkiye

- When was the Republic of Turkey founded?
 a. 1920 b. 1923 c. 1919
- Which of these countries doesn't share a border with Turkey?
 a. Greece b. Russia c. Iran
- Choose the correct order (earliest-to-most recent).
 a. Roman Empire, Byzantine Empire, Ottoman Empire, Republic of Turkey
 b. Republic of Turkey, Ottoman Empire, Roman Empire, Byzantine Empire
 c. Ottoman Empire, Roman Empire, Byzantine Empire, Republic of Turkey
- Which of the following wonders of the World is located in Turkey?
 a. The Hanging Gardens
 b. The Colossus
 c. The Temple of Artemis
- Where is the oldest shipwreck in Turkey?
 a. Arhavi, Artvin b. Çeşme, İzmir c. Kaş, Antalya

The exercise combines reading with vocabulary development along with creative tasks to let students experience Türkiye's extensive historical and marvelous cultural heritage. The combination of cultural content together with language practice enables students to learn linguistic skills while acquiring knowledge about Türkiye's role in global affairs.

4. Discussion, Conclusion, Recommendations, Limitations

This research analyzed cultural components in three English textbooks by using Kachru's three-circles model for New Headway (UK) together with Hornbill (India) and Sunshine (Türkiye). The study focused on understanding the cultural content distribution of textbooks by identifying cultural elements in the inner circle as well as outer circle elements and elements from the expanding circle. These textbooks show significant variations regarding their cultural content and inclusion patterns throughout their pages. Inner circle cultural material occupies the majority share (51%) of New Headway, an inner circle textbook while expanding circle culture stands at 43% and outer circle culture comprises only 6% of the total content. As an expanding circle textbook developed in a circle-advancing nation Sunshine presents 55% expanding circle content together with 42% inner circle content and less than 3% outer circle content. The cultural content in Hornbill textbooks from an outer circle country is distributed evenly between the three categories since the inner circle takes up 36% followed by outer circle at 32% and expanding circle at 31%. Textbooks made in outer circle nations appear to show better cultural diversity in their contents.

Research findings about cultural content in English language textbooks confirm the present investigation's results. Several studies including Yuen (2011) alongside Matsuda (2002) identified inner circle cultures as overwhelming the English language materials which restricts students from encountering multiple global viewpoints. English textbooks contain mainly Western cultural norms because according to Cortazzi and Jin (1996) they follow inner circle standards without cultural diversity. Data from this study confirms these findings since New Headway and Sunshine textbooks demonstrate clear cultural preferences stemming from their cultural backgrounds. Hornbill's cultural balance indicates that outer circle textbook publishers tend to present multicultural content in an inclusive manner. The analysis by Tajeddin and Pakzadian (2020) discovered substantial absence of local cultural elements in textbooks of English as a foreign language used in Iran. The research indicates that New Headway and Sunshine give few pages to suspects cultures making it challenging for learners to use English as an international language. Holliday (2005) together with McKay (2003) stressed that English teaching materials show excessive Western cultural norms which they believe require a transition toward culturally diverse content. This research adds to the justification that supports developing teaching materials which balance local and international elements, so they appear equally in expanding and outer circle nations.

Visual elements in all textbooks confirm this conclusion. Two visual materials appearing in New Headway and Sunshine illustrate ongoing British cultural references by showing fish and chips and Charles Dickens content consecutively. The cultural representation in Hornbill textbook expands through its inclusion of texts featuring the Indian Constitution besides French cultural values. The research by Emecen (2022) proved that Turkish EFL textbooks focus on inner circle cultural representations although they match the Sunshine textbook in this approach. The identified findings represent vital data, but multiple points require further attention. The results show changes because each textbook version combined with its respective series presents distinctive cultural patterns in its representations. The development process of textbooks produces such patterns since it incorporates biases from committee decisions and educational policies and teachers' ideological perspectives. Subjective content analysis research depends on understanding measurement constraints that develop through the subjective classification process despite using systematic coding.

This research study demonstrated the unequal distribution of cultural elements in textbooks across Kachru's model's different circles. Inner and expanding circle textbooks show cultural preference for their native background but outer circle textbooks deliver cultural content in balanced proportion. The observational data indicates that diverse cultural materials within EFL instruction materials contribute effectively to developing complete understanding of global English language education. Research extending this study should assess bigger textbook collections together with examining the teaching effects of cultural content within the development of intercultural competence among EFL students. These gaps must be solved to support current discussions about equitable worldwide English education programs. British English textbooks contain different amounts of cultural elements than textbook materials from outside British cultural circles. The cultural content of New Headway leans heavily towards the inner circle of Britain where developing nations rank second followed by a small presence of Outer Circle elements. Sunshine as a textbook from Türkiye presents primarily expanding circle elements followed by elements from the inner circle and thirdly by outer circle elements. The cultural content of Hornbill developed in India (outer circle country) distributes elements from all three circles with inner circle elements maintaining a slight dominance.

Comparing these three textbooks, it is evident that cultural elements from the circle to which each textbook belongs dominate in Sunshine and New Headway. Sunshine, from Türkiye, prioritizes expanding circle elements, while New Headway, from the UK, emphasizes inner circle elements. Hornbill, from India, stands out with its relatively balanced representation of cultural elements from all three circles.

The analysis of visuals in these textbooks underscores the significant role of cultural representation in language teaching. By incorporating diverse perspectives from inner circle, expanding circle, and outer circle countries, these textbooks present a more inclusive and holistic view of English as a global language. Such content fosters intercultural awareness, reinforcing the idea that learning English extends beyond grammar and vocabulary to appreciating the cultural nuances that shape communication. By including cultural elements from various countries, these textbooks contribute to a global and inclusive approach to language education, better preparing learners for diverse cultural interactions.

This study is limited to the analysis of three textbooks: New Headway (inner circle), Sunshine (expanding circle), and Hornbill (outer circle). A broader investigation that includes more textbooks from different countries and publishers would provide a more comprehensive understanding of cultural representation in English language education.

Future research could expand on this study in several ways:

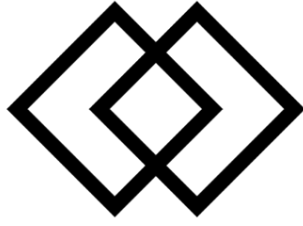
1. Conducting content analysis of a larger number of textbooks from each of the three circles.
2. Examining textbooks written at different proficiency levels within each circle to assess cultural representation across learning stages.
3. Investigating the impact of textbooks with balanced and unbalanced cultural content on learners' intercultural communicative competence.

Such studies could offer deeper insights into the role of cultural representation in English language education and contribute to the development of more inclusive and globally aware teaching materials.

5. References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Bekiroğlu, O., & Balcı, Ş. (2016). Kültürlerarası İletişim Duyarlılığının İzlerini Aramak: “İletişim Fakültesi Öğrencileri Örneğinde Bir Araştırma”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(35), 429-459. <https://doi.org/10.21563/sutad.187110>
- Bennett, J. M. (1993a). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109–135). Intercultural.
- Bennett, M. J. (1993b). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman.
- Chen, G. M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. Paper presented at the *Biennial Convention of Pacific and Asian Communication Association*, Honolulu, HI.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In H. M. Alatis (Ed.), *Language in the USA: Themes for the 21st century* (pp. 196–219). Georgetown University.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196–219). Cambridge University.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Accessed January 16, 2025].
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University.
- Emecen, S. (2022). The lexico-cultural and culture-specific visual elements represented in English language course book *Silver Lining* based on Kachru’s three circles model and national standards in foreign language education project (U.S.). In *Proceedings of the İNÖED First International Conference*.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 298–300). Routledge.
- Güngör, M. N., & Uluçay, N. (2019). Cultural representation in EFL coursebooks: A study in the Turkish context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 17–33.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Intercultural.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University.
- Kachru, B. B. (1986). *The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Pergamon.
- Karacan Yücedağ, E. (2023). Yabancı dil öğretimine genel bir bakış VII. In H. Yılmaz, E. Yücel, & M. S. Öztürk (Eds.), *Yabancı dil derslerinde kültür aktarımı* (pp. 43–56). Çizgi Kitapevi.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim*. Ürün.

- Kirkgöz, Y., & Ağçam, R. (2011). Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey. *CEPS Journal*, 1(1), 153–167.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University.
- Kramsch, C., & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199–212. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.199>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Matsuda, A. (2002). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24(2), 182–200.
- McKay, S. L. (2003). *English as an international language: Approaches to teaching and assessment*. Oxford University.
- McKay, S. L. (2004). Teaching English as an international language: The role of culture in Asian contexts. *The Journal of Asia TEFL*, 1(1), 1–22.
- Penbek, S., Yurdakul, D., & Cerit, A. G. (2009). Intercultural communication competence: A study about the intercultural sensitivity of university students based on their education and international experiences. *Proceedings of the European and Mediterranean Conference on Information Systems (EMCIS)*, İzmir, Turkey.
- Selçuk, A. (2005). Kültürlerarası iletişim açısından gündelik iletişim davranışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 1–17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61778/923498>
- Smith, L. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), 38–42. <https://doi.org/10.1177/003368827600700204>
- Şahin, M. (2019). Exploring cultural elements in English language textbooks: Perspectives from teachers and learners in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(3), 451–470.
- Tajeddin, Z., & Pakzadian, M. (2020). Representation of inner, outer and expanding circle varieties and cultures in global ELT textbooks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 2-15.
- Tomalin, B. (2008). *Culture – the fifth language skill*. British Council. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill> [Accessed January 4, 2025].
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2nd ed., pp. 207–224). Sage.
- Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458–466.



TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI, ÖĞRENME SORUMLULUKLARI VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ¹

Ayşe DEVRİM* -Arzu ÖNEL**

Öz

Bu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarı, öğrenme sorumlulukları ve görüşlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Kuvvet ve Enerji ünitesine yönelik akademik başarı testi, öğrenme sorumluluğu ölçeği ve görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma grubu olarak Kars İli sınırları içerisinde bulunan bir ortaokul seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kazara) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmaya 7.sınıfta öğrenim görmekte olan iki ayrı şubeden toplam 44 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgular ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı grupta fen bilimleri dersi kuvvet ve enerji ünitesindeki akademik başarının arttığı ve bu modelin öğrenme sorumluluklarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler büyük çoğunlukla ters yüz öğrenme modeli hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme modeli, Fen bilimleri dersi, Akademik başarı, Öğrenme sorumluluğu, Ortaokul öğrencileri.

Investigation of the Effect of Flipped Learning Model on Secondary School Students' Academic Achievements, Learning Responsibilities and Opinions in Science Course

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the flipped learning model applied in the science class on the academic achievement, learning responsibilities and opinions of secondary school students. Quasi-experimental design method was used in the study. The data of the study were collected with the academic achievement test, the learning responsibility scale and the interview form for the Force and Energy unit. For the sample of the study, a secondary school within the borders of Kars province was selected by convenient (accidental) sampling method from non-random sampling methods. 44 students participated in the study with the 7th grade branches. As a result of the findings obtained in the study, it was determined that the academic success in the force and energy unit increased in the group in which the flipped learning model was applied, and this model improved the learning responsibilities. The students mostly expressed positive opinions about the flipped learning model.

Keywords: Flipped learning model, Science course, Academic achievement, Responsibility to learn, Middle school students.

¹ Bu makale birinci yazar olan Ayşe DEVRİM'in yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Osmanlı Ortaokulu, Çerkezköy, Tekirdağ, Türkiye, devrimayseee@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8523-8269>

** Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, arzuonel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4205-3939>

1. Giriş

Teknolojik gelişmeler her geçen gün hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Özellikle COVID-19 pandemi sürecinde teknolojiye çok büyük görevler düşmüş ve birçok alanda dijital altyapı geliştirilerek bu sürecin olumsuzlukları hafifletilmeye çalışılmıştır. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim öğretim ortamlarında bilgisayarların aktif bir şekilde yer alması ve derslerin internet ortamında işlenebilmesi ile teknoloji eğitimde yer bulmaya başlamıştır (Ünsal, 2018). Bu gelişmeler eğitimde pek çok yenilik gibi ters yüz öğrenme modelini de ön plana çıkarmıştır.

Ters Yüz Öğrenme Modeli: Eğitimde yeni bir model olarak karşımıza çıkan ters yüz öğrenme; öğrencilere öğretmen tarafından hazırlanan öğretim materyalleri ile konuyu evde öğrenme ve öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayarak pekiştirme fırsatını sunar. Bu modelde öğretmenler kolaylaştırıcı ve yardımcı, öğrenciler ise aktif öğrenen rolündedirler (Hayırsever & Orhan, 2018). Geleneksel öğrenmede dersin neredeyse tamamı konu sunumuyla geçtiğinden öğrenme etkinliklerine çok az bir zaman kalmaktadır (Filiz & Kurt, 2015). Geleneksel öğrenmede Bloom Taksonomisinin anlama ve hatırlama basamakları sınıf içerisinde gerçekleştirilirken ters yüz öğrenmede bu iki basamak sınıf dışındaki öğrenme etkinlikleri ile tamamlanır (Hayırsever & Orhan, 2018).

Ters yüz öğrenmenin dünya genelinde yayılmasını sağlayan asıl uygulama 2007 yılında Bergmann ve Sams tarafından yapılmıştır (Kara, 2016). Bergmann ve Sams kimya öğretmeni olarak görev yapmaktaydılar ve çeşitli nedenlerle derse katılamayan öğrencilerin konuları anlamakta sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu sorunu çözebilmek için sunularını seslendirerek videoya dönüştürmüşlerdir. Videolar dersten önce öğrencilerle paylaşarak öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. Bu durum diğer öğretmen ve öğrencilerinde dikkatini çekmiş ve öğrencilerin temel düzeydeki bilgileri öğretim materyalleri ile evde öğrenebileceklerini düşündürmüştür. Sınıf içerisinde ise öğrenciler öğretmen rehberliğinde daha üst düzey etkinlikler yapabilme fırsatı bulmuşlardır (Johnson, 2012).

Türkiye’de ise 2014 yılında GRUNDTVIG programı ve TÜBİTAK’ın hazırladığı projelerde bu öğrenme modeli kullanılmıştır (Demiralay, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ise ilk olarak Katılımcı Sınıf İçin Yenilikçi Teknolojiler Projesi’de (ITEC) bu modeli kullanmıştır. Ayrıca Modern Eğitim Fen (MEF) Üniversitesi bütün bölümlerinde ters yüz öğrenmeyi uygulayarak ülkemizde modeli ilk uygulayan kurum olmuştur. Bunun yanında Erzurum Teknik Üniversitesi de mühendislik fakültesinde bu modeli kullanmaya başlamıştır (Yavuz, 2016) ve COVID-19 pandemi sürecinde ters yüz öğrenme modeline daha çok ihtiyaç duyulmuştur (Oğurlu, 2023; Özkan & Demirbağ, 2023; Türk & Ev-Çimen, 2022; Ünsal vd., 2023). Böylece kullanımı her geçen gün artan bu modelin uygulama basamakları sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere planlanır. Sınıf dışında öğretmen ders ile ilgili video, sunum, animasyon gibi öğretim materyallerini hazırlar, Öğrenciler bu ders içeriklerini izleyerek derse hazırlık yapar, Öğretmen, öğrencilerin derse hazırlık sürecini kontrol eder. Sınıf içinde ise yüz yüze geçirilecek zamanda ise öğrencilerin önceden izlediği ders içerikleri ile ilgili daha fazla etkinlik ve uygulamalar yapılır ve öğretmen öğrencilere anında geri bildirim sağlar (Gençer vd., 2014).

Ters yüz öğrenme modeli uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekildedir (Yarbro vd., 2013, Akt. Karakaş, 2021):

1. Plan, zaman ve öğrenme ortamında esneklik ilkesine dikkat edilmelidir.
2. Uygulama basamakları birbirleri ile ilişkilendirilmelidir.
3. Öğrencilerin sınıf dışındaki uygulamalara katılmaları için motivasyonları arttırılmalıdır.
4. Öğretim de kullanılacak ders materyallerinin dikkat çekici, anlaşılır ve tekrar edilebilir olmalıdır.

5. Öğretim materyali olarak video kullanılacaksa uzun ve sıkıcı olmamasına dikkat edilmelidir.
6. Model hakkında öğreticilerin bilgi sahibi olması uygulamadan istenen verimin artmasına sağlar.

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları: Modelde öğrenciler sınıf dışında öğretmenin hazırladığı videoları, ders sunumlarını ve çoklu ortam araçlarını kullanarak konuyu öğrenirler. Bu bakımdan ters yüz öğrenme modeli kısmen bireyseldir. Öğrencilerin kendilerine özgü sürelerde öğrenmelerine olanak sağlaması, herhangi bir zamanda ve mekânda gerçekleştirilebilir olması sınıf dışı öğrenmenin esnek olduğunu gösterir (Moffett, 2015). Öğrencilerin ders tekrarları yapmasına olanak tanınması (öğrencilerin kayıtlı veya yazılı öğrenme materyallerini birkaç kez gözden geçirmelerine olanak tanır), öğrencilere sorumluluk alma (öz düzenleme becerilerini geliştirir) fırsatı vermesi gibi yararları bulunmaktadır. Sınıf içinde yapılan öğrenmeler ise öğrencilerin problem çözme, sorgulama yapma, bilgilerini yapılandırma, akranlarıyla birlikte çalışarak daha zengin öğrenme ortamı oluşturulmasını ve içeriğin daha ayrıntılı öğrenilmesini sağlar (Chen vd., 2014; Moffett, 2015; Vaughan, 2014). Teknolojik olanakları kullanarak öğretmenlerin kendini geliştirmesine ve ders için etkili öğrenme ortamları hazırlaması (aktif öğrenme, uygulama, tartışma, soru sorma ve takım çalışması yapma gibi), öğrenen kişilere daha fazla vakit ayrılmasına ve bireylerle birebir ilgilenilmesine olanak tanımaktadır (Turan & Göktaş, 2016). Öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla iletişimde bulunması öğrencilerin motivasyonunu artırır ve bu durum üst düzey becerilerini de geliştirmektedir (Alsancak-Sırakaya, 2017; Demirer & Aydın, 2017; Kara, 2016). Ayrıca bu öğretim modeli ile öğretmenler konuları özetleyip, güncelleyip 7/24 öğrencilere sunabilir. Ders saatleri daha etkin kullanarak öğrencilerin ilgi ve katılım seviyeleri, başarıları ve hangi yöntemle daha kolay öğrendiklerini tespit edebilirler.

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dezavantajları: Modelin olumlu özelliklerinin yanında birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrenciler için dezavantajları; internet bağlantısının gerekliliği, devam zorunluluğunun olmaması, öğrencilerin öğrenme hızlarının dikkate alınmaması ve yanlış öğrenme ile kavram yanlışlarına neden olabilmesi bu modelin dezavantajlarından (Kaya, 2018). Evde kendi kendine öğrenmeye ve dijital araçlar aracılığıyla yeni bilgiler öğrenmeye daha az istekli olan öğrenciler için uygun bir yöntem değildir (Kalman vd., 2014). Ayrıca teknolojik imkanların yetersizliği, videoları dersten önce izleme zorunluluğu, evde çalışmaya ayrılan zamanın daha fazla olması, öğrencinin sınıf dışında ders içeriklerini dinlediği sırada etkin olmaması diğer dezavantajları olarak sıralanmıştır (Turan & Göktaş, 2015). Öğretmenler için dezavantajları ise; öğrenciler sınıf dışında öğrenmeleri gerçekleştirirken aktif olmadıkları için yanlış öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Bu yanlış öğrenmelerin o anda anlaşılmaması ve daha sonra o yanlış bilgiyi düzeltmek için öğretmenlerin ek zamana ihtiyaç duyması olumsuz yanlarından birisidir. Bunun yanında öğretmenlerin, sınıf dışında öğrencilerin ders hazırlığı yapabilmeleri için gerekli olan farklı ders materyallerini hazırlamaları uzun zaman alabilir (Hayırsever & Orhan, 2018).

Öğrenme Sorumluluğu: İnsanoğlu doğduğu andan ölüme kadar geçen sürede çevresiyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim sürecinde; davranışsal değişiklikler, kalıcı değişimler yaşama, yenilenme ve yaşadıkları olaylara farklı tepkiler vermektedirler. Bu kavramlar öğrenme sürecinin içerisinde yer almaktadır (Özbay, 2003). Öğrenme, uygulanan teknikler ile kişiden kişiye göre değişen bir süreçtir. 2018 yılında MEB'in yayınlamış olduğu öğretim programında yapılandırmacı öğrenme modelinde öğrenciyi süreçte öğrenmenin merkezine koyan, tasarım yapan, yeteneklerini açığa çıkaran ve yaparak yaşayarak uygulama fırsatı veren öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Burada temel amaç öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesini sağlayarak öğrenme sorumluluklarını alıp tüm hayatları boyunca öğrenen, bilgiye ulaşan bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte öğretmen rehber rolündedir. Sorumluluk ise; verilen bir görevi her koşulda yerine getirme ve bu görevle ilgili sonuçları kabul etme bilincidir (Yontar & Yurtal, 2009). Öğrenme sorumluluğu bireylerin ders başarılarına ve eğitim kurumlarına karşı tutumlarında etkilidir (Yakar, 2017). Bu yüzden öğrenme sorumluluğu

kazanabilmeleri için birçok etkinlikler yapılabilir. Etkinlikler sayesinde okula karşı olumlu duygular geliştirilmesine yardımcı olur.

Belirtildiği üzere çok sayıda avantajı bulunan ters yüz öğrenme modelinin sınıf dışı basamakları olduğundan öğrencinin sorumluluk almasını gerektirir. Bu sebeple bu çalışmada temel olarak ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına etkisi araştırılmıştır. Fen bilimleri dersi kuvvet ve enerji ünitesinde uygulanan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bu üniteye akademik başarı ve bu model hakkındaki görüşlerine etkisi de incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma araştırma desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı tasarım deseniyle yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralıda önce nicel veriler toplanıp incelenir daha sonra da bu verileri detaylandırmak için nitel verilerden yararlanılır (Aydın-Çakır & Türkes-Kılıç, 2021). Her iki yöntemden elde edilen veriler birbiriyle bağlantılı olup genellikle tartışma kısmında bir arada yorumlanır (Baki & Gökçek, 2012).

Fen bilimleri dersi Kuvvet ve Enerji ünitesinde uygulanan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme sorumluluklarına etkisini belirlemek için nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu model hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek için ise nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Farklı bakış açıları içerisinde barındıran karma araştırma yönteminin başlatma, geliştirme, genişletme, çeşitleme, tamamlama gibi görevleri de bulunmaktadır. Ayrıca karma araştırmalar; üçgenleme, iç içe geçmiş, açıklayıcı sıralı ve keşfedici sıralı gibi tasarımları içermektedir (Creswell vd., 2007).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedeflenen evreni Kars ilinde bulunan ortaokullar, ulaşılabilir evreni ise Kars merkez ilçesinde bulunan ortaokullardır. Araştırmanın örneklemini için Kars ili sınırları içerisinde bir ortaokul seçilmiştir ve uygun (kazara) örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemin uygun görülmesinin temel nedeni örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir olmasıdır (Büyüköztürk, 2015). Bu okulu diğer okullardan farklı kılan başka bir özelliği yoktur. Eğitim çalışmalarında yansız seçim yapmak çok zor olduğu için yarı deneysel desen daha sık kullanılır (McMillan & Schumacher, 2010). Araştırmanın yapılacağı 7. sınıflarda bulunan ve akademik başarıları birbirine yakın olan iki şubeden biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 22, kontrol grubunda ise 23 öğrenci yer almıştır. Ancak kontrol grubunda bir öğrenci çalışmaya katılmamıştır. Araştırmanın uygulanması sırasında öğretmenden kaynaklanacak hataların önlenmesi amacıyla iki gruptaki uygulamalarda aynı öğretmen tarafından yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir.

Akademik Başarı Testi

Akademik başarı testi ortaokul 7.sınıf fen bilimleri dersi “Kuvvet ve Enerji” ünitesinde yer alan Kuvvet, İş, Enerji ve Enerji Dönüşümleri konuları ile ilgili katılımcıların ön bilgilerini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Başarı testi çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli sorulardan oluşmasının temel nedeni uygulanabilirliğinin kolay olmasıdır. Ünitenin kazanımları göz önünde bulundurularak 30 soruluk bir başarı testi hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken MEB kazanım kavrama testleri, EBA portalı ve ders kitabından yararlanarak bir soru havuzu oluşturulmuş ve sorular kapsam geçerliliği göz önünde bulundurularak belirtke tablosuna göre 30 soru hazırlanmıştır.

Bu 30 soru hazırlanırken biri 11 yıl, diğeri 20 yıl deneyimi olan iki fen bilimleri öğretmeninden uzman görüşleri alınmıştır. Bu sorular içerisinde ayırt ediciliği düşük olan sorularla karşılaşabilme ihtimalimiz olduğundan soru sayısı fazla olmuştur. Testin uygulanabilirliğini analiz etmek amacıyla iç pilot uygulama yapılmış ve test 10 öğrenciye uygulanmıştır. Analiz sonucunda ayırt ediciliği düşük çıkan sekiz soru testten çıkarılmış ve akademik başarı testinin kapsam geçerliliğini düşürmediği görülmüştür. İki fen bilimleri öğretmeni ve fen bilimleri eğitimcisi iki öğretim üyesinin de görüşü alınarak testin 22 sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Soruların güçlük düzeylerinin 0.30 ile 0.87 arasındadır. Madde ayırt edicilik düzeylerinin ise 0,31 ile 0,79 arasında olduğu tespit edilmiştir. Kuder-Richardson-20 güvenirlik katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Buna göre testin güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2015). Akademik başarı testindeki sorulardan üç tanesi anlama, beş tanesi kavrama, üç tanesi uygulama ve 11 tanesi de analiz sentez basamaklarına aittir.

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiş, geçerlik güvenirlik analizi yapılmış ve 35 maddeden oluşan tek boyutlu Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Soruların madde-faktör yük değerlerinin .61 ile .75 arasında olduğu; Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ise, $\alpha=.94$ olduğu bildirilmiştir. İç tutarlığın yüksek olması ölçeğin güvenirliğinin de yüksek olduğunu gösterir.

Görüşme Soruları

Görüşme soruları ters yüz öğrenme modeli ve öğrenme sorumluluklarını içeren çalışmalar incelenerek hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilere ait demografik bilgiler de bu formlar aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda dört tane demografik, altı tane de ters yüz öğrenme modeli ile ilgili sorular yer almıştır. Hazırlanan görüşme formunda modelin akademik başarıya ve öğrenme sorumluluklarına nasıl etki ettiğini ortaya çıkaran sorulardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Sorular araştırmacılar ve görüşü alınan uzmanlarca dil ve anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularının sayısı değişmeden cümle yapıları iyileştirilmiştir. Deney grubundaki tüm öğrencilere uygulanan bu form ile verilerin toplanması bir hafta sürmüştür.

2.4. Araştırma Süreci

Araştırmanın tasarımı ve yürütülmesinde Ortaokul 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndan (2018) ve Ortaokul 7. Sınıflar Öğretmenler için Öğretim Materyalinden (2018) yararlanılmıştır. Derslerin yürütülmesi her iki grupta da yıllık plana bağlı olarak dört hafta olarak planlanmıştır. Deney grubunda her ders için konuyla ilgili ortalama dört veya beşer dakikalık ders anlatım videoları çekilmiştir. Öğrencilerin ders içeriklerine ulaşması için EBA portalı kullanılmıştır. Ayrıca konuların daha iyi pekişmesi için EBA'daki videolardan da destek alınmıştır. İmkânı olmayan öğrenciler için okuldaki kütüphanede yer alan akıllı tahtadan yararlanılmıştır. Hazırlanan videoların izlenip izlenmediğini kontrol etmek için öğrencilere videolarla ilgili sorular yöneltilmiştir. Ayrıca izledikleri video içerikleri ile ilgili aldıkları notlar kontrol edilmiştir. Sınıf dışında gerçekleştirilecek bu uygulama sınıf içinde öğretmen rehberliğinde konu ile ilgili deney ve etkinlikler (alıştırmalar, soru çözümleri, grup çalışmaları) yapılarak desteklenmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına göre dersler yürütülmüş ve ders kitabındaki alıştırmalar öğrencilere ödev olarak verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Akademik başarı testi ve öğrenme sorumluluğu ölçeği deney ve kontrol grubuna ön test son test olarak uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar doğru yanlış sayısına göre değerlendirilmiştir. Ön test olarak gruplara akademik başarı testi ve öğrenme sorumluluğu ölçeği

uygulanmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Aynı testler son test olarak da kullanılmıştır.

Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre başarı ve tutum düzeylerinin dağılımlarının parametrik dağılıma uygun olmadığı görülmüştür ($p=0,01$). Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1,5 ve 1,5 değerlerinden yüksek olduğu ve sapan değerler bakımından da dağılımın parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir (Büyükoztürk, 2015). Çalışmada grup içi sayılarının 30 düzeyinden yüksek, eğiklik-basıklık değerlerinin -1,5 ve 1,5 değerlerinden yüksek ve sapan değerlerin olması bakımından da dağılımın parametrik olmadığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grupları arasındaki kıyaslamalarda Mann Whitney U testi ile ölçüm yapılmıştır. Gruplar içi ön ve son test puanlarının karşılaştırmasında Wilcoxon işaret testi analizi yapılmasına karar verilmiştir. Wilcoxon işaretli testi parametrik testlerden bağımlı t-testinin karşılığıdır. Yani iki koşul uygulanmasının aynı katılımcılar üzerinde yapılması ve ölçümler arasındaki farkı belirlemek için kullanılmaktadır (Özer, 2019).

Grupların cinsiyet oranlarının incelenmesinde Ki-kare testi yapılmıştır. Gelişim düzeylerinin cinsiyet, anne-baba eğitimlerine göre incelenmesinde Mann Whitney U testi ve kardeş sayılarına göre incelenmesinde ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis parametrik testlerden tek yönlü ANOVA'nın eşdeğeridir. İki ya da daha fazla grup olduğunda grup ortalamalarının arasındaki farkı tespit etmek için kullanılmaktadır (Özer, 2019). Görüşme sorularına verilen cevapların ise yüzde değerleri hesaplanmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara riayet edilmiştir. Araştırmanın etik kurul izni, ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 17.11.2022 tarih ve 39 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın alt problem cümleleriyle ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

3.1. “Ters Yüz Öğrenme Modelinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisi Var mıdır?” Alt Problemine Dair Bulgular

Ters yüz öğrenme modelinin 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisinin olup olmadığı alt problemini test edebilmek için deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Akademik Başarı Testine Ait Ön Test ve Son Test Bulguları

Fen Bilimleri Akademik Başarı Testi	Grup		z	p
	Kontrol X±s.s.	Deney X±s.s.		
Ön test	6,91±2,49	6,09±1,97	-1,14	0,25
Son test	10,95±1,48	12,5±1,66	-2,09	0,04*

Tablo 1’e göre kontrol ve deney gruplarının fen bilimleri dersi akademik başarıları ön testte anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Son test puanlarına göre ise fen bilimleri dersi akademik başarı düzeylerinin deney grubunda daha yüksek düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son testlerin

deney grubu lehine yüksek olmasıyla ters yüz öğrenme modelinin fen bilimleri dersindeki akademik başarıyı artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2. “Ters Yüz Öğrenme Modelinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarına Etkisi Var mıdır?” Alt Problemine Ait Bulgular

Ters yüz öğrenme modelinin 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumlulukların etkisinin olup olmadığı alt problemini test edebilmek için deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenme Sorumlulukları Testine Ait Ön Test ve Son Test Bulguları

Öğrenme Sorumlulukları Testi	Grup		z	p
	Kontrol X±s.s.	Deney X±s.s.		
Ön Test	4,18±0,49	4,04±0,54	-0,63	0,53
Son Test	4,14±0,04	4,25±0,11	-5,07	0,01*

Tablo 2’ye göre öğrenme sorumlulukları ön test düzeylerinin kontrol ve deney grubunda anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Son test puanlarına göre ise öğrenme sorumlulukları düzeylerinin deney grubunda daha yüksek düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön testlerin eşit ve son testlerin ise deney grubu lehine yüksek olmasıyla ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını artırdığı ifade edilebilir.

3.3. “Cinsiyetin Öğrenme Sorumlulukları ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisi Var mıdır?” Alt Problemine Dair Bulgular

Deney grubunda bulunan 8 erkek ve 14 kız öğrencinin fen bilimleri dersi akademik başarıları ile öğrenme sorumluluklarına dair veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyetin Öğrenme Sorumlulukları ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisine Dair Veriler

Cinsiyet	Öğrenme Sorumlulukları			Fen Bilimleri Başarı		
	X±s.s.	z/X^2	p	X±s.s.	z/X^2	P
Erkek	0,02±0,45	3,45	0,01*	3,82±3,56	2,05	0,04*
Kız	0,10±0,53			6,11±2,72		

Tablo 3’e göre ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen dersler ile öğrencilerin öğrenme sorumlulukları düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Benzer şekilde ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen dersler ile öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ($p=0,04$), kız öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeylerde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.4. “Kardeş Sayısının Öğrenme Sorumlulukları ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisi Var mıdır?” Alt Problemine Dair Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin son test düzeyleri ile ön test düzeylerinin farkları alınarak fen bilimleri dersindeki akademik başarıları ve öğrenme sorumlulukları ile ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Kardeş Sayısının Öğrenme Sorumlulukları ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisine Dair Veriler

Kardeş Sayısı	Öğrenme Sorumlulukları			Fen Bilimleri Başarısı		
	X±s.s.	z/X ²	p	X±s.s.	z/X ²	P
3 ve altı	0,18±0,39			4,92±4,36		
4 kardeş	0,75±0,56	9,63	0,01*	4,75±3,86	3,32	0,16
5 ve üzeri	0,12±0,41			4,83±1,66		

Tablo 4'e göre kardeş sayılarına göre öğrenme sorumlulukları gelişim düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık 4 kardeşi olan öğrencilerin lehinedir (p=0,01). Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen dersler ile öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarıları kardeş sayısına göre anlamlı değildir (p=0,16).

3.5. “Anne Eğitim Düzeyinin Öğrenme Sorumlulukları ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisi Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve öğrenme sorumluluklarına etkisine dair bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Anne Eğitim Düzeyinin Öğrenme Sorumlulukları ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisine Dair Veriler

Annenizin Eğitim Düzeyi	Öğrenme Sorumlulukları Gelişimi			Fen Bilimleri Başarısı Gelişimi		
	X±s.s.	z/X ²	p	X±s.s.	z/X ²	P
İlkokul ve altı	0,26±0,33	3,22	0,01*	4,00±4,02	1,56	0,14
Ortaokul	0,09±0,78			6,71±3,15		

Tablo 5'e göre, ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen dersler ile öğrencilerin öğrenme sorumlulukları düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve farkın anne eğitim düzeyleri ilkököl ve altında olan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p=0,01). Fen bilimleri dersindeki akademik başarılarının ise anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeylerde farklılık göstermediği görülmüştür (p=0,14).

3.6. “Baba Eğitim Düzeyinin Öğrenme Sorumlulukları ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisi Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve öğrenme sorumluluklarına etkisine dair bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Baba Eğitim Düzeyinin Öğrenme Sorumlulukları ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisine Dair Veriler

Baba Eğitim Düzeyi	Öğrenme Sorumlulukları Gelişimi			Fen Bilimleri Başarısı Gelişimi		
	X±s.s.	z/X ²	p	X±s.s.	z/X ²	P
İlkokul ve altı	0,32±0,28	3,51	0,01*	4,00±3,55	1,74	0,09
Ortaokul ve lise	0,09±0,65			5,73±4,22		

Tablo 6'ya göre ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen dersler ile öğrencilerin öğrenme sorumlulukları düzeylerinin baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve farkın baba eğitim düzeyleri ilkököl ve altında olan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p=0,01). Fen bilimleri dersindeki akademik başarılarının ise baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeylerde farklılık göstermediği görülmüştür.

3.7. “Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modeli ile İlgili Görüşleri Nelerdir?” Alt Problemine Ait Bulgular

Görüşme soruları ve bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin analiz bulguları aşağıda verilmiştir.

“Ters yüz öğrenme modelinin fen bilimleri dersindeki başarınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna öğrencilerin %81,8'i ters yüz öğrenme modelinin fen bilimleri dersindeki başarılarını artırdığını ifade etmiştir. Ters yüz öğrenme modelinin başarılarında etkili olmadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise %18,2'dir. Bu öğrenciler derslerin sınıfta işlendiği zaman daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Fen bilimleri dersinin her zaman ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesini ister misiniz?” Sorusuna öğrencilerin %68,2'si fen bilimleri dersinin her zaman ters yüz öğrenme modeli ile işlenmesini istemiştir. Öğrencilerin %9,1'nin her konuya uygun olamayacağını ve bazı konularda bu modelin uygulanabileceğini belirtirken öğrencilerin %22,7'inin istemediği görülmüştür.

“Ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerde sorumluluklarınız nelerdir?” Sorusuna öğrencilerin %63,62'si “daha çok çalışma veya evde çalışma”; %27,3'ü “daha dikkatli çalışma” ve %9,1'i “ön çalışma yapma” gibi cevaplar vermiştir. Öğrenciler ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerde sorumluluklarını %63,6 ile daha çok çalışma ve derse evde hazırlanarak gelmek olduğunu ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir. Daha dikkatli ve konsantrasyon gerektirmesi diğer bir sorumluluk olarak görülmektedir. Öğrenciler hem sistemi takip edip hem de not tutmak ve ilerlemek gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %9,1' de derse daha önceden hazırlık yaparak gelmek gerekliliğini ifade etmiştir.

“Bu sorumluluklardan yerine getiremedikleriniz nelerdir?” Sorusuna öğrencilerin %45,5'i “bütün sorumluluklarımı yerine getirdim”; %22,7'si “evde kullanabileceğim teknolojik bir aracım yok”; %13,6'sı “internet bağlantı sorunu var”; %9,1'i “unutuyorum” ve %9,1'i “ders çalışmak için istekli değilim” gibi cevaplar verilmiştir. Ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerde sorumlulukların yerine getirilemediği konular %22,7 ile teknolojik araçlara ulaşım, %13,6 ile internet bağlantısının olmaması veya zor bağlanması, %9,1 ile sorumlulukların unutulması ve istekli olamama olarak sıralanmıştır öğrencilerin %45,5'i tüm sorumluluklarını yerine getirdiğini ifade etmiştir.

“Ters yüz öğrenme modelinin ders içerisinde akranlarınız ile iletişiminize ne gibi katkıları oldu?” Sorusuna öğrencilerin %50’si “anlaşılmayan yerleri arkadaşlarıma sorabildim”; %22,7’si “konuları arkadaşlarım ile paylaşabildim”; %13,6’sı “konuyu öğrendiğim için konuyla ilgili fikirlerimi arkadaşlarımla paylaşabildim” ve %13,6’sı “herhangi bir katkısı olmadı” gibi ifadeler kullanmışlardır. Ters yüz öğrenme modelinin ders içerisinde akranlar ile iletişimde öğrencilerin %50’si anlaşılmayan yerleri arkadaşlarıma sorabildim, % 22,7’si konuları arkadaşlarım ile paylaşabildim, %13,6’sı da öğrendiğim konuları arkadaşlarım ile tartışabildim gibi faydaları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %13,6’sı ise ters yüz eğitimin faydalı olmadığını ifade etmiştir.

“Ters yüz öğrenme modelinin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?” Sorusuna öğrencilerin %45,5’i “diğer ders ve konuları bu şekilde işleyebiliriz”; %50’si “bir önerim yok ancak iyi bir model” ve %4,5’i “öğrenme modeli eğlenceli ancak pek etkili olmamıştır” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Eğitime katılan öğrencilerden % 45’i bu sistemi diğer derslerde veya anlaşılması zor olan konularda kullanılmasının etkili olacağını ifade etmişlerdir. Bu dersler matematik olarak belirtilmiştir. % 50’si ise bir önerilerinin olmadığını ancak ters yüz öğrenme modelinin iyi olduğunu vurgulamışlardır. %4,5’i de öğrenme modelinin eğlenceli olduğunu ama etkili olmadığını ifade etmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinin kuvvet ve enerji ünitesinde mevcut öğretim programına göre ters yüz öğrenme modelinin akademik başarı ve öğrenme sorumluluklarına etkisi incelenmiştir. Uygulama öncesinde kontrol grubu ile deney grubunda akademik başarı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Uygulama 5 hafta sürmüş ve gruplara uygulanan son testlerden elde edilen sonuçlara göre deney grubunun son test puanı $X = 12,5$ kontrol grubunun son test puanının ise $X = 10,95$ olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Başarı son testlerinin deney grubu lehine yüksek olmasından yola çıkarak ters yüz öğrenme modelinin fen bilimleri dersindeki akademik başarıya katkısı olduğu söylenebilir. Ters yüz öğrenme modelinin akademik başarı üzerindeki katkıları alanyazındaki benzer araştırmalarla uyumludur (Alsancak-Sırakaya, 2015; Aydın, 2016; Bursa, 2019; Çakır, 2017; Duman, 2019; Nacaroglu, 2020; Ök, 2019; Söndür, 2020; Yavuz, 2016). Nacaroglu (2020), ters yüz öğrenme modelinin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. 70 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların yanında ters yüz öğrenme modelinin akademik başarıya olumlu katkısının olmadığını gösteren yani deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan çalışmalara rastlanılmıştır (Aydın, 2020; Erdem-Çavdar, 2018; Johnson & Renner, 2012; Solak, 2021; Whillier & Lystad, 2015; Yavuz, 2020). Solak (2021), fen bilimleri dersinde modelin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmediğini ancak başarı yüzdeleri bakımından deney grubunda etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme sorumluluğu ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, model deney grubundaki öğrencilerin uygulama boyunca “dersle ilgili verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya özen gösteririm”, “konu eksikliği tamamlamaya çalışırım”, “ödevlerimi zamanında yaparım” ve “başarılı olmak için farklı yollar denerim” gibi olumlu cevap verdikleri gözlenmiştir. Öğrenme sorumluluğu ölçeğindeki bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuca göre ters yüz öğrenme modelinin öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler derse hazırlıklı geldikleri için derse daha fazla katılım sağlamış, motivasyonları artmış ve daha fazla doğru cevap verdikleri için başarıma duygusuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenmelerindeki bu değişim günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri eski öğrenmeleri ile birleştirerek üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde de etkili olabilir. Alanyazın incelendiğinde

Bursa (2019), ters yüz öğrenme modelinin öğrenme sorumluluğunu artırdığını ve bu etkinin ortaya çıkmasında ders materyallerinden video kullanımının daha etkili olduğunu söylemiştir. Gündoğan-Önderöz (2021), ilkökul öğrencileri ile yaptığı araştırmada ters yüz öğrenme modelinin mevcut öğretim yöntemlerine göre öğrenme sorumluluklarını geliştirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmada cinsiyetin fen bilimleri dersi akademik başarıları ile öğrenme sorumluluklarına üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiş, deney grubunda bulunan kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme sorumluluklarının gelişim düzeylerinin kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın oluşmasındaki temel neden kız öğrencilerin verilen görevleri daha doğru ve eksiksiz yerine getirmelerinden kaynaklanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde Ceylan (2015), akademik başarı yönünden kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin başarılarının erkek öğrencilere daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada kardeş sayısının fen bilimleri dersi akademik başarıları ile öğrenme sorumluluklarına etkisi araştırılmış, deney grubunda kardeş sayılarına göre öğrenme sorumlulukları gelişim düzeyleri farklılık gösterirken akademik başarı gelişim düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğrenme sorumluluğundaki gelişim düzeylerinin farklılık göstermesi 4 kardeş olan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasındaki neden bu grupta yer alan öğrencilerin diğer derslerde de sorumluluklarını yerine getirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Anne ve baba eğitim düzeyinin fen bilimleri akademik başarıları ile öğrenme sorumluluklarına etkisinin olup olmadığı incelenmiş, öğrenme sorumlulukları gelişim düzeyleri anne-baba eğitim düzeyi ilkökul ve altında olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak anne-baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Fen bilimleri dersi akademik başarıları ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişki olup olmadığı elde edilen bulgularla tartışılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme sorumluluklarına ait ön test ve son test puanları incelenmiştir. Fen bilimleri akademik başarı puanları incelendiğinde son test puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme sorumlulukları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney grubunda ise fen bilimleri dersi akademik başarı testinden elde edilen son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme sorumlulukları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan ters yüz öğrenme modelinin mevcut öğretim programına göre öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme sorumluluklarının yükseltilmesinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini ve öğrenme sorumluluklarını alarak çalışmalarını belirten Urquiza-Fuentes (2020) çalışmasında, ters yüz öğrenmenin mevcut öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Cassidy (2018) ise ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını, öğrenme özerkliğini artırdığını ve öğrenme sürecinde öğrencilerin sorumluluk alması gerektiğini ortaya koymuştur.

Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler modelle ilgili genellikle olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Deney grubunda bulunan öğrenciler ile yapılan görüşmede *“Modelin fen bilimleri dersindeki başarılarınıza ne gibi katkıları oldu?”* sorusuna; evde konuyu öğrenip okulda daha çok soru çözebiliyoruz, soru çözerken anlamadığım yerleri daha çabuk fark edip eksiklerimi kapatma imkânı bulabiliyorum, derse katılımım arttı, öğren-pekiştir-tekrar yap olanağının fazla olması, derste daha fazla alıştırmalara ve etkinliklere zaman ayrıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %81,8’i ters yüz öğrenme modelinin ders başarılarını artırmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşlerin

araştırmanın nicel bulgularını desteklediği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar ile karşılaşmıştır (Frydenberg, 2012; Touchton, 2015). Touchton (2015), ters yüz öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığını, öğrencilerin performansını artırdığını belirtmiştir. Turan ve Gökdaş (2015), modelin konuya tekrar imkânı sunması ve bu doğrultuda daha kalıcı öğrenmeleri sağladığını vurgulamışlardır.

“Fen bilimleri dersi her zaman bu yöntemle işlenmeli mi?” sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu cevap vermiştir. Konuların daha iyi anlaşılması, daha hızlı ilerleme sağlanması, yazılı öncesinde tekrar öğretmeni dinleme gibi imkanlar sunduğu için derslerde uygulanabileceğini söylemişlerdir. Öğrencilerin %68,2’si modelin her zaman kullanılmasını, %9,1’i her konunun bu yöntemle işlenmesinin doğru olmayacağını ve %22,7’si de fen bilimleri dersinin bu yöntemle işlenmesini istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İşlenmesini istemeyen öğrenciler; canlı birebir sınıfta ders işlememenin daha faydalı olduğunu evde konu dinledikleri zaman dikkatlerini toplayıp anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgular ters yüz öğrenme modelinin avantajları ve dezavantajları ile ilgili yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Horn (2013) modelin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre yavaş ya da hızlı öğrenmelerine katkı sağladığını, Sharpe (2016) ise konuyla ilgili videoların tekrar izlenmesine fırsat verdiğini ve kalıcı öğrenmelerin sağlandığını belirtmişlerdir. Keengwe’de (2014), modelin teknolojik araç kullanarak veya kendi kendine yeni bilgiler öğrenmeye pek istekli olmayan öğrenciler için uygun bir yöntem olmadığını vurgulamıştır.

“Uygulama sırasında sorumluluklarınız nelerdir?” sorusuna öğrenciler; evde çalışmalıyım ya da daha çok çalışmalıyım, dikkatimi toparlayarak konulara çalışmalıyım, sınıfa gelmeden ön çalışma yaparak konuları öğrenmem gerektiğini bilirim şeklinde cevaplar vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu modeli daha dikkatli ve konsantrasyon isteyen, sistemi takip edip not tutarak ilerlemek gerektirdiğini söylemişlerdir. Bu durumda da ters yüz öğrenme modelinin öğrenenlerde sorumluluk alma bilincinin daha çok geliştirdiği söylenebilir. Araştırmanın nicel bulgularında da öğrenme sorumluluğunun yerine getirilme düzeyinin deney grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Gündoğan-Önderöz’ün (2021) çalışmasında da ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin derse ve konuya yönelik olumlu duygular geliştirmesine, sorumluluklarının daha çok farkına varmalarına, görevlerini yerine getirdiklerinde daha istekli olduklarına dikkat çekmiştir.

“Sorumluluklardan yerine getiremedikleriniz nelerdir?” sorusuna öğrenciler; bütün sorumluluklarımı yerine getirdim, evde kullanabileceğim herhangi bir teknolojik aracım yok, internet bağlantı sorunum var, ders çalışmak için istekli değilim ve görev sorumluluğumu unutuyorum gibi cevaplar vermişlerdir. Bulgular incelendiğinde sorumlulukların yerine getirilememe nedenlerinde en çok %22,7’lik dilimle teknolojik araçlara ulaşımın olmaması görülmektedir. Bunu %13,6 ile internet bağlantı sorunları takip etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sorunlar ile karşılaşılacağı vurgulanmıştır (Demiralay, 2014; Kalman & Blau, 2017; Kaya, 2018; Turan & Göktaş, 2015). Demiralay (2014) ve Kaya (2018) çalışmalarında ters yüz öğrenme modeli uygulanırken teknik araç, donanım ve internet bağlantısının sağlanması gerektiğini özellikle sosyo-ekonomik düzeyi yeterli olmayan öğrenciler için olumsuz durumların yaşanmamasına yönelik önlemler alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Modelin akranlarınız ile iletişiminize katkıları nelerdir?” sorusuna öğrenciler; anlaşılmayan yerleri arkadaşlarıma sorabildim, konu hakkındaki fikirlerimi arkadaşlarımla paylaşabildim ve herhangi bir katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu modelin akranları ile iletişimlerine olumlu katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bösner vd. (2015) çalışmalarında, öğrenciler arasında grup çalışmaları yaptırılarak iletişimlerinin artması sağlanması gerektiğini ve bu doğrultuda da ders başarılarının artabileceğini ifade etmişlerdir.

“*Modelin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?*” sorusuna ilişkin öğrenciler; diğer ders ve konuları bu model ile işleyebiliriz, bir önerim yok ancak iyi bir model olduğunu düşünüyorum ve öğrenme modeli eğlenceli ancak benim için pek etkili olmamıştır gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı ters yüz öğrenme modelinin anlaşılması zor olan ders ve konularda kullanılması gerektiğini bu derslerinde özellikle matematik, İngilizce gibi dersler olduğunu bildirmişlerdir. Fen bilimleri dersinde modelin kullanılabileceği konularda uygulanması gerektiği yorumu yapılabilir. Çakır (2017) çalışmasında ters yüz öğrenme modeli öğrenmenin kalıcılığını artırdığı için fen bilimlerindeki diğer konularda da kullanılabileceğini önermiştir. Deveci-Topal ve Akhisar (2018) görüş belirlen öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu modelin başka derslerin öğretimi sırasında da kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu araştırma bulgularına dayanarak ters yüz öğrenme modelinin fen bilimleri dersindeki akademik başarıyı artırdığı ve öğrenme sorumluluklarını geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler derse daha fazla katılım sağlamış, motivasyonları artmış ve daha fazla doğru cevap verdikleri için başarıma duygusuna ulaştıkları anlaşılmıştır.

5. Öneriler

Bu çalışmada ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen fen bilimleri dersinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme sorumluluklarına etkisi incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme sorumluluklarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Konuları daha önceden sınıf dışı çalışmalarla öğrendikleri için sınıf içerisinde daha fazla alıştırmaya ve etkinliklerin yapılmasına, derse ilgi ve motivasyonun artmasına, sınıf içerisinde grup çalışmaları yapılarak birbirleriyle iletişimlerinin artmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca derse ilgileri arttığı için verilen görev ve sorumlulukları yapmaya daha istekli oldukları yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda ülkemizde de adını sıkça duyduğumuz ters yüz öğrenme modelinin araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak gerekli öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin fen bilimleri dersi kuvvet ve enerji ünitesinde akademik başarılarını ve öğrenme sorumluluklarını artırdığı görülmüştür. Bu doğrultuda fen bilimleri dersinin diğer konularında da ters yüz öğrenme modelinin kullanılması önerilebilir.
- Ters yüz öğrenme modelinin daha çok lise-üniversite gibi eğitim kademelerinde uygulandığı görülmüştür. Bu çalışmada ortaokul 7.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu modelin öğrenme sorumluluklarını artırdığı sonucundan hareketle ve öğrenme sorumluluğunun küçük yaşlardan itibaren oluşturulması gerektiği düşünülerek farklı kademelerde ve farklı derslerde uygulanması önemli görülmektedir.
- Ters yüz öğrenme modeli hem sınıf dışında hem sınıf içerisindeki uygulamaları kapsadığı için modelin olumlu ve olumsuz yanları için veli görüşleri alınabilir.
- Ters yüz öğrenme modelinde sınıf dışında kullanılacak ders materyallerinin hazırlanması önemli bir yere sahiptir. Çünkü materyallerin kalitesi ve içeriği öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu artırmayı sağladığı için bu konu üzerinde araştırmalar yapılabilir.
- Ters yüz öğrenme modeli tüm kademelerde görev yapan öğretmenlere tanıtılarak derslerinde aktif olarak bu modeli kullanılabilecek şekilde eğitimler verilebilir.
- Ters yüz öğrenme konusunda yapılacak olan araştırmalarda öğretmen, veli, okul yöneticileri ve akademisyen görüşlerine daha çok yer verilerek modelin uygulanabilirliği hakkında bilgi kaynakları artırılabilir.

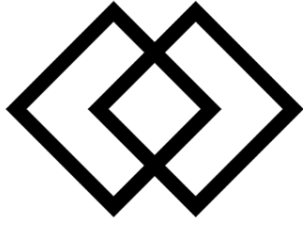
6. Kaynakça

- Akgün, M., & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Alsancak-Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz- yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (Tez No. 419422) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alsancak-Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Tez No. 429768) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, H. (2020). *Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin tam sayılarda işlemler konusunun öğreniminde akademik başarıya etkisi* (Tez No.623859) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın-Çakır, A., & Türkeş Kılıç, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 1-15. <https://doi.org/10.30794/pausbed.802568>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday*. International Society for Technology in Education.
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Tez No. 372445) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bösner, S., Pickert, J., & Stibane, T. (2015). Teaching differential diagnosis in primary care using an inverted class room approach: student satisfaction and gain in skills and knowledge. *BMC medical education*, 15(63), 1-7. <http://doi.org/10.1186/s12909-015-0346-x>
- Bursa, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluklarına etkisi* (Tez No. 603631) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (21.baskı). Pegem.
- Cassidy, Z. (2018). Proposal for implementing the flipped learning method in dentistry English. MA TESOL Collection. 730.
- Ceylan, V. K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi* (Tez No. 394909) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is flip enough? Or should we use the flipped model instead?. *Computers and Education*, 79, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Method Research*. Sage.

- Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 456600) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Tez No. 388238) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31.demiralay.pdf>
- Demirer, V., & Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>
- Deveci-Topal, A., & Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci/mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/605984>
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 584820) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem-Çavdar, Ö. (2018). *Integrating flipped classroom approach into traditional English class* (Tez No. 508195) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunder standings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 215-229.
- Frydenberg, M. (2012). Flipping excel. In *Proceedings of the Information Systems Educators Conference ISSN* (Vol. 2167, p. 1435).
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014, 5-6 Şubat). Eğitimde yeni bir süreç: Ters yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5(6), 881-888.
- Gündoğan-Önderöz, F. (2021). *İlkokul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının ters yüz öğrenme yöntemi ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 677027) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Horn, M. B. (2013). The transformational potential of flipped classrooms. *Education Next*, 13(3), 78-79. https://www.educationnext.org/wp-content/uploads/2020/03/ednext_XIII_3_whatnext.pdf
- Johnson, L., & Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville).
- Kalman, Y., & Blau, I. (2017). The implications of a national high-stakes MOOC on the business models of academic institutions, and on their faculty and students. In *EDEN Conference Proceedings* (No. 1, pp. 268-271).

- Kara, C. O. (2016). *Tıp fakültesi klinik eğitiminde ters yüz sınıf modeli kullanılabilir mi?* (Tez No. 424655) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaş, G. (2021). *Türkiye’de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Tez No. 684951) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249. <https://doi.org/10.19126/suje.453729>
- Keengwe, J. (Ed.). (2014). *Promoting active learning through the flipped classroom model*. IGI Global.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden 15.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Moffett, J. (2015). Twelve tips for “flipping” the classroom. *Medical teacher*, 37(4), 331-336. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.943710>
- Nacaroğlu, O. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin madde ve değişim ünitesindeki başarılarına ve özdüzenleme becerilerine ters yüz öğrenme modelinin etkisi* (Tez No. 664470) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Oğurlu, N. (2023). Ters yüz sınıf öğretim yönteminin hemşirelik eğitiminde kullanımı. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 6(2), 123-129. <https://doi.org/10.54189/hbd.1292497>
- Ök, S. (2019). *Ters yüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin araştırılması* (Tez No. 561667) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçe Öğretimi Özel Sayısı)*, (13), 59-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156757>
- Özer, A. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır*. Anı.
- Özkan, Ç. G., & Demirbağ, B. C. (2023). Hemşirelik eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım: ters yüz sınıf modeli, kuramsal çerçevesi ve hemşirelik eğitiminde kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 16(2), 261-274. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.1050285>
- Sharpe, E. H. (2016). *An investigation of the flipped classroom in algebra two with trigonometry classes* (Unpublished doctoral dissertation, Regent University).
- Solak, B. (2021). *Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi* (Tez No. 662993) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Söndür, D. (2020). *STEM etkinlikleriyle desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere etkisi* (Tez No. 664471) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985105>
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61487/918090>
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2016). The Flipped Classroom: instructional efficiency and impact of achievement and cognitive load levels. *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 12(4), 51-62. <https://www.learntechlib.org/d/173672/>
- Türk, Ö. & Ev-Çimen, E. (2022). Matematik öğretmen adaylarının beceri temelli etkinlik geliştirmede kullanılan ters yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik görüşleri. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 92-109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7487540>
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/515740>
- Ünsal, M. B., Can, Z. B., & Karahan, G. (2023). COVID 19 pandemisinde uzaktan eğitimde ters yüz öğrenme modelinin yükseköğrenim yabancı dil derslerine uygulanması. *FSM Mesleki Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fsmdb/issue/80144/1148799>
- Vaughan, M. (2014). Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives*, 41, 25-41. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.135571943100260>
- Whillier, S., & Lystad, R. P. (2015). No differences in grades or level of satisfaction in a flipped classroom for neuroanatomy. *Journal of Chiropractic Education*, 29(2), 127-133. <https://doi.org/10.7899/JCE-14-28>
- Yakar, A., & Saracaloğlu, A.S. (2016). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49. <https://doi.org/10.21764/efd.41545>
- Yavuz, D. (2020). *Effect of flipped instruction in grammar teaching in english as a foreign language class* (Tez No. 626902) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi* (Tez No. 429617) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F., & Ateş-Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86. <https://doi.org/10.17755/esosder.289652>
- Yontar, A., & Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 144-156.



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 24.10.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 29.01.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 21.04.2025
Yayına Kabul Tarihi: 22.05.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

KULLANILABİLİRLİK BAĞLAMINDA ÜNİVERSİTE WEB SİTELERİNE GENEL BAKIŞ

Ömer Çağrı YAVUZ*

Öz

Günümüzde üniversitelerin web siteleri, kurumsal kimliğin etkili bir şekilde sunulması ve bilgiye erişim süreçlerinin kolaylaştırılması açısından önemli bir role sahiptir. Bu çalışmada Türkiye'deki 7 üniversite web sitesinin kullanılabilirlik bağlamında değerlendirilmesini amaçlanmaktadır. Araştırmada, Tasarım Rehberleri Temelli Kullanılabilirlik Test Yaklaşımı kullanılarak, web sitelerinin erişilebilirlik, navigasyon, sayfa yüklenme süresi ve içerik düzeni gibi kriterler doğrultusunda analizler yapılmıştır. Kamu İnternet Siteleri Rehberi (KAMİS)'nde yer alan standartlar temel alınarak, web sitelerinin belirli kullanılabilirlik ilkelerine uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, web sitelerinin genel olarak KAMİS standartlarına uygun olduğunu, ancak mobil cihazlardaki performans ve arama alanlarındaki işlevsellik gibi bazı alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Özellikle sayfa yüklenme sürelerinin mobil cihazlarda uzun olması ve arama sonuçlarının filtrelenememesi, kullanıcı deneyimini olumsuz etkileyen önemli faktörler olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, üniversite web sitelerinin periyodik olarak kullanılabilirlik testlerine tabi tutulması, kullanıcı geri bildirimlerinin toplanması ve bu veriler doğrultusunda düzenli iyileştirmeler yapılması önerilmektedir. Sonuç olarak, üniversite web sitelerinin kullanıcı dostu bir yapıya sahip olması, bilgiye hızlı erişim sağlaması ve kullanıcı memnuniyetini artırması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Kullanılabilirlik, Web tasarımı, Kamis, Erişilebilirlik.

Jel Kodu: L86, M15, 033

An Overview of University Websites in the Context of Usability

Abstract

Today, university websites play a crucial role in effectively presenting institutional identity and facilitating access to information. This study aims to evaluate the usability of 7 university websites in Turkey. The research employs a Design Guidelines-Based Usability Testing Approach to analyze key criteria such as accessibility, navigation, page loading speed, and content organization of the websites. The evaluation is based on the standards outlined in the Public Internet Sites Guide (KAMİS), assessing the compliance of the websites with specific usability principles. The results indicate that the websites generally adhere to KAMİS standards; however, certain areas, such as mobile performance and the functionality of search fields, require improvement. Particularly, long page load times on mobile devices and the lack of search result filtering were identified as key factors negatively affecting user experience. In this regard, it is recommended that university websites undergo periodic usability tests, with user feedback collected and regular updates made based on the findings. In conclusion, having user-friendly university websites that provide quick access to information and enhance user satisfaction is of critical importance.

Keywords: Usability, Web design, Kamis, Accessibility.

Jel Code: L86, M15, 033

* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi Bölümü, Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi Anabilim Dalı, omercagriyavuz@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6655-3754>

1. Giriş

Günümüz dünyasında üniversitelerin web siteleri, kurum kimliğinin yanı sıra, akademik, idari personel, öğrenciler, mezunlar ve topluma yönelik önemli bir iletişim aracı olarak ön plana çıkmaktadır. Kullanıcıların bilgiye erişimini sağlamak ve süreçleri kolaylaştırmak gibi faaliyetlerde önemli rol üstlenen bu web siteleri, kurumsal kimliğin etkin sunumunda ve kullanıcı ihtiyaçlarının etkili ve verimli bir şekilde karşılanmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Bir web sitesinin etkili ve verimli olması tasarım ve içerik kalitesi ile sınırlı değildir. İlgili kullanıcıların deneyimleri, site haritası, erişilebilirlik, hatalar ve sayfa yükleme hızı gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu nedenle verimlilik ve kullanıcı memnuniyeti açısından web sitesinin kullanılabilirlik özellikleri büyük önem taşır. Kullanılabilirliği yüksek bir sistemde kullanıcıların doğru bilgiye en kısa yoldan ulaşması sağlanır. Ayrıca karmaşık yapıların sadeleştirilerek daha etkin bir kullanıma olanak sağlanır (Albert & Tullis, 2013).

Tasarım rehberleri temelli kullanılabilirlik test yaklaşımında, geliştirilen ürün veya sistemin belirli kullanılabilirlik standartlarına uygun olarak geliştirilmesi ve tasarlanması amaçlanmaktadır (Shneiderman & Plaisant, 2010). Örneğin, Kamu İnternet Siteleri Rehberi (KAMİS) ve Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) gibi evrensel kullanılabilirlik standartlarını bünyesinde barındıran rehberlerde, genel ilkeler sunulmaktadır.

Kamu İnternet Siteleri Rehberi, Türkiye'de geliştirilen web sitelerinin kullanıcı dostu bir yapıda tasarlanmasının sağlanması amacıyla oluşturulmuş bir rehberdir. KAMİS, kamu kurumlarına ait web sitelerinin sade, anlaşılabilir, erişilebilir ve kullanıcı odaklı olmasını hedeflemektedir. Çalışmanın yöntem kısmında rehberde yer alan ilkelere yer verilmiştir.

Bilgiye dayalı bir yapıya sahip olan üniversite web siteleri, ticari veya eğlence amaçlı sitelerden ayrılmaktadır. Üniversite web siteleri genellikle öğrenciler, akademisyenler, aday öğrenciler ve idari personel tarafından ziyaret edilmektedir. Bu kullanıcı gruplarının bilgi ihtiyaçlarındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak web sitesinin esnek ve çok yönlü yapıya sahip olması gerekmektedir.

Sonuç olarak, üniversite web sitelerinin tasarımı ve geliştirilmesi süreçlerinde tasarım rehberleri temelli test yaklaşımının kullanılması, kullanıcıların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanması açısından kritik bir önem taşır. Bu çalışma kapsamında, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde bulunan 7 farklı köklü üniversitenin web sitesinin kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanarak tasarım rehberleri temelli kullanılabilirlik test yaklaşımı kullanılmıştır. Tasarım rehberleri belirli standartlar çerçevesinde oluşturulan ve tasarım süreçlerinde yol gösteren ilkelere sahiptir. Bu tasarım rehberleri site haritası, görsel düzen, içeriklerin düzeni, hata mesajları, yüklenme süresi ve dil kullanımı gibi çeşitli unsurları içerir. Kullanıcı – arayüz etkileşiminde, kullanıcı ihtiyaçlarına odaklanan bu rehberler, web tasarımında evrensel bir kılavuz sunar.

1.1. Yapılan Çalışmalar

Üniversite web sitelerinin kullanılabilirlik değerlendirmesi, yükseköğretim kurumlarının dijital süreçlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli bir araştırma alanıdır. Bu alanda yapılan çalışmalar web sitelerinin içerikleri, tasarımları, navigasyonu ve erişilebilirlik gibi çeşitli özelliklerinin değerlendirilmesi üzerine odaklanmakta ve farklı metodolojik yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmalar, kullanılabilirlik değerlendirme süreçlerinde karma yöntemler kullanılarak hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerinin uygulanabileceğini ve bu yaklaşımların, ülkeler arası kullanılabilirlik farklılıklarını ve kullanıcı deneyimindeki çeşitliliği anlamada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Örnek olarak Manzoor vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, Kanada, ABD ve Avrupa'dan 86 üniversite web sitesi, 300 öğrencinin katılımı ile değerlendirilmiştir. Çalışmada "navigasyon", "organizasyon",

"tasarım" ve "içerik" gibi altı temel kullanılabilirlik ölçütü belirlenmiş ve bu ölçütler ışığında ülkeler arası farklılıklar ortaya konulmuştur. Araştırma, ABD'deki üniversite web sitelerinin dil desteği konusunda yetersiz kaldığını, ancak içerik sunumu açısından diğer ülkelerden daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada karma yöntem (hem nitel hem de nicel veri toplama) kullanılarak elde edilen sonuçlar, kullanıcı beklentileri ve web sitesi tasarım özellikleri arasındaki ilişkiyi belirginleştirmiştir (Manzoor vd., 2019). Adedeji vd. (2022) tarafından yapılan başka bir çalışmada, 2016-2021 yılları arasında üniversite web sitelerinin kullanılabilirlik değerlendirmesi üzerine yapılan çalışmaları sistematik bir şekilde incelenerek, bu alandaki mevcut metodolojik eğilimler analiz edilmiştir. Araştırmacılar, COVID-19 pandemisi nedeniyle veri toplama süreçlerinde önemli değişiklikler yaşandığını ve pandeminin, kullanılabilirlik değerlendirme yöntemleri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, çalışma bulguları, üniversite web sitelerinin değerlendirilmesinde genellikle "erişilebilirlik", "içerik düzeni" ve "navigasyon" gibi kriterlerin göz önünde bulundurulduğunu ve bu kriterlerin üniversiteler arasında çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur (Adedeji vd., 2022). Hasan ve Abuelrub (2022) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise, Ürdün'deki üniversite web sitelerinin yaygın kullanılabilirlik problemlerini ele almış ve bu problemlerin çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışma, "navigasyon", "içerik düzenleme" ve "dil desteği" gibi konularda eksikliklerin belirgin olduğunu vurgulamış ve bu eksikliklerin kullanıcı deneyimini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada heuristic değerlendirme yöntemleri kullanılarak, üniversite web sitelerindeki kullanılabilirlik sorunları detaylı bir şekilde analiz edilmiştir (Hasan & Abuelrub, 2022). Zakho Üniversitesinin web sitesinde kullanılan kullanıcı temelli yöntemlerle, web sitesinin "çekicilik", "kontrol edilebilirlik", "yardımseverlik", "verimlilik" ve "öğrenebilirlik" gibi kullanılabilirlik kriterleri açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bir başka çalışmada, Zakho Üniversitesi web sitesinin bazı yönlerden kullanıcı beklentilerini karşılamadığı ve kullanıcı memnuniyetini artırmak için web sitesinde tasarım değişikliklerine gidilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Ahmed, 2019).

Anistyasari vd. (2021), Endonezya'daki 75 üniversite web sitesinin Webometrics sıralaması ile kullanılabilirlik kriterleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, Webometrics sıralamasında yer alan üniversitelerin web sitelerinin kullanılabilirlik açısından güçlü ve zayıf yönlerini belirlemiş ve bu sıralamanın, web sitelerinin genel performansı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak, navigasyon, kişiselleştirme, indirme hızı, erişilebilirlik ve kullanım kolaylığı gibi kriterlerin Webometrics sıralamasındaki rolü değerlendirilmiştir (Anistyasari vd., 2021).

Niazi vd. (2020) gerçekleştirdiği araştırma, üniversite web sitelerinin değerlendirilmesi için çeşitli modelleri karşılaştırmış ve mevcut modellerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmiştir. Çalışmada "güvenilirlik", "kredibilite" ve "işlevsellik" gibi kriterler üzerinden yapılan değerlendirme ile üniversite web sitelerinin kalitesini artırmak için önerilerde bulunulmuştur. Araştırmacılar, Webometrics ve diğer değerlendirme modellerinin etkinliğini ölçmek için çeşitli istatistiksel yöntemler kullanmış ve bu modellerin bir araya getirilerek kullanılabilirlik ölçümünde bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesi gerektiğini önermiştir.

Singla ve Aggarwal (2020) ise yükseköğretim kurumlarına yönelik web siteleri için 43 kullanılabilirlik öngörüsü ve tasarım önerisi geliştirmiştir. Bu öneriler, "navigasyon", "tasarım kalitesi", "bilgi mimarisi" ve "güvenilirlik" gibi kriterlere dayalı olarak oluşturulmuştur. Çalışma, kullanılabilirlik değerlendirmelerinde standart bir ölçüm seti sunarak, web sitelerinin kullanıcı dostu olmasını sağlamayı hedeflemektedir.

Dalveren ve Peker (2021) çalışmalarında beş farklı üniversitenin ana sayfa tasarımlarını göz izleme yaklaşımıyla incelemiştir. Çalışma kapsamında katılımcılara çeşitli görevler verilerek odaklanma sayısı, süre ve ziyaret sayısı incelenmiştir. Yapılan incelemelerde katılımcıların görevleri tamamlamada

yaşadıkları zorluklar ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda internet sitelerinin kullanılabilirliğinin önemine değinerek çeşitli çıkarımlara yer verilmiştir.

Benzer bir çalışmada Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümüne ait internet sayfasının kullanılabilirlik bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 7 farklı katılımcıya 14 soru yöneltilmiştir. Sonrasında elde edilen veriler, nitel ve nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda benzer testlerin belirli periyotlarla yapılması gerektiği vurgulanarak kullanılabilirlik testleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerin kullanıcı memnuniyeti açısından katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Uçak & Çakmak, 2009).

Son yıllarda dünya genelinde üniversite web siteleri, kurumsal kimlikten öğrenci deneyimine kadar geniş bir yelpazede önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Üniversite web sitelerinin kullanılabilirliği üzerine yapılan çalışmalarda kullanıcı dostu arayüzler ve erişilebilir içeriklerin öğrenci tercihlerinde kritik rol oynadığı belirtilmiştir (Imathiu & Mwadulo, 2024). Web sitelerinin yapısal özellikleri ise multimedya kullanımı, hipermetinsellik ve etkileşim boyutlarıyla incelenerek dijital iletişimde etkinlik ve verimliliğin bu unsurlar üzerinden şekillendiği belirtilmiştir (Wicke, 2021). Bangladeş üniversiteleri özelinde geliştirilen otomatik değerlendirme araçlarıyla, içerik kalitesi, performans ve kullanıcı deneyimi gibi kriterlerin bütüncül bir şekilde ele alınmasının web sitesi başarısını artırdığı vurgulanmıştır (Rashida vd., 2021). Küresel ölçekte yapılan sistematik derleme çalışmaları ise, üniversite web sitelerinde ciddi erişilebilirlik sorunlarının devam ettiğini, özellikle erişilebilirlik standartlarının yeterince sağlanmadığını ortaya koymuştur (Campoverde-Molina vd., 2021). Ayrıca, Çin ve Güney Kore üniversitelerinin web siteleri üzerinden yürütülen karşılaştırmalı analizlerde, kurumların kendilerini "dünya çapında üniversite" olarak konumlandırmak adına benzer söylemler ve görseller kullandıkları, bu durumun uluslararası imaj yönetiminde ortak bir strateji haline geldiği belirlenmiştir (Bae vd., 2021). Bu çalışmalar, üniversite web sitelerinin sadece bilgi sunma aracı değil, aynı zamanda kurumsal prestij, erişilebilirlik ve kullanıcı deneyimi açısından stratejik bir platform olduğunu göstermektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan ve yükseköğretim alanında köklü geçmişe sahip 7 devlet üniversitesi tercih edilmiştir. Bu üniversitelerin seçilmesindeki temel gerekçe, geniş kullanıcı kitlesine (öğrenci, akademisyen, idari personel, mezunlar ve dış paydaşlar) hitap etmeleri ve Türkiye'deki üniversite web sitelerinin tasarım, erişilebilirlik ve işlevsellik açısından genel eğilimlerini temsil edebilecek dijital altyapıya sahip olmalarıdır. Ayrıca, köklü üniversiteler kurumsal kimliklerini dijital ortamda daha sistematik bir şekilde yansıttıkları için kullanılabilirlik analizlerinde daha kapsamlı veri sağlamaktadır.

Kullanılabilirlik, bir ürün ya da sistemin kullanıcılar tarafından belirli bir bağlamda, etkililik, verimlilik ve memnuniyet bağlamında kullanılabilir olma yetisi olarak tanımlanır. Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma bir desene gerçekleştirilmiştir. Kamu İnternet Siteleri Rehberi (KAMİS) standartları temel alınarak web sitelerinin tasarım ve içerik düzenine dair analizler yapılmıştır. Web sitelerinin erişilebilirlik, navigasyon ve yükleme süreleri gibi kullanılabilirlik kriterleri, kullanıcı memnuniyetini artıran önemli faktörler olarak ele alınmıştır.

Kullanılabilirlik değerlendirmesinde, Türkiye'de kamu kurumlarına yönelik resmi standartlar sunan KAMİS temel alınmıştır. Üniversiteler, kamu kurumu statüsünde oldukları için KAMİS rehberinde belirtilen kullanıcı odaklı tasarım, erişilebilirlik, teknik altyapı ve performans gibi kriterlere uygunluk göstermeleri beklenmektedir. Bu nedenle KAMİS, üniversite web sitelerinin nesnel ve standart bir çerçevede değerlendirilmesi amacıyla tercih edilmiştir. KAMİS rehberi, TS EN ISO 9241-

151 standartlarıyla uyumlu olup, web sitelerinin kullanıcı deneyimini artırmaya yönelik kapsamlı ilkeler sunmaktadır. Çalışmada, bu standartlar doğrultusunda üniversite web siteleri sistematik olarak analiz edilmiştir.

2.2. Kullanılabilirlik ve Tasarım Rehberleri Temelli Test Yaklaşımı

Kullanılabilirlik kavramı, "bir cihazın, sistemin veya ürünün belirli bir bağlamda kullanıcılar tarafından etkililik, verimlilik ve memnuniyet bağlamında belirli hedeflere ulaşmak için kullanılabilme yetisi olarak tanımlanabilir (Uluslararası Standartlar Teşkilatı-ISO, 2001). Bu kavram çeşitli alanlarda farklı çalışmalarda kullanılsa da genellikle sistem arayüzlerinin etkinliğine dayanır (Kim, 2002).

Kullanılabilirlik testi, bir ürün veya sistemin etkinliği, verimliliği ve memnuniyet derecesini ortaya koymak amacıyla yapılan bir değerlendirme sürecidir. Bu testler, kullanıcıların gerçek dünyaya dair etkileşimlerini gözlemleyerek, kullanıcı deneyimini geliştirmek için önemli geri bildirimler sağlar (Nielsen, 1994). Bu doğrultuda Tasarım Rehberleri Temelli Yaklaşım, Uzman Temelli Yaklaşım, Kullanıcı Temelli Yaklaşım ve Model Temelli Yaklaşım olmak üzere dört farklı test yaklaşımından faydalanılmaktadır.

Tasarım rehberleri temelli kullanılabilirlik test yaklaşımında, bir sistemin kullanılabilirliğini test etmek için belirli tasarım ilkelerinin yer aldığı rehberler ve bu rehberlerde yer alan standartlar temel alınır. Bu test yaklaşımı, kullanılabilirlik değerlendirmesinde doğrudan kullanıcıların etkileşimlerini gözlemek yerine, belirli tasarım ilkelerine uygunluğun test edilmesine odaklanır.

2.3. Kamu İnternet Siteleri Rehberi

Tasarım rehberleri temelli test yaklaşımında sistem arayüzlerinin kullanılabilirliğinin artırılması ve değerlendirilmesi amacıyla çeşitli rehberler kullanılmaktadır. Tasarım rehberlerinde, sistem tasarımcılarına birtakım kaynaklar sunulmaktadır. Bu rehberlerden biri de Kamu İnternet Siteleri Rehberi (KAMİS)'dir. KAMİS, kullanılabilirlik ile ilgili uluslararası standartlara (TS EN ISO 9241-151) uygun bilgilerin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla TÜBİTAK BİLGEM Yazılım Teknolojileri Araştırma Enstitüsü (YTE) tarafından hazırlanmış olup altı temel bölümden oluşmaktadır (kamis.gov.tr). Bu çalışmada Kamu İnternet Siteleri Rehberi'nde yer alan temel hususlar dikkate alınarak 7 farklı üniversitenin web sitesi incelenmiştir. KAMİS'te bir sistem geliştirilirken dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsedilmektedir (Kamis, 2015). KAMİS'e göre bir sistemin taşınması gereken özellikler Kullanıcı Odaklı Tasarım, Sitenin isimlendirilmesi, Teknik ve Altyapısal Etkenler, Aygıt Bağımsız Tasarım, Performans Odaklı Tasarım, İçerik Politikalarının Belirlenmesi, Bilgi Güvenliği, Ana Sayfa, Sayfa Yapısı, Navigasyon, Başlıklar, Bağlantılar, Yazı Tasarımı, Veri Girişi, Multimedya Elemanları, Arama, Kurumsal İletişim, Mobil İnternet Sayfası olmak üzere 18 başlık altında sınıflandırılarak açıklanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel ve nicel analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nicel veriler, üniversite web sitelerinin kullanılabilirlik kriterlerine (örneğin, erişilebilirlik, navigasyon yapısı, yüklenme hızı) dayalı olarak frekans ve oran analizleri ile incelenmiştir. Her bir web sitesinin tasarım rehberlerine uygunluğu, ilgili kriterler doğrultusunda tablolar halinde sunulmuş ve her bir web sitesi için mevcut olan ya da eksik olan özellikler belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, nitel analiz yöntemiyle, web sitelerinin kullanıcı dostu olup olmadığı, kullanıcı deneyimini artırıcı veya azaltıcı faktörler tematik olarak incelenmiştir.

Web sitelerinin sayfa yüklenme hızı, erişim kolaylığı, arama alanlarının kullanılabilirliği gibi veriler, çeşitli istatistiksel araçlar yardımıyla analiz edilmiş ve masaüstü ile mobil cihazlarda yapılan hız testleri sonuçları karşılaştırılmıştır. Nitel veriler ise kullanıcı geri bildirimlerine ve gözlemlere dayalı

olarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar, üniversiteler arasında kullanılan tasarım yaklaşımlarındaki farklılıkları ve bu farklılıkların kullanıcı deneyimine etkilerini ortaya koymuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma kapsamında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” doğrultusunda hareket edilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen web sitelerine ait veriler herkese açık şekilde paylaşılmaktadır. Bu sebeple etik izine ihtiyaç duyulmamış olup raporlama sürecinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

3. Bulgular

Türkiye’nin farklı bölgelerinde yer alan ve kuruluş tarihi itibarıyla köklü 7 köklü devlet üniversitesi tercih edilmiştir.

Tablo 1

Üniversite Web Adresleri

Üniversite	Web Adresi
Karadeniz Teknik Üniversitesi	https://www.ktu.edu.tr/
Boğaziçi Üniversitesi	https://www.boun.edu.tr/
Atatürk Üniversitesi	https://www.atauni.edu.tr/
Akdeniz Üniversitesi	https://www.akdeniz.edu.tr/
Dokuz Eylül Üniversitesi	https://www.deu.edu.tr/
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	https://www.metu.edu.tr/tr
Erciyes Üniversitesi	https://www.erciyes.edu.tr/

Öncelikle Kamu İnternet Siteleri Rehberi’ndeki genel kullanılabilirlik ilkeleri dikkate alınarak web sayfalarında bulunması gereken temel hususlar incelenmiştir. Temel hususlar içerisinde yer alan 10 ilke incelenerek frekanslarıyla birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

KAMİS Temel Hususlar

Husus	Var (n)	Yok (n)
Hedef kitleye uygun tasarım	7	0
Yabancı dilde site kullanımı	7	0
Karşılama ekranı	3	4
İkon kullanımı	4	3
Aygıt bağımsız tasarıma uyum	7	0
Arama alanı tasarımına uygunluk	4	3
Arama sonuçlarının filtrelenmesi	1	6
Duyurular alanı	7	0
Öneri ve şikâyet bildirimi alanı	3	4
Sayfa yüklenme süresi uygunluğu	6	1

Hedef kitleye uygun tasarım hususunda web siteleri kullanacak olan ziyaretçilerin özellikleri ve siteyi kullanım amacı göz önüne alınmalıdır. Üniversitelerin web sitelerinde öğrenci, eğitimci, mezun gibi farklı kullanıcı özellikleri net bir şekilde birbirinden ayrılmış olup kullanıcıya yönelik bir tasarım ortaya konulmuştur.

Hedef kitlesinde yabancı kullanıcılar bulunan internet siteleri, ilgili dillere göre de bir özellik ortaya koymalıdır. Web sayfaları incelendiğinde üniversitelerin ek dil olarak İngilizceyi tercih ettiği görülmüştür.

İnternet sitelerine ilk giriş yapıldığı zaman kullanıcıların isteği dışında açılan pencerelerden kaçınılması gerekir. Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi kullanmış oldukları web sitelerinin ilk açılış ekranında karşılama ekranı kullanmışlardır. Kullanıcıların isteği dışında açılan pencereler kapatıldıktan sonra sitede işlem yapılabilmektedir.

Dijital platformlarda yer alan simgeler aktarılmak istenen mesajların anlaşılmasına yardımcı olan araçlardır. Bu araçlar anlaşılabilir, sade ve destekler nitelik taşımalıdır. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi simge kullanımlarını verilmek istenen mesajlarla birlikte kullanmıştır. Kalan üniversitelerde ikon kullanımına rastlanmamıştır.

Bir web sayfasına farklı cihaz ve teknolojilerle erişim sağlanabilir. Ayrıca web sayfası farklı kullanıcılara hitap edebilir. Benzer şekilde kullanıcılar web sayfasına farklı tarayıcılar kullanarak erişebilir. Bir web sayfası tasarlanırken bu tür durumlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu hususlar göz önüne alınırken ekran çözünürlüğü, işletim sistemi farklılığı gibi unsurlara da dikkat edilmelidir. Üniversitelerin web sitelerinin tümünde aygıt bağımsız tasarımın etkin olduğu görülmüştür.

Arama alanlarının boyutu çok kısa olmamalı ve en az 20 karakterli bir metni gösterebilmelidir. Arama alanının daha rahat bulunabilmesi için arama alanının yanına bir büyüteç ikonu konmalıdır ve arama alanı içine de bul ya da ara tarzı ifadeler seçilmelidir. Arama alanları genellikle sağ üst bölmede kullanıcılar tarafından daha kolay bir şekilde bulunmaktadır. Arama alanının konumuna dikkat edilmesi gerekir. Belirtilen özellikler dikkate alındığında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi web sitelerindeki arama alanı en uygun olan arama alanlarıdır. Boğaziçi Üniversitesi arama alanında 20 karakter sınırlaması vardır. Daha fazla karakterli metinleri kabul etmemektedir. Karadeniz Teknik Üniversitesi arama alanı için sadece büyüteç ikonu kullanarak herhangi bir ifadeye yer vermemiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi arama alanı üst orta bölümde yer almaktadır. Diğer yazıların yanında küçük bir alana sahip olan arama alanının fark edilmesinin diğer sayfalara göre daha zor olduğu söylenebilir.

Kullanıcılar arama alanında yaptıkları aramaların sonucunu istekleri doğrultusunda filtreleme yaparak arama kapsamını değiştirebilmelidirler. Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde filtreleme özelliği bulunmamaktadır. Ancak sonuçlar kategorize edilerek sunulmaktadır. Atatürk Üniversitesi arama alanında yapılan aramanın sonucu yok ise uyarı mesajı verilmemektedir.

Sunulan hizmetler göz önüne alındığında, yükseköğretim kurumları güncel duyuruları web platformlarında göstermelidir. Ek olarak, bu duyuruların yayınlanma tarihinin kullanıcılar tarafından görünür hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca duyuruların güncel olması gerekmektedir. Daha önce yayınlanan duyuruların bir arşivde bulunması, kullanıcılar için daha avantajlı bir amaca hizmet eder. İncelen sistemlerin tamamında duyurular kısmı yer almaktadır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi duyurularını takvim eklentisi kullanarak sunmayı tercih etmiştir.

Üniversite web siteleri aracılığıyla kullanıcılardan elde edilen geribildirimler daha etkili hizmetlerin sağlanması ve geliştirilmesinde son derece faydalı olma potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda kullanıcılara talep, şikâyet ve önerilerin ifade edilip sunulacağı bir alan sunulması önem arz etmektedir. Atatürk Üniversitesi Görüş Bildir adı altında bu hizmete olanak sağlamaktadır. Akdeniz Üniversitesi Görüş Öneri Formu kullanarak kullanıcılardan görüş alabilmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi Olumlu Olumsuz Geri Bildirim (OGEB) adı altında hizmeti sunmaktadır.

KAMİS'e göre web sayfalarının yüklenme süresinin fazla olması kullanıcı dikkatini olumsuz yönde etkilemektedir. Buna bağlı olarak web sayfalarında cevap süresinin 3 saniyenin altında olması önerilmektedir. Üniversitelerin sayfa yüklenme süreleri Tablo 3'te detaylı bir şekilde gösterilmektedir.

Web sayfalarının sayfa yüklenme süreleri tutulurken DOPİNGER web sitesinin ücretsiz olarak sağlamış olduğu web sayfaları hız testi uygulamasından yararlanılmıştır. Veriler elde edilirken her web sayfası aynı internet bağlantısı üzerinden denenmiştir. Hem masaüstü hem de mobil cihazlarda denemeler yapılarak doğru sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır.

Tablo 3

Sayfa Yüklenme Süreleri

Üniversite	Yüklenme Süresi (Masaüstü)	Yüklenme Süresi (Mobil)
Karadeniz Teknik Üniversitesi	0,7 sn.	3,6 sn.
Boğaziçi Üniversitesi	0,1 sn.	3,0 sn.
Atatürk Üniversitesi	1,2 sn.	5,4 sn.
Akdeniz Üniversitesi	2,1 sn.	13,5 sn.
Dokuz Eylül Üniversitesi	2,0 sn.	12,8 sn.
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2,7 sn.	10,6 sn.
Erciyes Üniversitesi	5,9 sn.	35,8 sn.

Yapılan test sonuçları saniye cinsinden elde edilmiştir. Masaüstü cihazlarda 3 saniyenin üstü yavaş web site olarak adlandırılmaktadır. Mobil cihazlarda her ne kadar 3 saniyede erişim sağlanması gerekse de sayfanın tam kullanıma hazır gelmesi 3 saniyeden daha fazla sürebilmektedir. Elde edilen veriler aşağıda özetlenerek sunulmuştur:

Karadeniz Teknik Üniversitesi masaüstü sayfa yüklenme süresinde 3 saniyenin altında mobil cihazlarda sayfa yüklenme süresinde ise 3 saniyenin biraz üstündedir. Bu verilerle ortalamanın üstünde bir performansa ve hıza sahiptir.

Boğaziçi Üniversitesi 2 alanda da ortalamanın altında ya da ortalama değildir. Bu veriler web sitenin performans ve hızının oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

Atatürk Üniversitesi masaüstü sayfa yüklenme süresinde ortalamanın altında olsa da mobil cihazlarda sayfa yüklenme süresi 3 saniyenin üstüne çıkmaktadır. Web sitesinde yer alan görsel dosyaların boyutunun fazla olması mobil cihazlarda sitenin tam kullanımı hazır hale gelmesini geciktirmektedir.

Akdeniz Üniversitesi masaüstü sayfa yüklenme süresinde 3 saniyenin altındadır ancak mobil cihazlarda sayfa yüklenmesinin çok fazla üstündedir. Web sitesi akıllı telefonlarda ve tabletlerde çok yavaş yüklenmektedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi masaüstü sayfa yüklenme süresi 3 saniyenin altında olduğu için hızlıya yakın bir performans göstermektedir. Mobil cihazlarda sayfa yükleme süresi ortalamanın çok üstündedir. Resim biçimlerinin farklılığından kaynaklı olarak masaüstündeki performansı mobilde görememekteyiz. Optimizasyon hatalarının düzeltilmemesi mobil cihazlardaki sayfa yükleme süresini olumsuz etkilemektedir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi masaüstü sayfa yükleme süresi 3 saniyeye oldukça yakın ama altındadır. Çalışmayan kod satırlarının saklanması ve fazla yer kaplayan resimlerin olması mobil cihazlardaki sayfa yükleme süresini arttırmaktadır.

Erciyes Üniversitesi web sitesinin sayfa yükleme süresi ortalamanın üstündedir. Sayfa yükleme hızları ne kadar hızlı olsa da sayfanın tam hazır hale gelmesi oldukça zaman almaktadır. Resim ve video dosyalarının yanlış boyutlandırma yapılmasından dolayı işlem süresini arttırmaktadır.

İnternet sayfası kullanıcıları için ilgili sayfaların tasarımı önem arz etmektedir. Görsel açıdan zayıf web sitelerinde kullanıcıların işlem süresinin az olduğu bilinmektedir. Bu sebeple tasarım süreçlerinde içerik ile birlikte görsel tasarıma da önem verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çeşitli üniversitelere ait web sitelerinde yer alan tasarım hususları incelenerek Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4

Tasarım Hususları

Hususlar	Var (n)	Yok (n)
URL adresinde üniversite adı	7	0
Yatay kaydırma	0	7
Uygun sayfa uzunluğu	6	1
Renk fazlalığı	0	7
Beyaz alan kullanımı	7	0
Yazı boyutu uygunluğu	7	0

Tablo 4’te görüldüğü üzere incelenen üniversite web sayfalarının tamamında URL adreslerinde üniversite adı yer almaktadır. Bu durum web sayfalarının güvenilirliği için önemli görülmektedir. Web sayfaları tasarlanırken kullanıcıların daha kolay işlem görebilmesi adına yatay kaydırma özelliğinin bulunmaması gerekir. Yatay kaydırmanın aktif olduğu web sayfalarında gözden bilgi kaçırma ve alana tam sahip olamama durumuyla karşı karşıya kalınır. Bu tasarım hususuna da tüm üniversiteler uymaktadır.

Web sitelerinde sayfa uzunluğu oldukça kısa olmalı ve 4-5 ekran boyutunu geçmemelidir. Uzun sayfa boyutları kullanıcının ilgisini büyük ölçüde olumsuz etkilemektedir. Erciyes Üniversitesi’nin web sitesi hariç diğer üniversite web siteleri bu hususa uygun hareket etmişlerdir.

Web sitelerinde 5’ten fazla renk kullanımının kullanıcılar açısından bir dezavantaj görüldüğü belirtilmektedir (Krug, 2013). Seçilen üniversiteler bu fazlalıktan kaçınmış ve az renk kullanmayı tercih etmişlerdir. Üniversiteler daha çok kendine ait logo renklerini web sitelerinde de kullanmayı uygun görmüştür.

Beyaz alan kullanımı yazılı metinlerde okumayı oldukça kolaylaştırmakta ve göz yorulmasına engel olmaktadır. Bu sebeple yan yana veya alt alta metinlerde beyaz alan boşluğu bırakmak önemli bir husus olarak görülmektedir. Boğaziçi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi ana sayfalarında beyaz alan kullanımının yeterli olmadığı söylenebilir.

KAMİS internet sitelerinde metinlerin büyüklüğü için 9-12 (12-16 piksel) aralığı önerilmektedir. Son zamanlarda 16 piksel yazı boyutu standart yazı boyutu haline gelmiştir. Kullanıcılar için kısa yazıların büyük harflerle yazılması okunabilirliği arttırmaktadır. Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde 16 piksel, Boğaziçi Üniversitesi’nde 15 piksel, Atatürk Üniversitesi’nde 16 piksel, Akdeniz Üniversitesi’nde 12-16 piksel arası, Dokuz Eylül Üniversitesi’nde 12 piksel, Erciyes Üniversitesi’nde 13 piksel ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde 16 piksel yazı boyutu tercih edilmiştir.

Fazla sayıda kullanıcıya hitap eden kurumsal web sitelerinde kurumsal bilgiler açık ve net bir şekilde kullanıcılara sunulması gerekmektedir. KAMİS’te yer alan kurumsal kimlik hususlarına ilişkin incelenen beş husus frekanslarıyla birlikte Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Kurumsal Kimlik Hususları*

Hususlar	Var (n)	Yok (n)
Logo kullanımı	7	0
Üniversite tam isim kullanımı	7	0
İletişim Bilgileri	7	0
Ulaşım Bilgileri	5	2

Üniversite web sayfalarında logo kullanımı kurumsal kimlik açısından önemli görülmektedir. İncelenen sistemlerde kurumsal logo kullanımına yer verildiği görülmüştür. Üniversite iletişim bilgileri ana sayfada kolaylıkla erişilebilir alanlarda sunulmalıdır. Ek olarak iletişim bilgileri detaylıca sunulmalıdır. Akdeniz Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde kurumlara ait iletişim bilgileri ayrı bir iletişim sayfasında sunulmuştur. İletişim bilgilerine ek olarak ulaşım bilgileri de açık adres şeklinde net ifade edilmelidir. Atatürk Üniversitesi ulaşım bilgileri ilgili sistemlerde sunulmuştur.

Üniversiteler, değere dayalı örgütlere örnek olarak sunulabilir. Bu sebeple üniversite kültüründe değerler ön plândadır. Bu değerler, sanal ortamda web sayfaları aracılığıyla kullanıcılara sunulmaktadır. Üniversite kültürü adı altında toplanan bu değerlerin eksiksiz ve anlaşılır bir şekilde sunulması gerekmektedir. 7 farklı üniversite için incelenen kültürel unsurlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Kültür Unsurları*

Husus	Var (n)	Yok (n)
Kuruluş	7	0
Tarihçe	7	0
Tanıtım Filmi	4	3
Misyon-Vizyon	7	0
Temel Değerler	6	1
Etik İlkeler	6	1
Stratejik Plan	7	0
Sanal Gezinti	3	4

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'deki 7 farklı üniversitenin web sitelerinin kullanılabilirlik bağlamında değerlendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, web sitelerinin büyük oranda KAMİS (Kamu İnternet Siteleri Rehberi) standartlarına uygun olarak tasarlandığını göstermektedir. Ancak, bazı üniversite web sitelerinde içerik düzeni, navigasyon yapısı ve sayfa yüklenme süreleri gibi kritik unsurlarda iyileştirme yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın bulguları, daha önce literatürde yer alan araştırmaları desteklemektedir. Özellikle Hasan ve Abuelrub (2022) gibi araştırmacıların da belirttiği gibi, dil desteği, navigasyon ve içerik düzenlemesi gibi konularda eksiklikler görülmektedir. Benzer şekilde, bu çalışmada da bazı üniversitelerin web sitelerinde dil desteği ve arama sonuçlarının filtrelenmesi gibi alanlarda sorunlar tespit edilmiştir. Bu eksiklikler, kullanıcıların istedikleri bilgilere ulaşmasını zorlaştırmakta ve kullanıcı deneyimini olumsuz etkilemektedir.

Ayrıca, çalışmada elde edilen bulgular, web sitelerinin mobil uyumluluğu konusunda da ciddi sorunların olduğunu ortaya koymuştur. Masaüstü cihazlar için optimize edilmiş web sitelerinin, mobil cihazlarda istenen performansı veremediği görülmektedir. Bu durum, dijitalleşen dünyada mobil kullanımın artmasıyla birlikte daha da kritik hale gelmektedir. Mobil cihazlara yönelik daha hızlı ve kullanıcı dostu web tasarımlarının geliştirilmesi, üniversitelerin dijital varlıklarını daha etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağlayacaktır.

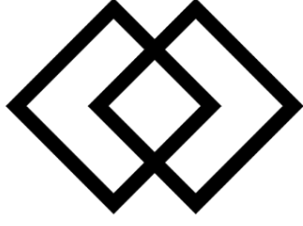
Sonuç olarak, üniversite web sitelerinin tasarım ve kullanılabilirlik ilkeleri açısından genel olarak yeterli olduğu, ancak belirli alanlarda iyileştirmeler yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Özellikle, mobil cihazlardaki sayfa yüklenme sürelerinin uzun olması ve arama alanlarının işlevselliğinde yaşanan sorunlar, kullanıcı memnuniyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda, web sitelerinin periyodik olarak kullanılabilirlik testlerine tabi tutulması, elde edilen veriler doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması ve kullanıcı geri bildirimlerinin toplanarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Kullanılabilirlik testlerinde tespit edilen eksikliklerin düzeltilmesi, üniversitelerin dijital ortamda daha etkin bir iletişim kurmalarına olanak sağlayacaktır. Özellikle, KAMİS standartlarına uyumlu bir şekilde yapılan düzenlemeler, kullanıcı memnuniyetini ve sitelerin genel performansını artıracaktır. Ayrıca, kullanıcı geri bildirimlerinin toplanması ve bu doğrultuda düzenli güncellemeler yapılması, üniversite web sitelerinin sürekli olarak geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

5. Kaynakça

- Ahmed, N. S. (2019). A user-based method to test the usability of University of Zakho website. *Science Journal of University of Zakho*, 7(4), 172-178. <https://doi.org/10.25271/sjuoz.2019.7.4.650>
- Albert, B., & Tullis, T. (2013). *Measuring the user experience: collecting, analyzing, and presenting usability metrics* (2. baskı). Newnes.
- Anistiyasari, Y., Kurniawan, A., & Hidayati, S. (2021). Does website usability impact Webometrics ranking of university? *2021 Fourth International Conference on Vocational Education and Electrical Engineering (ICVEE)*, 1-4. <https://doi.org/10.1109/ICVEE54186.2021.9649667>
- Bae, S., Grimm, A. T., & Kim, D. (2023). Only one way to be a world-class university? Comparative analysis on the texts and visual images on websites of universities in China and South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(1), 144-159. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1904832>
- Campoverde-Molina, M., Luján-Mora, S., & Valverde, L. (2023). Accessibility of university websites worldwide: a systematic literature review. *Universal Access in the Information Society*, 22(1), 133-168. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00825-z>
- Dalveren G., G. M., & Peker, S. (2021). Üniversite web sitesi ana sayfalarının kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi: Göz izleme yaklaşımı. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 25 (8/31/21), 782-789. <https://doi.org/10.31590/ejosat.915711>
- Gharibe Niazi, M., Karbala Aghaei Kamran, M., & Ghaebi, A. (2020). Presenting a proposed framework for evaluating university websites. *The Electronic Library*, 38(5/6), 881-904. <https://doi.org/10.1108/EL-06-2020-0141>
- Hasan, L., & Abuelrub, E. (2022). Common usability problems on educational websites. *International Journal of Communications*, 16, 5. <https://doi.org/10.46300/9107.2022.16.5>

- Imathiu, G., & Mwadulo, M. (2023). Assessing usability of University websites in meeting the expectations of students: a survey of literature. *African Journal of Science, Technology and Social Sciences*, 2(2), 29-34. <https://doi.org/10.58506/ajstss.v2i2.168>
- International Organization for Standardization/International Electrotechnical Commission. (2001). ISO/IEC 9126-1:2001, Software engineering, product quality, Part 1: Quality model. Geneva, Switzerland.
- Kim, K. (2002). A model of digital library information seeking process (DLISP model) as a frame for classifying usability problems (Order No. 3055068). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (251251006). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/model-digital-library-information-seeking-process/docview/251251006/se-2>
- Krug, S. (2013). *Don't make me think: A common sense approach to web usability* (3. baskı). New Riders.
- Manzoor, M., Hussain, W., Sohaib, O., Hussain, F., & Alkhalaf, S. (2019). Methodological investigation for enhancing the usability of university websites. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 10, 531-549. <https://doi.org/10.1007/S12652-018-0686-6>
- Nielsen, J. (1994). *Usability engineering*. Morgan Kaufmann.
- Rashida, M., Islam, K., Kayes, A. S. M., Hammoudeh, M., Arefin, M. S., & Habib, M. A. (2021). Towards developing a framework to analyze the qualities of the university websites. *Computers*, 10(5), 57. <https://doi.org/10.3390/computers10050057>
- Shneiderman, B., & Plaisant, C. (2010). *Designing the user interface: strategies for effective human-computer interaction* (5. baskı). Pearson Education India.
- Singla, B. S., & Aggarwal, H. (2020). A set of usability heuristics and design recommendations for higher education institutions' websites. *International Journal of Information Systems Modeling and Design*, 11(1), 58-73. <https://doi.org/10.4018/IJISMD.2020010104>
- Uçak, N., & Çakmak, T. (2009). Web sayfası kullanılabilirliğinin ölçülmesi: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü web sayfası örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(2), 278-298.
- Wicke, N. (2021). Characteristics of university websites (Science Communication). DOCA-Database of Variables for Content Analysis. <https://doi.org/10.34778/1F>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 16.12.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 06.03.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 12.05.2025
Yayına Kabul Tarihi: 24.05.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

HELAL GIDA TÜKETİMİ MÜSLÜMAN GÖÇMENLER İÇİN DİNİ BAŞA ÇIKMA STRATEJİSİ OLABİLİR Mİ? ABD'DE YAŞAYAN MÜSLÜMAN TÜRKLER ÖRNEĞİ

Nihâl İŞBİLEN*

Öz

Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Müslüman Türk bireylerin helal gıda tüketim alışkanlıklarının psikolojik işlevlerini araştırmaktadır. Araştırmanın amacı, helal gıda tüketiminin Müslüman Türk göçmenlerin yabancı kültürel bir ortamda karşılaştıkları potansiyel zorlukların üstesinden gelmedeki rolünü incelemektir. Araştırmada nitel bir metodoloji kullanılmış ve katılımcıların helal gıda tüketim alışkanlıklarına ilişkin deneyimlerine odaklanmak için fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. Örnekleme, Amerika Birleşik Devletleri'nde ikamet eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 9 kadın ve 4 erkek olmak üzere 13 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar bilinçli olarak farklı sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlerden seçilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları, helal gıda tüketim alışkanlıkları, dini değerler, kimlik oluşum süreçleri ve entegrasyon sürecinde karşılaşılan başa çıkma stratejilerini ele alacak şekilde tasarlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler betimsel analitik tekniklerle analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, katılımcıların deneyimleri çerçevesinde, helal gıda tüketiminin, bireylerin dini ve kültürel paradigmalara dayalı bir bağ kurarak yalnızlık, yabancılaşma ve kültürel uyum zorluklarıyla başa çıkma mekanizmasında önemli bir başa çıkma mekanizması olarak hizmet ettiğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, helal gıda tüketiminin salt dini bir yükümlülüğün ötesine geçerek göçmen olmaktan kaynaklı zorluklarla başa çıkmak için bir tür dini başa çıkma stratejisi işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, helal gıda tüketiminin katılımcıların yeni bir sosyal bağlamda kimliklerini pekiştirme ve sürdürme çabalarının bir tezahürü olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak araştırma bulguları helal gıda tüketiminin bireylerin sadece dini pratiklerini yerine getirmelerine değil, aynı zamanda psikolojik dayanıklılıklarını ve kimliklerini koruma süreçlerine de olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din psikolojisi, Dini başa çıkma, Helal gıda, Dini kimlik, Göçmenler.

Can Halal Food Consumption be a Religious Coping Strategy for Muslim Immigrants? The Case of Turkish Muslims Living in the USA

Abstract

This study investigates the psychological functions of halal food consumption habits among Muslim Turkish individuals living in the United States. The aim of the research is to examine the role of halal food consumption in helping Muslim Turkish immigrants overcome potential challenges they face in a foreign cultural environment. A qualitative methodology was employed, and a phenomenological approach was adopted to focus on participants' experiences regarding their halal food consumption habits. The sample consisted of 13 participants, including 9 women and 4 men, who reside in the United States and voluntarily agreed to participate in the study. Participants were deliberately selected from diverse socio-economic and cultural backgrounds. A semi-structured interview technique was used during the data collection process. Interview questions were designed to address halal food consumption habits, religious values, identity formation processes, and coping strategies encountered during the integration process. The interviews were conducted face-to-face and online, and the data obtained were analyzed using descriptive analytical techniques. The findings of the study show that halal food consumption serves as an important coping mechanism for participants to deal with loneliness, alienation, and cultural adaptation difficulties by establishing a connection based on religious and cultural paradigms. The results of the study reveal that halal food consumption goes beyond a mere religious obligation and functions as a type of religious coping strategy to deal with the challenges of being a migrant. Additionally, it is understood that halal food consumption is a manifestation of participants' efforts to strengthen and maintain their identities

* Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi Anabilim Dalı, nisbilen@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6398-8093>

in a new social context. In conclusion, the research findings emphasize that halal food consumption not only enables individuals to fulfill their religious practices but also contributes positively to their psychological resilience and identity preservation processes.

Keywords: *Psychology of religion, Religious coping, Halal food, Religious identity, Immigrants.*

1. Giriş

İnsanlar göç ettiklerinde ve yabancı kültürel ortamlarda yaşamaya başladıklarında, din, kültür ve kimlik arasındaki etkileşim büyük bir önem kazanmaya başlar. Örneğin birçok insan, önceden çok fazla hassas olmadığı dini ve milli konularda daha fazla farkındalık geliştirir. Aynı zamanda, göçmenlik genellikle kültürel uyum, sosyal entegrasyon ve kişinin dini ve kültürel kimliğinin korunmasıyla ilgili zorlukları beraberinde getirir. Bu zorluklar arasında Müslüman göçmenler açısından belki de en belirgin olanı beslenme olduğu söylenebilir. Çünkü, dini inançlar, bireylerin gıda seçimlerini ve tüketim alışkanlıklarını doğrudan etkilemektedir. Örneğin Yahudilik'te koşer kuralları, Hinduizm'de vejetaryenlik, İslam'da da helal-haram gibi dini kurallar, bireylerin neyi tüketip tüketmeyeceğini belirler (Fisher, 2007; Mescoli, 2015).

İslam dini özelinde gıda tüketimini değerlendirdiğimizde İslam'ın getirdiği kurallar çerçevesinde, tüketimi uygun olan gıdaları ifade eden helal gıda kavramı, Müslümanlar için izin verilen ve dini açıdan uygun olanı ifade eder. Arapça kökenli bir kelime olan helal, “izin verilmiş” veya “meşru” anlamına gelir (Al-Qaradawi, 2013). Helal kavramı, sadece gıda tüketimini değil aynı zamanda günlük yaşamın birçok alanını kapsamaktadır. Bu bağlamda, “helal gıda” tüketimi, Müslüman birey için yalnızca bir beslenme tercihi değil manevi, ahlaki ve kültürel boyutları kapsayan dini bir yükümlülük olarak görülür. Diğer yandan bu kavram, sadece dini bir emir olmaktan öte, bireylerin günlük yaşamlarında dini inançlarını somutlaştırmalarına ve manevi ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak tanımaktadır (Pargament, 1997). Helal gıda tüketimi, Müslümanların Allah'a olan bağlılıklarını ifade etmelerinin ve dini yükümlülüklerini yerine getirmelerinin bir yolu olarak kabul edilir (Riaz & Chaudry, 2004).

Yerleşik yaşamın alışılmış olağan akışında çoğu zaman fark edilmeden akıp giden bu ayrıntı (helal gıda), bireyler yabancı bir kültürde yaşamaya başladıklarında, yerelliğin getirdiği alışkanlıklar ile yabancılığın sunduğu meydan okumalar arasında anlamını yeniden kazanır. Kendi topraklarında sıradan görünen bir tercih, yabancı bir çevrede birçok Müslüman birey için bir farkındalık sürecine dönüşmekte, bireyin kimliğini ve aidiyet hissini yeniden tanımlamasına yol açmaktadır. Diğer yandan; küreselleşme olgusunun yükselişi dünya genelinde kültürlerarası etkileşimlerin artmasını ve göç hareketlerinin kaçınılmaz hale gelmesini beraberinde getirmiştir. Özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren Birinci Dünya Savaşı'nın ardından oluşan yeni siyasi düzen ve ekonomik fırsatlar, birçok Müslüman birey ve topluluğun çeşitli sebeplerle Batılı ülkelere göç etmesine zemin hazırlamıştır. Bu göç hareketleri, siyasi baskılar (Akcapar, 2009), dini özgürlük arayışları (Esposito, 2011), daha iyi eğitim olanakları (Cesari, 2004) ve ekonomik refah beklentileri (Castles & Miller, 2003) gibi faktörler tarafından şekillendirilmiştir.

Göç eden Müslümanlar, Batılı toplumlarda yeni bir yaşam kurma sürecinde çeşitli sosyal, kültürel ve dini zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar arasında önyargı ve ayrımcılık, dini pratiklerin yerine getirilmesinde karşılaşılan engeller, kültürel uyum sorunları ve kimlik krizleri ön plana çıkmaktadır (Ramadan, 2004). Özellikle helal gıda tüketimi, bu göç hareketleri sırasında Müslüman bireyler için önemli bir mesele haline gelmiştir. Özellikle Batılı toplumların beslenme alışkanlıkları içinde yaygın olarak bulunan domuz eti, İslam dini kurallarına göre kesinlikle haram kabul edilen bir besin maddesi olduğundan, Müslüman göçmenler için ciddi bir problem teşkil etmiştir. Dolayısıyla, kendini belirgin bir şekilde hissettiren helal gıda sorunu, somut anlamda çeşitli stratejilerle aşılmaya

çalışılmıştır. Örneğin, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Müslüman topluluklar, helal gıdaya erişimi kolaylaştırmak amacıyla helal sertifikasyon süreçleri oluşturmuş, gıda tedarik zincirleri kurmuş ve topluluk temelli çözümler geliştirmiştir (Fischer, 2011). Ancak helal gıda aynı zamanda dolaylı olarak siyasi ve sosyolojik boyutlarıyla bir kimlik ve uyum meselesine dönüşmüştür. Bu durum, helal gıda tüketiminin sadece dini bir gereklilik olmaktan çıkıp bireylerin yeni bir toplumsal bağlamda kimliklerini ifade etme ve koruma mücadelesinde önemli bir araç haline gelmesine neden olmuştur.

Avrupa’da olduğu gibi Amerika Birleşik Devletleri’nde de Müslüman göçmenler, dini ve kültürel kimliklerini yeniden inşa etme veya uyum sağlama gerektiren kültürel ve sosyal dinamiklerle karşı karşıya kalmaktadır. Entegrasyon baskısı ve potansiyel yabancılaşma deneyimlerinin ortasında, helal gıda tüketimi kimliği güçlendirmek, kültürel köklerle bağlantı kurmak ve yabancı bir ülkede yaşamının zorluklarını aşmak için dolaylı bir araç olarak işlev görebilir. Bu süreç, helal gıda tüketimini dini bir eylemden daha fazlasına dönüştürebilir; bir psikolojik başa çıkma aracı, bir aidiyet sembolü ve çok kültürlü bir bağlamda psikolojik dayanıklılığı sürdürmek için bir strateji haline gelebilir.

Helal gıdaya ilişkin mevcut literatür; helal gıdanın dini, kültürel, sosyolojik, ekonomik ve siyasi boyutlarını içeren çok yönlü önemini ortaya koymaktadır. Dini ve kültürel açıdan bakıldığında helal gıda, İslami beslenme kurallarının temel bir unsurunu temsil etmekte ve özellikle Müslüman nüfusun çoğunlukta olmadığı ülkelerdeki Müslüman azınlıklar dini ve kültürel kimliğin muhafazasına katkı sağlamaktadır (Bonne & Verbeke, 2008; Esposito, 2011). Sosyolojik olarak helal gıda, genellikle çok kültürlü bağlamlarda kültürel kimliğin ifadesi ve korunmasıyla bağlantılıdır ve entegrasyon zorluklarını aşarken dini ve kültürel köklerin korunmasında sembolik bir işlev görmektedir (Fischer, 2011; Tieman, 2015). Ekonomik açıdan, helal gıda endüstrisinin küreselleşmesi, dünya çapında helal sertifikalı ürünlere yönelik artan talep nedeniyle bu sektörü küresel ölçekte önemli bir pazar haline getirirken, sertifikasyon süreçleri de dini standartlara uygunluğu sağlamaktadır (Alzeer vd., 2018; Wilson vd., 2011). Siyasi açıdan helal gıdanın düzenlenmesi ve sertifikalandırılması, özellikle uygulamanın dini özgürlük ve çok kültürlülükle ilgili daha geniş tartışmalarla kesiştiği Avrupa’da yoğun tartışmalara neden olmuştur (Bergeaud-Blackler, 2007). Bu gelişmelere rağmen, helal gıdaya erişimin sınırlı olması ve domuz eti ile alkol türevleri gibi helal olmayan bileşenlerin diyet yasalarına uyumu güçleştirilmesi, özellikle Müslümanların çoğunlukta olmadığı ülkelerdeki Müslüman topluluklar için zorluklar devam etmektedir (Bonne & Verbeke, 2008; Diouf, 2003).

Göç, kimlik krizi ve kültürel uyumsuzluk gibi zorluklar, bireylerin psikolojik dayanıklılığını sınanan önemli stres kaynakları arasında yer almaktadır. Bu tür durumlarla başa çıkma sürecinde, bireylerin dini inançlarına yönelerek geliştirdikleri stratejiler, başa çıkma literatüründe “dini başa çıkma” olarak kavramsallaştırılmaktadır (Pargament, 1997). Dini başa çıkma, bireyin Tanrı ile ilişkisine dayalı olarak anlam bulma, kontrol sağlama, teselli arama ve sosyal destek oluşturma gibi işlevsel süreçleri içermektedir (Eryücel, 2013). Pozitif dini başa çıkma stratejilerinin, yaşam olayları karşısında bireyin psikolojik iyilik hâlini artırdığı, kaygı ve yalnızlık duygularını azalttığı, bireyin içsel gücünü ve maneviyatını pekiştirdiği görülmektedir (Pargament vd., 1998). Nitekim dini başa çıkma biçimleri, bireylerin kriz anlarında Tanrı’ya sığınma, tevekkül, sabır ve anlamlandırma süreçleriyle psikolojik uyumlarını sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Türkiye bağlamında yapılan saha araştırmaları da, dini başa çıkmanın bireyin sosyal destek algısını ve stresle baş etme gücünü artırdığını, aynı zamanda bireyin dini bağlılığını aktif bir dayanıklılık kaynağına dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır (Ayten, 2012). Bu bağlamda helal gıda tüketimi, göç koşullarında yalnızca dini bir yükümlülüğün yerine getirilmesi değil; aynı zamanda bireyin yeni kültürel çevreye uyum sağlama, dini ve kültürel kimliğini koruma ve psikolojik bütünlüğünü muhafaza etme çabalarının bir parçası olarak değerlendirilebilir. Helal beslenme tercihleri, bireylerin aidiyet duygusunu pekiştiren, kimliklerini görünür kılan ve yabancılaşma hissiyle

baş etmelerine yardımcı olan sembolik ve işlevsel bir dini başa çıkma biçimi olarak öne çıkmaktadır (Aydın, 2019; Eryücel, 2013).

Helal gıdanın dini, sosyolojik ve ekonomik boyutları literatürde kapsamlı bir şekilde incelenmiş olsa da psikolojik işlevleri yeterince incelenmemiş bir konu olarak varlığını sürdürmektedir. Bu eksiklik önemli bir soruyu ortaya çıkarmaktadır: Helal gıda tüketimi, Müslüman bireyler için yabancılaşma duygularını yönetmelerine, kimliklerini korumalarına ve yeni kültürel ortamlara uyum sağlamalarına yardımcı olan bir “baş çıkma” mekanizması olarak hizmet edebilir mi? Bu sorunun yanıtlanması, helal gıda tüketiminin ruh sağlığı ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini, özellikle göç ve entegrasyon süreçleri bağlamında inceleyecek ampirik araştırmalar gerektirmektedir.

Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Müslüman Türk göçmenler arasında helal gıda tüketiminin psikolojik işlevlerini inceleyerek literatürdeki önemli bir eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik bir yaklaşım benimseyen araştırma, bireylerin helal beslenme kurallarına bağlı kalmalarının kültürel uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına, yalnızlık ve yabancılaşma duygularını yönetmelerine nasıl yardımcı olduğunu ve bu bağlamda dini ve kültürel kimliklerini koruma çabalarını nasıl desteklediğini anlamayı amaçlamaktadır. Katılımcıların yaşam deneyimlerine odaklanan bu çalışma, helal gıdanın yalnızca dini bir yükümlülük olmanın ötesine geçerek, yabancı bir kültürel bağlamda psikolojik dayanıklılığı güçlendirdiğini, başarılı uyum sürecine katkı sağladığını ve bireylerin dini ve kültürel bütünlüklerini korumalarına yardımcı olan hayati bir mekanizma olarak nasıl işlev gördüğünü incelemektedir.

Bu kapsamda, araştırmada “helal gıda tüketimi, göçmen bireylerin dini pratiklerini sürdürmelerinde, psikolojik sağlıklarını güçlendirmelerinde ve sosyal ilişkilerini şekillendirmelerinde nasıl bir rol oynamaktadır?” sorusu temel problem olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada şu tali sorulara da cevap aranmaktadır:

1. Helal gıda, Müslüman topluluklar (Türkler) arasında dini bir başa çıkma mekanizması olarak nasıl işlev görüyor?
2. Helal gıda, Müslüman gruplar içinde topluluk kimliği ve dayanışma duygusuna ne şekilde katkıda bulunur?
3. Helal gıda, Müslüman göçmenlerin entegrasyon sürecinde nasıl bir psikolojik rol oynuyor?

2. Yöntem

Bu araştırmada, Müslüman Türk göçmenlerin helal gıda tüketimiyle dini, sosyal ve psikolojik süreçleri nasıl deneyimlediği incelenmiştir. Araştırma, helal gıdanın bireylerin günlük yaşamındaki rolünü ve bu deneyimlerin psikolojik başa çıkma, kimlik ve topluluk aidiyeti süreçlerine etkilerini incelemek için nitel bir yaklaşım benimsemiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji araştırma desenine göre yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, bir grup insanın yaşam deneyimlerini anlamayı merkeze alan bir araştırma desendir (Creswell, 2021). Bu çalışmada, Amerika'da yaşayan Türklerin helal gıda tüketimine yükledikleri anlam ve bu tüketimin psikolojik işlevi ortaya çıkarılmak istendiğinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan 8 kadın, 4 erkek olmak üzere toplam 12 Müslüman Türk katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen

kriterler doğrultusunda durumları incelemeye odaklanmaktadır (Patton, 2014). Bu kapsamda, Amerika’da yaşayan ve helal gıda tüketimi konusunda tecrübeye sahip Türk göçmenler tercih edilmiş ve katılımcıların belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak şu ölçütler esas alınmıştır:

- Gönüllü katılım sağlamak,
- 18 yaşın üzerinde olmak,
- En az bir yıl süreyle Amerika Birleşik Devletleri’nde ikamet etmek,
- Türk olmak,
- Müslüman olmak.

Tablo 1

Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri

Kod Adı	Yaş	Meslek	Gelir Durumu	ABD’de Yerleşim	ABD’de Yaşama Süresi
İnci	21	Öğrenci	Orta	New Jersey	18 yıl
Zehra	44	Siber Güvenlik	Orta	New York	18 yıl
Nur	46	Online Satış	Orta	New Jersey	18 yıl
Reyhan	46	Ev Hanımı	Orta	Georgia	14 yıl
Kevser	24	Öğrenci	Orta	New Jersey	18 yıl
Leman	40	Ev Hanımı	Orta	Georgia	14 yıl
Recep	55	Müdür	Orta	New Jersey	18 yıl
Cem	26	Bilgi İşlem	Orta	New Jersey	19 yıl
Gül	26	Bilgi İşlem	Orta	New Jersey	1 yıl
Ali	45	Yazılım Mühendisi	Orta	New Jersey	29 yıl
Jale	42	Muhasebe	Orta	New Jersey	16 yıl
Kemal	46	Bilgi İşlem	Orta Üstü	New York	20 yıl

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmanın hedefleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği açısından iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Görüşme formunun ilk bölümü kişisel bilgilere (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim vb.), ikinci bölümü helal gıda tüketimine, üçüncü bölümü ise kimliğe ilişkin sorulara ayrılmıştır. Sorular, yarı yapılandırılmış bir formatta hazırlanmış ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılmıştır. Bu kapsamda örnek sorular arasında şunlar yer almıştır: “Yurtdışında yaşarken helal gıda temin etmek sizin için ne ifade ediyor?”, “Helal gıdaya erişim konusunda yaşadığınız bir zorluk oldu mu?”, “Helal gıda tercihlerinizin kimlik veya aidiyet duygunuzla bir ilişkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar doğrudan alıntılarla sunulmuş, böylece çalışmanın geçerliliği artırılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle ele alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, kaydedilmiş ve araştırmanın amaç ve soruları doğrultusunda düzenli bir şekilde incelenmiştir. Analiz süreci; kodlama, kategorilere ayırma ve temaların belirlenmesi aşamalarını içermektedir.

Veriler, katılımcıların ifadeleri temel alınarak açık kodlama yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu aşamada, görüşme transkriptleri titizlikle analiz edilmiş, anlam taşıyan cümleler, kavramlar ve tekrar

eden örüntüler kod olarak belirlenmiştir. Elde edilen kodlar, benzerlikleri ve ilişkileri dikkate alınarak gruplandırılmış ve belirli kategoriler altında toplanmıştır. Bu kategoriler, araştırmanın ana temasıyla uyumlu şekilde yapılandırılmıştır. Kategoriler arasındaki bağlantılar incelenerek daha geniş kavramsal çerçeveler oluşturulmuş ve ana temalar belirlenmiştir. Bu temalar, araştırmanın sorularına yanıt vererek çalışmanın teorik çerçevesiyle uyumlu sonuçlar sunmayı hedeflemektedir.

Analiz sürecinde, elde edilen bulguların geçerliliğini artırmak için katılımcıların görüşmelerden doğrudan alınan ifadelerine yer verilmiştir. Bu alıntılar, belirlenen kodları, kategorileri ve temaları destekleyici bir şekilde kullanılmıştır. Kodlama ve tema belirleme aşamasında, çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla birden fazla araştırmacı tarafından çapraz kontrol yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde, veriler sürekli olarak gözden geçirilmiş ve analiz boyunca karşılaştırmalar yapılarak yeni kodların ya da alt kategorilerin oluşumu sağlanmıştır. Bu sayede verilerin bütünlüğü korunmuştur. Sonuç olarak, analiz katılımcı ifadelerinin derinlemesine incelenmesi ve araştırma sorularına yanıt verecek temaların ortaya konulmasıyla tamamlanmıştır. Bu yöntemle, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği artırılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırma sürecinde, katılımcıların gönüllü olması büyük önem taşımış ve her bir katılımcıdan bilgilendirilmiş onam alınarak katılımları sağlanmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve onların mahremiyetine saygı gösterilmiştir. Bu kapsamda her katılımcıya, görüşme kayıtlarında ve analiz sürecinde kullanılmak üzere kod isimler verilmiş ve kişisel bilgiler herhangi bir şekilde ifşa edilmemiştir. Toplanan veriler sadece araştırma amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın yürütülmesi için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 11.12.2023 tarihli ve 20 numaralı toplantısında, 2023-SBB-0804 numaralı etik izin alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde sunulmakta ve katılımcıların ifadeleriyle derinlemesine analiz edilmektedir. Bulgular, helal gıdanın bireylerin psikolojik iyi oluşu, manevi dayanıklılığı ve entegrasyon süreçleri üzerindeki işlevini kapsamlı şekilde ortaya koymaktadır. Araştırma, helal gıdanın sadece dini bir ibadet biçimi olmadığını, aynı zamanda bireylerin psikolojik stresle başa çıkma stratejilerini destekleyerek kimliklerini korumalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Helal gıda tüketiminin, katılımcıların manevi huzurlarını artırarak günlük yaşamda daha fazla kontrol hissi sağladığı, entegrasyon sürecinde karşılaşılan zorlukları aşmalarına yardımcı olduğu ve psikolojik dayanıklılıklarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, helal gıdanın katılımcıların yabancı bir kültürel ortamda karşılaştıkları olası zorlukları aşmalarındaki rolü ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir.

3.1. Tema 1: Dini Başa Çıkma unsuru olarak helal gıda

Bu tema, helal gıdanın bireylerin dini başa çıkma süreçlerindeki rolünü anlamaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Katılımcıların helal gıda tüketimi, *stresle başa çıkma*, *kimlik güvencesi* ve *manevi tatmin-vicdani rahatlama* kategorileri üzerinden incelenmiştir.

Tablo 2*Helal Gıdanın Dini ve Manevi Destek Mekanizması Olarak İşlevi*

Tema	Kategori	Kod	f
Dini Başa Çıkma Aracı Olarak Helal Gıda	Stresle Başa Çıkma ve Manevi Dayanıklılık	Manevi destek	5
		Kontrol hissi	4
		Dini değer	5
	Kimlik Güvencesi	Allah'a bağlılık	3
		Dini kimlik	6
		Manevi huzur	5
	Manevi Tatmin ve Vicdani Rahatlama	Vicdani huzur	4
		İçsel çelişki	5

3.1.1. Kategori 1.1: Stresle Başa Çıkma ve Manevi Dayanıklılık

Bu kategori, helal gıdanın bireylerin stresle başa çıkmalarında oynadığı önemli rolü ortaya koymaktadır. Özellikle göç durumu söz konusu olduğunda, helal gıdaya ulaşamama ya da yedikleri gıdanın helal olmama riskinin varlığı, katılımcılar için ciddi bir stres kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Helal gıdaya erişimin kolay olduğu durumlarda bu stres azalmakta ve bireylerin yaşamları huzur ve düzen içinde olmaktadır. Ancak, helal gıdaya ulaşmada yaşanan zorluklar, bireylerin sadece alışveriş ve yemek tercihlerine değil aynı zamanda günlük yaşamlarını düzenleme şekillerine de derin etkilerde bulunabilmektedir. Restoranlarda yemek yemek, davetlerde sunulan yiyecekleri tüketmek ya da aile içindeki gıda seçimlerini düzenlemek gibi alışkanlıklar, bu stresin kaynağı haline gelebilmektedir. Bu nedenle helal gıda, bireylerin dini ve manevi gereksinimlerini karşılarken, günlük yaşamlarında kontrol hissini güçlendiren bir unsur olarak önem taşımaktadır.

Ayrıca, helal gıdaya erişimin entegrasyon sürecinde yaşanan stresle başa çıkmada önemli bir başa çıkma mekanizması olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Göçmen bireyler, yeni bir kültürel bağlamda karşılaştıkları kimlik ve aidiyet sorunlarına ek olarak, günlük yaşamlarının temel gereksinimlerini dini hassasiyetlerine uygun bir şekilde karşılamaya çalışmaktadır. Helal gıdaya erişim, bireylerin bu süreçte karşılaştıkları kültürel ve sosyal uyum zorluklarını hafifletmekte ve dini pratiklerini sürdürmelerine olanak tanımaktadır. Entegrasyon sürecinde helal gıda, bireylerin yalnızca inançlarını korumalarına değil, aynı zamanda yeni bir çevrede kendilerini daha güvende hissetmelerine yardımcı olan bir destek mekanizması olarak öne çıkmaktadır. Helal gıdaya erişimin kolay olması, bireylerin psikolojik dayanıklılığını artırmakta ve entegrasyon sürecini kolaylaştırmaktadır.

Kevser: “Allah’ın emirlerini uygulamada en temel adımlardan biri helal gıda tüketmektir. Bu, günlük hayatın stresine karşı manevi bir destek oluşturuyor.”

Reyhan: “Helal gıda, yaşamımızı Allah’ın emirlerine uygun olarak sürdürmemizi sağlıyor ve bu da stresle başa çıkmamı kolaylaştırıyor.”

Cem: “Helal gıda, göçmen olarak yaşadığım belirsizlikler karşısında bana manevi bir dayanıklılık sağlıyor. Vücuduma aldığım yiyeceği düşünerek ve seçerek tüketiyorum, bu bana inançlarım doğrultusunda yaşamayı hatırlatıyor.”

Gül: “Helal gıda tüketimi, zararlı maddelerden kaçınmama yardımcı oluyor ve bu da kendime olan kontrolümü artırıyor.”

Eda: “Helal ürün tercih etmek, yaşamımı düzenlememde ve kontrol altında hissetmemde büyük bir etken.”

Nur: “Günlük hayatımızı helal ürünlere göre organize ediyoruz.”

Zehra: “Helal ürünler tercih ettiğimizde, bu seçim ailemizin her alanında dini bir denge oluşturuyor.”

Recep: “Helal gıda, düzenli bir dini yaşam için önemli bir temel sağlıyor.”

Kemal: “Helal gıda, dini değerlerimizi pratik bir şekilde yaşamamıza yardımcı oluyor.”

Kevser ve Reyhan, helal gıdanın Allah’ın emirlerine uygun bir yaşam sürmelerine katkı sağladığını ve bu uygulamanın stresle başa çıkma süreçlerini kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Özellikle göçmenlik sürecinde dini bağlılıklarını sürdürebilmek, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarında manevi bir kaynak olarak işlev görmektedir. Cem’in, göçmenlik sürecindeki belirsizliklere karşı helal gıdayı manevi bir dayanıklılık kaynağı olarak görmesi, helal gıdanın bireylerin duygusal ve manevi zorluklara karşı direncini artırdığını göstermektedir. Bu bulgular, bireylerin zorlu yaşam koşullarında anlam bulma ve manevi destek mekanizmaları geliştirme süreçlerinde helal gıdanın önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Gül ve Eda, helal gıda tüketiminin kendilerine kontrol hissi verdiğini ve yaşamlarını düzenlemelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, helal ürün tercihi sayesinde zararlı maddelerden kaçınmanın ve dini kurallara uygun yaşamının, kontrol hissini artırdığını belirtmişlerdir. Bu kontrol hissi, bireylerin kendilerini daha güçlü hissetmelerine ve günlük yaşamlarını düzenlemelerine olanak sağlamaktadır. Nur ve Zehra’nın, günlük hayatlarını helal gıda ekseninde organize ettiklerini ifade etmeleri, helal gıdanın bireylerin yaşamlarında düzen ve denge sağlamasına katkı sunduğunu göstermektedir.

Zehra ve Recep, helal gıdanın aile içinde dini bir denge oluşturduğunu ve düzenli bir dini yaşam için temel bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, helal gıdanın bireysel düzeyde stres yönetimine katkısının yanı sıra, aile içindeki dini pratiklerin korunmasına ve dayanışmanın artırılmasına katkı sağladığını göstermektedir. Kemal’in, helal gıdayı dini değerleri pratik bir şekilde yaşamının bir aracı olarak değerlendirmesi, bu uygulamanın bireylerin günlük yaşamlarına entegre edildiğini ve aile içindeki dini bağlılığı güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Helal gıdanın aile düzeyinde uygulanabilir olması, bireysel olduğu kadar toplumsal düzeyde de asimilasyon riskine karşı dini değerlerin korunmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bulgular, mevcut literatürle de örtüşmektedir. Helal gıda tüketimi, sadece bir dini gereklilik değil; bireylerin stresle başa çıkma, yaşamı kontrol etme ve dini kimliğini koruma çabalarının bir parçası olarak işlev görmektedir (Ayten, 2012; Pargament, 1997). Göç bağlamında helal gıdaya erişim, bireyin psikolojik dayanıklılığını artırmakta ve sosyal çevresiyle olan ilişkilerini yapılandırmasına katkı sağlamaktadır (Fischer, 2011; Bonne & Verbeke, 2008). Özellikle aile içinde dini pratiklerin sürekliliği ve nesiller arası aktarıma katkısı açısından helal gıdanın sembolik gücü dikkat çekmektedir (Zailani vd., 2015; Bergeaud-Blackler, 2007).

3.1.2. Kategori 1.2: Kimlik Güvencesi

Bu kategoride, helal gıdanın bireylerin dini inançlarına olan bağlılıklarını ve dini kimliklerini korumalarına katkı sağlayan yönleri ele alınmıştır. Katılımcıların, helal gıdayı hem bireysel inançlarını sürdürmek hem de toplumda dini kimliklerini ifade etmek için önemli bir araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Eda: “Helal gıda, Allah’a olan bağlılığımı artırıyor ve inancımı güçlendiriyor.”

Gül: “Helal gıda seçimim, Allah’a daha yakın hissetmeme yardımcı oluyor.”

Reyhan: “Bu tüketim beni manevi olarak daha güçlü hissettiriyor. Helal gıda tüketmek hem inancımı hem de içsel huzurumu korumamı sağlıyor”

Kemal: “Çocuklarım için helal gıda tercih etmek, Allah’a olan bağlılığımı bir örnekle göstermemi ve dini kimliğimi gündelik hayatımda da sürdürebilmemi sağlıyor. Helal gıda, vicdanen rahat hissetmem için önemli bir tercih”

Nur: “Helal gıda tüketmek, Allah’ın emirlerine uygun yaşamının somut bir göstergesi olarak bizi motive ediyor.”

Zehra: “Helal gıda tüketimi, Müslüman kimliğimi ifade etmenin ve çevremdekilere anlatmanın en temel yollarından biri.”

Recep: “Helal gıda tercihlerimiz sayesinde inançlarımız günlük yaşama entegre oluyor.”

Kevser: “Helal ürünler tercih ederek çevreme dini değerlerimi açıklamam kolaylaşıyor.”

İnci: “Helal gıda tüketmek beni manevi olarak güçlendiriyor ve vicdanen rahatlatıyor.”

Jale: “Dinimi daha bilinçli yaşamama sebep oluyor. Bu, vicdanen rahatlamamı sağlıyor.”

Bulgulara göre, helal gıdanın, Müslüman Türk göçmenlerin dini aidiyet ve kimliklerini korumada önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, helal gıda tüketiminin yalnızca dini bir gereklilik olarak algılanmadığını aynı zamanda bireylerin dini ve geleneksel bağlarını güçlendiren ve kimliklerini ifade etmelerine yardımcı olan bir pratik olduğunu göstermektedir. Örneğin, Eda, Gül ve Reyhan gibi katılımcılar, helal gıda tüketiminin Allah’a olan bağlılıklarını artırdığını ve manevi güçlerini pekiştirdiğini belirtmişlerdir. İnci ve Jale’nin helal gıda tüketimiyle ilgili vicdanen rahatlatma vurgusu, bireylerin doğru olanı yapma bilinciyle dini vecibelerini yerine getirmenin sağladığı içsel huzuru ifade etmektedir.

Katılımcıların ifadeleri, helal gıda tüketiminin aynı zamanda dini kimliği çevrelerine açıklamada bir araç olarak kullanıldığını da göstermektedir. Zehra, Kemal ve Kevser, helal gıda tüketiminin, çevrelerine dini değerlerini anlatmalarını ve bu değerleri günlük yaşamlarına entegre etmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak Kemal’in çocuklarına helal gıda tercih ederek Allah’a bağlılığını örnekleme çabası, dini değerlerin sonraki kuşaklara aktarılmasında helal gıdanın rolünü vurgulamaktadır. Bu bulgular, helal gıdanın sadece bireysel bir dini uygulama değil, aynı zamanda ailevi düzeyde dini kimliğin aktarımı ve korunmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle göçmen Müslüman ailelerde, helal gıda tüketimi, çocuklara dini değerlerin öğretilmesi ve günlük yaşamda bu değerlerin uygulanması açısından bir eğitim aracı işlevi görmektedir (Bonne & Verbeke, 2008). Ayrıca, helal gıdanın tüketimi, bireylerin dini kimliklerini ifade etmeleri ve bu kimliği sürdürmeleri açısından da önemlidir (Bergeaud-Blackler, 2007; Fischer, 2008). Bu durum, dini pratiklerin bireyin içsel huzuruna katkıda bulunduğunu ve psikolojik dengeyi desteklediğini gösteren önceki bulgularla da örtüşmektedir (Ayten, 2012).

Kategori 1.3: Manevi Tatmin ve Vicdani Rahatlama

Bu kategori, helal gıda tüketiminin bireylerde sağladığı manevi tatmin ve vicdani rahatlama üzerine odaklanmaktadır. Katılımcılar, helal gıda tercihlerini, inançlarına uygun bir yol izlediklerinin getirdiği huzurla ilişkilendirmişlerdir. Helal gıdanın, Allah’ın rızasını kazanma ve dini yükümlülüklerini yerine getirme hissini pekiştirdiği, bu bağlamda içsel denge ve tatmin sağladığı belirtilmiştir. Bu durum, katılımcıların hem inançlarını sürdürmelerine hem de günlük yaşamlarında huzur hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Katılımcıların bu kapsamdaki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

İnci: “Helal gıda tüketmek beni manevi olarak güçlendiriyor ve vicdanen rahatlatıyor.”

Gül: “Helal ürünleri tercih etmek, içsel bir mutluluk ve manevi tatmin sağlıyor. Kendimi daha huzurlu hissediyorum, çünkü inançlarımı yaşadığımı hissediyorum.”

Kemal: “Helal gıda, vicdanen rahat hissetmem için önemli bir tercih.”

Reyhan: “Helal gıda tüketimi, Allah’a olan bağlılığı artırarak manevi olarak daha güçlü hissettiriyor. Vicdanım rahat olduğunda, bu durum günlük hayatıma da olumlu yansıyor.”

Jale: “Helal gıda alışkanlığım, çevremde dini farkındalık yaratırken benim manevi tatminimi artırıyor.”

Nur: “Helal gıdayı bilinçli bir şekilde tüketmek, manevi bir denge sağlıyor ve bu da beni tatmin ediyor.”

Cem: “Manevi değerlerime uygun bir yaşam sürmek, helal gıda tercihlerimle destekleniyor ve bu beni rahatlatıyor.”

Kevser: “Helal gıda tercih ettiğimde hem Allah’ın rızasını kazandığımı düşünüyorum hem de bu seçim bana huzur veriyor.”

Eda: “Helal gıda tüketmek sadece dini bir sorumluluk değil, aynı zamanda içsel tatmin duygusunu artıran bir eylem.”

Zehra: “Manevi olarak beni tatmin eden şey, doğru olanı yaptığımı bilmek ve helal gıda tüketimi bu hissi güçlendiriyor.”

Bu bulgular, helal gıdanın bireylerde manevi bir tatmin ve vicdani bir rahatlama sağladığını net bir şekilde göstermektedir. Katılımcılar, helal gıdayı Allah’a olan bağlılıklarını güçlendiren ve manevi denge ve huzur sağlayan bir uygulama olarak görmüşlerdir. Helal gıda tüketiminin, inançlarına uygun davranmanın sunduğu içsel mutlulukla ve doğru olanı yapmanın getirdiği vicdani rahatlıkla bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu alışkanlık, bireylerin manevi değerlerini günlük yaşamlarına yansıtma ve bu değerlerin huzur ve tatmin olarak geri dönmesine imkân tanımaktadır. Helal gıda, bireylerin yaşam kalitesini artıran ve psikolojik dengelerini korumalarına yardımcı olan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, dini pratiklerin bireyin içsel huzuruna ve tatminine katkı sunduğunu gösteren önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Ayten, 2012; Aydın, 2019). Helal gıda tercihlerinin bireylerde vicdani bir rahatlama ve manevi bir denge hissi oluşturduğu, doğru olanı yapmanın getirdiği içsel mutluluğun günlük yaşama olumlu yansıdığı görülmektedir. Nitekim yapılan nitel araştırmalar da, helal gıda tüketiminin inançla tutarlı bir yaşam sürdürme arzusunu beslediğini ve bireylerin psikolojik iyilik hâlini desteklediğini ortaya koymaktadır (Suleman vd., 2021).

3.2. Tema 2: Topluluk Aidiyeti ve Dayanışma

Bu tema kapsamında, helal gıda tüketiminin katılımcılar arasında topluluk aidiyeti ve dayanışma duygularını nasıl pekiştirildiği ele alınmıştır. Katılımcıların helal gıda tüketimi, *toplumsal bağların güçlenmesi* ve *sosyal medya-bilgi paylaşım* kategorileri bağlamında incelenmiştir.

Tablo 3

Helal Gıda Tüketimi ile Topluluk Aidiyetini Güçlendiren Faktörler

Tema	Kategori	Kod	f
Topluluk Aidiyeti ve Dayanışma	Toplumsal Bağların Güçlenmesi	Bağların sürdürülmesi	4
		Ortak değer	3
		Dayanışma	7
	Sosyal Medya ve Bilgi Paylaşımı	Paylaşım	6
		Destekleyici	5

Tablo 3'te sunulan, helal gıda tüketiminin topluluk aidiyetini güçlendiren unsurları toplumsal bağların güçlenmesi ve Sosyal medya aracılığıyla bilgi paylaşımı olarak iki kategori altında incelenmiştir. Toplumsal bağların güçlenmesi açısından, helal marketler ve restoranların bireyler arasında dayanışmayı artırdığı, Türk topluluklarıyla ortak değerlerin paylaşıldığı ve etkinlikler ile festivallerin sosyal ilişkileri pekiştirdiği görülmektedir. Sosyal medya aracılığıyla bilgi paylaşımı, helal gıda bilgisinin yayılmasını ve sosyal medya hesaplarının destekleyici rolü sayesinde toplumsal dayanışmanın güçlenmesini sağlayan modern bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu tablo, helal gıdanın topluluk bağlarını güçlendirme sürecindeki farklı yönlerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların, "Topluluk Aidiyeti ve Dayanışma" teması kapsamında ilgili kategoriler ve kodlara dair görüşleri aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Kategori 2.1: Toplumsal Bağların Güçlenmesi

Bu kategori, helal gıda tüketiminin katılımcıların topluluk içindeki sosyal bağlarını pekiştirme işlevine odaklanmaktadır. Katılımcı ifadeleri; helal marketlerin, restoranların ve etkinliklerin, bireylerin topluluk bağlarını güçlendirdiğini ve ortak değerler etrafında bir araya gelmelerine katkı sağladığını açıkça göstermektedir. Elde edilen bulgular kapsamında, bu kategoride *bağların sürdürülmesi, paylaşım, ortak değer, destekleyici* kodları ön plana çıkmış ve bu unsurlara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Zehra: *"Helal marketler sayesinde diğer Müslümanlarla bağlarımız güçleniyor."*

Nur: *"Yerel helal restoranlar, toplumsal bağlarımız için bir araya gelme noktası."*

Reyhan: *"Helal marketler, Türk topluluğunu bir araya getiriyor ve bağlarımızı güçlendiriyor."*

Recep: *"Helal marketlerde yaptığım alışverişler toplulukla bağlarımı güçlendiriyor."*

Gül: *"Öncelikle mecburen Türk marketlerinden alışveriş yapıyorum, bu durum Türk topluluğuyla bağımı koruyor. Türk marketlerinden alışveriş yapmak, ortak bir değer paylaşımı yapmamıza vesile oluyor."*

Jale: *"Çoğunlukla Türk marketlerden alışveriş yapmamız topluluk bağlarımızı pekiştiriyor. Ayrıca, Türk topluluğu içinde helal gıda tüketimini destekleyen etkinlikler dayanışmayı artırıyor."*

Kemal: *"Helal gıda sağlayan restoranlar bizim buluşma noktalarımız oluyor. Diğer yandan, helal gıda tercihlerimiz, kültürel ve dini değerlerimizi topluluk içinde paylaşmamızı sağlıyor. Etkinliklerde de helal gıda ile ilgili bilinçlendirme çalışmaları yapıyoruz, bu da dayanışmamızı güçlendiriyor."*

Reyhan: *"Türk marketleri ve etkinlikler, ortak değerlerimizi yaşatmamıza yardımcı oluyor."*

Eda: *"Helal restoranlarda bir araya gelmek, topluluğumuzdaki bağları güçlendiriyor. Bayramlarda helal ürünlerle hazırlık yaparak dayanışmayı güçlendiriyoruz."*

Cem: *"Etrafımdaki Türk arkadaşlarım da helal gıda tüketiyor. Bu, ortak değerlerimizi paylaştığımızı hissettiriyor. Yine, ortak etkinlikler ve festivaller, helal gıda tüketimimizi daha anlamlı kılıyor."*

Kevser: *"Festivallerde Türk yemeklerini helal olarak sunmak, dayanışmayı artırıyor."*

Zehra, Nur ve Reyhan gibi katılımcılar, helal marketlerin ve restoranların topluluk içinde bir araya gelme noktaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu mekanların göçmen bireylerin dini ve kültürel değerlerini sürdürmelerine olanak tanımanın ötesinde, topluluk dayanışmasını güçlendiren sosyal alanlar olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Örneğin, Recep ve Gül, helal marketlerden alışveriş yapmanın bireyler arasındaki bağları güçlendirdiğini ve topluluk aidiyetini pekiştirdiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar, helal gıdanın ortak değerlerin paylaşılmasında merkezi bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Cem, Türk arkadaşlarıyla helal gıda tüketiminin, ortak değerleri paylaşma duygusunu güçlendirdiğini belirtirken, Kemal, helal gıda tercihlerinin dini ve kültürel değerlerin topluluk içinde paylaşılmasını sağladığını dile getirmiştir. Eda'nın, bayramlarda helâl ürünlerle hazırlık yapmanın topluluk dayanışmasını artırdığına yönelik ifadesi, helal gıdanın sosyal ve kültürel etkinliklerde de önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Kevser, Cem ve Jale gibi katılımcılar ise festivaller ve etkinlikler aracılığıyla helal gıda tüketiminin anlam kazandığını ve dayanışmayı artırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bu tür etkinliklerde helal gıdanın sadece dini bir gereklilik değil, aynı zamanda kültürel bir bağ kurma aracı olarak işlev gördüğünü vurgulamışlardır. Örneğin, Kemal'in, etkinliklerde helal gıdayla ilgili bilinçlendirme çalışmalarının topluluk dayanışmasını güçlendirdiğini ifade etmesi, bu etkinliklerin toplumsal bağları pekiştirme potansiyelini göstermektedir. Katılımcılar, helal marketler, restoranlar ve etkinliklerin, ortak değerler etrafında bir araya gelmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durum, helal gıda tüketiminin, topluluk dayanışmasını artıran sosyal alanlar oluşturduğunu ve bireyler arasındaki bağları pekiştirdiğini göstermektedir (Naz vd., 2024). Ayrıca, helal gıdanın kültürel kimliğin korunmasında ve kuşaklar arası aktarımında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Özellikle göçmen topluluklarda, helal gıda tüketimi, dini ve kültürel değerlerin sürdürülmesine olanak tanımakta ve topluluk içindeki dayanışmayı güçlendirmektedir (Halawa, 2022).

3.2.2. Kategori 2.2: Sosyal Medya ve Bilgi Paylaşımı

Bu kategoride, helal gıdaya ilişkin bilgilerin sosyal medya platformları aracılığıyla nasıl daha erişilebilir hale geldiğini ve bu süreçte bireyler arası dayanışmayı nasıl güçlendirdiği ele alınmıştır. Katılımcı ifadeleri, sosyal medyanın helal gıda temini, ürün keşfi ve bilgi paylaşımı süreçlerinde etkili bir araç olduğunu ve bireylerin topluluk içinde daha organize hareket etmelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kevser: *“Sosyal medyada helal gıda gruplarına üyeyim ve çok fayda görüyorum.”*

Reyhan: *“Sosyal medya üzerinden yeni helal ürünler hakkında bilgi sahibi oluyorum.”*

Gül: *“Yeni açılan marketleri ve ürünleri sosyal medyada paylaşıyoruz.”*

Kemal: *“Sosyal medya, helal gıda bilgisi ve temini konusunda güvenilir bir kaynak haline geldi. Birbirimize sosyal medyada güzel alternatifler öneriyoruz, bu bilgi paylaşımı çok yardımcı oluyor.”*

Zehra: *“Instagram’da helal gıda önerileri paylaşan bir hesap sayesinde birçok ürün keşfettim. Helal grupları sayesinde topluluk olarak daha organize hareket ediyoruz.”*

Cem: *“Ortak kullanılan Helal gıda uygulamaları kullanıyoruz ve sosyal medya üzerinden destek alıyoruz.”*

Elde edilen veriler, katılımcıların tamamının sosyal medyayı helal gıdayla ilgili bilgi edinme ve paylaşma konusunda etkili bir platform olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Kevser ve Reyhan, sosyal medya gruplarına üye olmanın ve platformlar üzerinden yeni helal ürünler hakkında bilgi edinmenin helal gıda tüketimlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Cem'in, ortak kullanılan helal gıda uygulamalarının ve sosyal medya desteklerinin bireyler arası bağları güçlendirdiğini belirtmesi, sosyal medyanın bireysel ve toplumsal bağlamda oynadığı kritik rolü pekiştirmektedir.

Sosyal medya, helal gıda temini konusunda bilgi paylaşımı ve topluluk dayanışmasını artırmak için bir köprü işlevi görmektedir. Gül ve Kemal, sosyal medya aracılığıyla yeni marketleri, ürünleri ve alternatifleri paylaşmanın topluluk üyeleri arasındaki dayanışmayı güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Zehra, sosyal medya platformlarında helal gıda önerileri paylaşan hesapların bireyler için değerli bir

bilgi kaynağı sunduğunu ve helal gruplarının topluluk içinde daha organize hareket etmeyi sağladığını dile getirmiştir. Kemal, sosyal medyanın helal gıda bilgisi ve temini konusunda güvenilir bir kaynak haline geldiğini vurgulamış, bu durumun bireylerin topluluk olarak daha organize hareket etmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Bu güvenilirlik, bireyler arasında bilgi akışını kolaylaştırırken, helal gıda temini ile ilgili belirsizlikleri azaltmaktadır. Elde edilen bulgular, sosyal medyanın helal gıda temini ve bilgi paylaşımı konusunda bireyler arası dayanışmayı güçlendiren etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, sosyal medya platformları aracılığıyla helal gıda ürünleri hakkında bilgi edinmenin ve bu bilgileri paylaşmanın, topluluk içinde daha organize hareket etmelerine olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Bu durum, sosyal medyanın helal gıda tüketimiyle ilgili belirsizlikleri azaltmada ve topluluk dayanışmasını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Yusoff vd., 2016). Ayrıca, sosyal medya platformlarının helal gıda bilgilerini yayma ve toplulukları bir araya getirme konusunda etkili olduğu belirtilmektedir. Özellikle Instagram gibi platformlar, helal yaşam tarzını benimseyen sanal toplulukların helal gıda bilgilerini paylaşımlarına ve bu konuda farkındalık oluşturmalarına olanak sağlamaktadır (Yusoff vd., 2016).

3.3. Tema 3: Entegrasyon Sürecinde Helal Gıdanın Psiko-Sosyal İşlevi

Bu temada, entegrasyon sürecinde helal gıdanın bireyler üzerindeki psiko-sosyal işlevi ele alınmış; kültürlerarası ilişkilerin gelişimi, entegrasyonun desteklenmesi ve zorlaşması kategorileri üzerinden katılımcıların deneyimleri ve algıları incelenmiştir.

Tablo 4

Helal Gıdanın Entegrasyon Sürecindeki Psiko-Sosyal İşlevi

Tema	Kategori	Kod	f
Entegrasyon Sürecinde Helal Gıdanın Psiko-Sosyal İşlevi	Kültürlerarası İlişkiler	Helal gıdaya saygı	6
		Dini hassasiyetleri açıklama	7
		Kültürlerarası empati	4
	Entegrasyonun Desteklenmesi	Kolay erişim	6
		Ortak değer	6
		Dini pratikler	5
	Entegrasyonun Zorlaşması	Erişim zorluğu	4
		Tepki	3

Tablo 4'e göre, entegrasyon sürecinde helal gıdanın psiko-sosyal işlevi teması, *kültürlerarası ilişkiler*, *entegrasyonun desteklenmesi* ve *entegrasyonun zorlaşması* kategorileri altında incelenmiştir. Kültürlerarası ilişkiler kategorisinde, Amerikan toplumunun helal gıdaya saygı ve dini hassasiyetleri açıklama öne çıkarken, kültürlerarası empati de vurgulanmaktadır. Entegrasyonu destekleyen faktörler kategorisinde helal ürünlere kolay erişim ve farklı kültürlerle ortak paydalar oluşturma (ortak değer) dikkat çekmektedir. Ancak, entegrasyonu sınırlayan etkenler kategorisinde küçük yerleşim yerlerinde helal ürünlere erişim zorluğu ve farklı dini uygulamalara duyulan tepkiler öne çıkmaktadır. Tablo 4, helal gıdanın entegrasyonu hem destekleyen hem de sınırlayan çok boyutlu bir işlevi olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.1. Kategori 3.1: Kültürlerarası İlişkiler ve Psiko-Sosyal Kabul

Bu kategoride, helal gıdanın göçmen bireylerin kültürlerarası ilişkiler geliştirme ve psiko-sosyal kabul süreçlerinde oynadığı rol incelenmiştir. Bu kategori, Amerikan toplumunun *helal gıdaya saygısı*,

dini hassasiyetlerin açıklanması ve kültürlerarası empati kodlarından hareketle oluşturulmuş ve katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Eda: *“Helal gıdaya saygı duyan Amerikalılar, bizi daha iyi anlamaya çalışıyor.”*

Zehra: *“Helal gıdaya yönelik anlayış, entegrasyonu kolaylaştırıyor.”*

Kevser: *“Amerikan komşularım helal gıdayı anlamaya çalışıyor ve bunu saygıyla karşılıyor.”*

Cem: *“Tüketeciğim birçok gıda en azından Kosher olduğu için saygı duyulduğunu hissediyorum, bu da entegrasyonu kolaylaştırıyor. Helal gıda tercihlerim sayesinde insanlara dini hassasiyetlerimi daha kolay anlatabiliyorum.”*

Gül: *“Açıkçası tercihlerim konusunda bana saygı duyulduğunu fark ettim. Helal gıda tercihlerim farklı kültürlerarasında bağ kurmamı sağlıyor.”*

Nur: *“Helal gıdaya olan ihtiyacımızı anlatmak, dini hassasiyetlerimizi açıklamak için bir fırsat oldu. Helal gıda üzerinden diğer toplumlarla iletişim ve etkileşim sağlayabiliyoruz. Helal gıda üzerinden Amerikalılarla iletişim kurduğumda, inançlarımızı daha iyi anlıyorlar.”*

Kemal: *“Aslında güzel bir geçiş yaptırıyor farklılıklarla, helal gıda kültürlerarası iletişime yardımcı oluyor. Bu süreçte dini hassasiyetlerimi de açıklıyorum.”*

Reyhan: *“Helal ürünler, diğer topluluklarla bağlantı kurmamıza yardımcı oldu.”*

Katılımcıların ifadeleri, helal gıda tercihinin gösterilen saygının, göçmen bireylerin entegrasyon süreçlerini kolaylaştırdığını göstermektedir. Eda, Amerikalıların helal gıdaya olan saygısının, kendilerini anlamaya yönelik bir çaba olduğunu ve bunun entegrasyonu kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Kevser ve Cem, helal gıda konusundaki anlayışın, bireylerin Amerikan toplumunda kabul görmelerini desteklediğini belirtmiştir. Gül’ün, helal gıda tercihleri konusunda saygı gördüğünü fark etmesi, bu durumun bireylerin psikolojik olarak kendilerini değerli hissetmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Nur ve Cem gibi katılımcılar, helal gıda tercihlerini açıklamanın, dini hassasiyetlerini diğer topluluklara aktarmada bir fırsat sunduğunu vurgulamışlardır. Helal gıda, yalnızca bir dini pratik değil aynı zamanda bireylerin inançlarını açıklamak ve diğer kültürlerle ortak bir zemin bulmalarına yardımcı olan bir köprü işlevi görmektedir. Kemal’in, helal gıda aracılığıyla farklı kültürlerle bir geçiş yaptığı ve bu süreçte dini hassasiyetlerini açıkladığına dair ifadesi, bu bağlamdaki etkili rolü vurgulamaktadır.

Reyhan, Nur ve Gül, helal gıdanın farklı kültürel topluluklarla bağ kurmaya yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Nur’un, helal gıda üzerinden Amerikalılarla iletişim kurduğunda, inançlarının daha iyi anlaşıldığını ifade etmesi, bu sürecin yalnızca dini değil, aynı zamanda sosyal bir işlevi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Kemal ve Gül, helal gıda tercihleri sayesinde kültürlerarası iletişim kurduklarını ve bu durumun entegrasyon süreçlerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Katılımcı ifadeleri, helal gıdanın, göçmen bireylerin dini ve kültürel değerlerini aktarmalarına olanak tanırken, diğer topluluklarla bağlantı kurmalarını kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, helal gıda, bireylerin inançlarını diğer kültürlerle paylaşmalarına ve farklılıklar arasında bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olan olumlu bir faktör olduğu da söylenebilir. Katılımcıların helal gıda tercihleri aracılığıyla Amerikan toplumundaki bireylerle iletişim kurabildiklerini, dini hassasiyetlerini daha rahat ifade edebildiklerini ve karşılıklı anlayışa dayalı ilişkiler geliştirdiklerini belirtmeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Helal gıdanın kültürlerarası diyalogda bir köprü işlevi gördüğü bu bulgular, göçmenlerin dini kimliklerini sürdürürken toplumsal bütünleşmelerine de katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Halawa, 2022). Ayrıca, helal gıdaya yönelik toplumsal saygı ve anlayışın, göçmen bireylerin kendilerini daha güvende hissetmelerini, kültürel aidiyetlerini korumalarını

ve psikolojik olarak desteklenmiş hissetmelerini sağladığı görülmektedir. Literatürde de helal gıdanın, kültürlerarası karşılaşmalarda ortak bir anlam zemini sunduğu ve bu sayede farklı topluluklar arasında empatik ilişkilerin gelişmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Naz et al., 2024). Bu bağlamda, helal gıda, hem bireysel düzeyde dini kimliğin yaşanmasına imkân tanımakta hem de toplumsal düzeyde kültürlerarası kabulü ve uyumu kolaylaştıran önemli bir aracı temsil etmektedir.

3.3.2. Kategori 3.2: Entegrasyonu Desteklenmesi

Bu kategori, helal gıdanın katılımcıların entegrasyonu süreçlerindeki olumlu rolünü incelemektedir. Bu kategori, helal ürünlere *kolay erişim*, çeşitli kültürlerden insanlarla *ortak değer* paylaşımı ve *dini pratikler* kodları bağlamında oluşturulmuş ve katılımcıların doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Kevser: “Marketlerde helal ürün bulmak entegrasyonu kolaylaştırıyor.”

Eda: “Büyük şehirlerde ve büyük marketlerde helal ürünlerin bulunabilirliği uyum sağlamamızı kolaylaştırıyor.”

Reyhan: “Helal ürünler sayesinde günlük yaşamda zorluk yaşamıyoruz.”

Cem: “Kosher ürünlere kolay erişim, benim uyum sürecimi olumlu etkiledi.”

Kemal: “Bazı yerlerde helal ürünlerin kolayca bulunması entegrasyonu destekliyor ve helal gıda tercihleri, çok kültürlü bir ortamda paylaşımlarımı artırıyor”

Nur: “Helal ürünler, farklı kültürlerden insanlarla ortak bir zemin oluşturdu.”

Gül: “Helal gıda, farklı kültürlerden insanlarla ortak bir dil oluşturmama yardımcı oluyor.”

Kevser ve Eda, helal ürünlerin büyük şehirlerde ve büyük marketlerde kolayca bulunabilir olmasının, entegrasyon süreçlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Helal ürünlere erişim, bireylerin günlük yaşamlarını dini hassasiyetlerine uygun bir şekilde sürdürmelerine olanak tanıyarak, uyum süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Reyhan ve Cem, helal ya da Kosher ürünlere erişimin entegrasyon sürecinde karşılaşılan zorlukları azalttığını ve bu durumun bireylerin psikolojik olarak daha rahat hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Nur ve Gül gibi katılımcılar, helal gıdanın farklı kültürlerden insanlarla bir iletişim köprüsü oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Helal gıda, yalnızca bireysel bir tercih değil, aynı zamanda çok kültürlü bir ortamda ortak değerler etrafında bağ kurmayı kolaylaştıran bir araçtır. Kemal’in, helal gıda tercihleri sayesinde çok kültürlü bir ortamda daha fazla paylaşımda bulunabildiğini belirtmesi, bu bağlamdaki etkileşim ve iş birliği fırsatlarını ortaya koymaktadır.

Reyhan, helal ürünlerin günlük yaşamında karşılaştığı zorlukları azalttığını belirtirken, bunun bireylerin entegrasyon sürecinde yaşadıkları stres ve belirsizlikleri azaltmada helal gıdanın rolünü ortaya koyduğunu vurgulamaktadır. Cem’in, Kosher ürünlere kolay erişimin uyum sürecini olumlu etkilediğini belirtmesi, helal ve benzeri dini hassasiyetlere yönelik ürünlerin bireylerin entegrasyon ve dini uyum süreçlerine sağladığı katkıyı vurgulamaktadır. Katılımcılar, helal ürünlerin büyük şehirlerde ve marketlerde kolay bulunmasının uyum süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, helal gıdaya erişimin göçmen bireylerin entegrasyon süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, helal ürünlerin büyük şehirlerde ve marketlerde kolayca bulunmasının günlük yaşamlarını dini hassasiyetlerine uygun şekilde sürdürebilmelerini sağladığını, bu durumun da entegrasyon sürecinde karşılaşılan stres ve belirsizlikleri azalttığını ifade etmiştir. Bu bulgular, Halawa’nın (2022) Avrupa bağlamında yürüttüğü çalışmada belirttiği gibi, helal gıdaya erişimin kültürel uyumu kolaylaştırıcı bir unsur olduğuna işaret etmektedir. Aynı şekilde, Hall ve Sevim’in (2016) Almanya’daki Türk göçmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma da, helal gıda tüketim niyetinin

bireylerin sosyal çevreye uyum sağlama eğilimleriyle yakından ilişkili olduğunu ve bu yönüyle entegrasyon süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, helal gıdanın farklı kültürlerden bireylerle ortak bir değer ve yaşam tarzı paylaşımına zemin hazırladığı; bu durumun da kültürlerarası etkileşimi güçlendirdiği görülmektedir (Naz vd., 2024). Dolayısıyla helal gıda, hem bireylerin dini kimliklerini koruyabilmelerine hem de yeni toplumlara uyum sağlayabilmelerine olanak tanıyan çok boyutlu bir işlev görmektedir.

Kategori 3.3: Entegrasyonu Zorlaştıran Psiko-Sosyal Faktörler

Bu kategori, helal gıdaya erişim zorluklarının ve çevresel tepkilerin göçmen bireylerin entegrasyon süreçleri üzerindeki olumsuz etkilerini incelemektedir. Bu kategori, erişim zorluğu ve tepki kodları bağlamında oluşturulmuş ve katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Reyhan: *“Bazı bölgelerde helal ürün bulmak çok zor, bu uyumu zorlaştırıyor.”*

Nur: *“Küçük yerleşimlerde helal ürün bulamamak büyük bir problem.”*

Recep: *“Küçük yerlerde yaşadığım için helal ürünlere erişim çok zor oluyor.”*

Ali: *“Helal ürün bulmakta zorluk yaşıyorum, bu da entegrasyonu sınırlıyor.”*

Eda: *“Helal gıda tercihlerimiz bazen çevremiz tarafından eleştirilebiliyor.”*

Kevser: *“Bazı bölgelerde helal gıda tercihlerimizi açıklamak zor olabiliyor.”*

Gül: *“Bazı insanlar helal gıda tercihlerime garip bakıyor, bu tepki beni rahatsız ediyor.”*

Jale: *“Farklı dini uygulamalara duyulan tepkiler entegrasyon sürecimi zorlaştırıyor.”*

Reyhan, Nur ve Recep, küçük yerleşimlerde helal ürün bulmanın büyük bir problem olduğunu ve bu durumun entegrasyon sürecini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, özellikle küçük topluluklarda dini hassasiyetlere uygun ürünlerin sınırlı olması nedeniyle bireylerin günlük yaşamlarını düzenlemekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Ali, helal ürün bulmadaki zorlukların entegrasyon sürecini sınırladığını belirterek, helal gıdaya erişimin göçmen bireylerin uyum süreçlerinde ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Eda ve Kevser gibi katılımcılar, helal gıda tercihlerine yönelik çevresel eleştirilerin ve tepkilerin, bu tercihleri açıklamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Gül’ün, helal gıda tercihlerine yönelik garip bakışlardan rahatsızlık duyduğunu dile getirmesi, bu durumun bireylerin psikolojik huzurunu nasıl etkileyebileceğini göstermektedir. Jale’nin farklı dini uygulamalara yönelik olumsuz tepkilerin entegrasyon sürecini zorlaştırdığına dair ifadesi, helal gıdaya yönelik algıların bireylerin sosyal ilişkilerinde oluşturduğu zorluklara dikkat çekmektedir.

Katılımcı ifadeleri, helal ürünlere erişim güçlüğü ve çevreden gelen olumsuz tepkilerin bireylerin entegrasyon sürecini zorlaştırdığına işaret etmektedir. Helal gıda tercihleri, katılımcılar için dini ve kültürel kimliğin kültürel kimliğin bir parçası olsa da çevresel eleştiriler ve erişim zorlukları nedeniyle bireylerde stres ve yabancılaşma hissi yaratabilmektedir. Bu durum, katılımcıların entegrasyon süreçlerinde yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal sınırlamalarla karşılaştığını göstermektedir. Araştırma bulguları, helal gıdaya erişimde yaşanan zorlukların ve çevreden gelen olumsuz tepkilerin göçmen bireylerin entegrasyon sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Küçük yerleşim yerlerinde helal ürünlerin sınırlı olması, bireylerin günlük yaşamlarını dini hassasiyetlerine uygun şekilde sürdürmelerini güçleştirmekte, bu durum da sosyal uyumu ve psikolojik iyi oluşu tehdit etmektedir (Hall & Sevim, 2016; Halawa, 2022). Katılımcıların helal tercihlerine yönelik çevreden gelen eleştiriler ya da önyargılı yaklaşımlar, bireylerin inanç temelli alışkanlıklarını açıklamada çekinceler yaşamasına yol açmakta ve sosyal ilişkilerde yabancılaşma

hissini artırmaktadır. Literatürde de bu durumun, bireyin kimliğini ifade ederken maruz kaldığı mikro düzeyde ayrımcılıklar üzerinden entegrasyonu sekteye uğrattığı belirtilmektedir (Bergeaud-Blackler, 2007). Helal gıdanın, bireyin dini ve kültürel kimliğinin bir parçası olması nedeniyle, bu tercihin kabul görmemesi yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psiko-sosyal bir engel haline gelebilmektedir. Dolayısıyla, helal ürünlere erişimin artırılması ve bu tercihlere yönelik toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi, hem bireysel iyilik hâli hem de başarılı bir entegrasyon için önem arz etmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Helal gıda bağlamında mevcut literatür, genellikle konunun dini (yükümlülük), sosyolojik (kimlik), siyasi ve ekonomik (sertifikasyon) boyutlarına odaklanmaktadır. Ancak bu çalışma, helal gıdanın psikolojik işlevine dikkat çeken ilk araştırmalardan biri olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Müslüman Türk bireylerin helal gıda tüketim alışkanlıklarının, yabancı kültürel bir ortamda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarındaki psikolojik işlevleri ele alınmıştır. Bulgular, helal gıdanın yalnızca dini bir yükümlülük olarak değil, aynı zamanda göçmen bireylerin entegrasyon sürecinde önemli bir psikolojik başa çıkma ve sosyal destek mekanizması olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, helal gıda tüketiminin göçmenlerin stresle başa çıkmalarına, dini ve manevi huzur bulmalarına, kimliklerini korumalarına ve toplumsal bağlarını güçlendirmelerine önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Helal gıdanın göçmen bireyler için manevi tatmin sağladığı, dini bağlılıklarını sürdürmelerine yardımcı olduğu ve inançlarını günlük yaşamlarına entegre etmelerine olanak tanıdığı anlaşılmıştır. Ayrıca, helal gıdaya erişimin entegrasyon sürecinde karşılaşılan stres ve uyum zorluklarını hafiflettiği, bireylerin psikolojik dayanıklılığını artırdığı ve farklı kültürlerle bağ kurmalarını kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, erişim güçlükleri ve çevresel tepkiler gibi faktörlerin entegrasyon sürecini olumsuz etkileyebileceği de bulgular arasında yer almaktadır.

Analiz edilen temalar doğrultusunda, araştırmanın temel sorularına ilişkin elde edilen bulgular, mevcut literatür ışığında değerlendirildiğinde şu şekilde özetlenebilir:

4. Helal gıda, yurtdışında yaşayan Müslüman Türk toplulukları arasında dini bir başa çıkma mekanizması olarak nasıl işlev görüyor?

Araştırmamızın bulgularını incelediğimizde, helal gıdanın yurtdışında yaşayan Müslüman Türk toplulukları için yalnızca bir beslenme tercihi olmadığını, aynı zamanda dini bir başa çıkma mekanizması olarak işlev gören çok boyutlu bir olgu olduğunu görmekteyiz. Bulgular, helal gıdanın bireylerin dini ve manevi yaşamlarında kritik bir rol oynadığını ve özellikle göçmen topluluklar arasında manevi dayanıklılık ile stresle başa çıkma süreçlerine önemli bir destek sağladığını ortaya koymaktadır. Pargament'in (1997) dini başa çıkma stratejileri teorisi, bireylerin zorlu yaşam koşullarında anlam bulmalarını ve bu koşullara uyum sağlamalarını kolaylaştırdığına işaret etmektedir. Araştırmamızda da helal gıdanın, bireylerin dini pratiklerini sürdürmelerine imkân tanıyarak stresle başa çıkmalarına doğrudan ve dolaylı olarak katkıda bulunduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Bilişsel Çelişki Teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, katılımcıların inançları ile davranışları arasında bir uyumsuzluk hissettiklerinde bu rahatsızlığı gidermek için davranışlarını inançlarına uyumlu hale getirmeye çalıştıkları görülmektedir (Festinger, 1957). Bu çerçevede, helal gıda tüketimi, katılımcılara dini inançlarıyla uyumlu bir beslenme pratiği, çelişkiyi azaltarak psikolojik stresin azalmasına ve ruh hallerinin iyileşmesine katkı sağlamaktadır. Bulgularımız, helal gıdanın sadece dini ve manevi tatmin sağlamadığını, aynı zamanda bireylerin genel psikolojik iyi oluşlarına da önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Helal gıda, bireylerin manevi yaşamlarını güçlendiren ve toplumsal bağlarını koruyan bir unsur olarak ayrıcalıklı bir yere sahiptir.

Çalışmamız, helal gıdanın manevi dayanıklılık, kimlik güvencesi ve toplumsal uyum süreçleri üzerindeki olumlu etkilerine de dikkat çekmektedir. Helal gıda, bireylerin manevi değerlerini günlük yaşamlarına entegre etmelerini kolaylaştırarak, bu değerlerin içsel huzur ve tatmin olarak geri dönmesini sağlamaktadır. Özellikle yurtdışında helal gıdaya erişimin zorlukları, bireylerde kaygı ve stres seviyelerini artırırken, helal gıdaya erişim bireylere manevi bir güvenlik hissi ve psikolojik denge kazandırmaktadır. Bu durum, göçmen toplulukların dini kimliklerini sürdürmeleri ve kültürel bağlarını korumaları açısından da kritik bir öneme sahiptir.

Literatürde yer alan diğer çalışmalar da bulgularımızı destekler niteliktedir. Örneğin, Yousaf'un (2022) çalışmasında, pandemi döneminde Çin'de yaşayan Müslümanların helal gıdaya erişim kısıtlamaları nedeniyle yoğun stres ve kaygı yaşadıkları belirtilmiştir. Helal gıdaya erişim eksikliği, manevi stresin artmasına ve psikolojik dengesizliklere yol açarak gıda tüketiminin varoluşsal kaygıları azaltıcı işlevini zayıflatmıştır. Buna karşın, helal gıdaya erişimin güvenlik hissi, manevi huzur ve psikolojik iyi oluşu destekleyen bir faktör olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Latif vd. (2018) çalışması, helal gıdanın manevi dayanıklılığı artırarak bireylerin stresle başa çıkmalarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Syed vd. (2022) araştırması ise helal gıdanın bireylerin otonomi, yeterlilik ve ilişkisel ihtiyaçlarını karşılama yoluyla psikolojik tatmin sağladığını ve bu tatminin stresle başa çıkma mekanizmalarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Arslan vd.'nin (2024), farklı dinlerin (Yahudilik, İslam, Hinduizm, Budizm) beslenme kurallarını ve bu uygulamaların sağlık ile psikolojik etkilerini ele aldığı çalışmada, dini beslenme uygulamalarının yalnızca fiziksel sağlığı değil psikolojik iyi oluşu da şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Sosyal kimlik teorisi çerçevesinde, bu uygulamaların bireylerin grup aidiyetini güçlendirerek sosyal destek mekanizmalarını artırdığı ve böylece psikolojik iyilik hallerini desteklediği belirtilmektedir. Ayrıca, bilişsel tutarsızlık teorisi bağlamında, bireylerin inançlarıyla davranışları arasındaki uyumu sağlama çabasının stresi azalttığı ve benlik algısını güçlendirdiği ifade edilmekte ve dini beslenme uygulamalarının bireysel ve toplumsal düzeyde psikolojik iyi oluşu destekleyen önemli bir unsur olduğuna dikkat çekilmektedir.

Helal gıda, stresle başa çıkma, kimlik güvencesi, manevi tatmin ve vicdani huzur gibi çok yönlü işlevleriyle Müslüman topluluklar için önemli bir başa çıkma mekanizması olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmamızın mevcut literatürle büyük oranda örtüşen bulguları, helal gıdanın bireylerin dini vecibelerini yerine getirme süreçlerine katkı sağladığını, psikolojik dayanıklılıklarını artırdığını ve sosyal uyumlarını desteklediğini ortaya koymaktadır. Helal gıdaya erişimin artırılması, bireylerin hem manevi hem de psikolojik iyi oluşlarını desteklemek açısından kritik bir gerekliliktir.

4.1. Helal gıda, Müslüman gruplar içinde topluluk kimliği ve dayanışma duygusuna ne şekilde katkıda bulunur?

Helal gıda, psikolojik bir başa çıkma işlevine ek olarak, ortak değerleri ve uygulamaları pekiştiren kültürel ve dini bir mihenk taşı olarak hizmet ederek Müslüman gruplar arasında topluluk kimliği ve dayanışma duygusunu geliştirmede de önemli bir mekanizma olarak dikkat çekmektedir. Helal marketler, restoranlar ve etkinlikler, sadece tüketim alanları değil aynı zamanda dini kimliğin somutlaştığı sosyal alanlar olarak işlev görmektedir. Bu mekanlar, bireylerin ortak dini ve kültürel değerlerini deneyimledikleri, bu yolla kimlik inşası ve toplumsal bağların güçlenmesi süreçlerini destekleyen platformlardır. Erikson'un (1968) kimlik inşası teorisi bağlamında, helal gıda tüketimi gibi dini pratikler, bireylerin toplumsal rollerini anlamlandırmasına ve bu rollere uygun davranış geliştirmesine olanak tanır. Katılımcıların "bağların sürdürülmesi" ve "ortak değer paylaşımı" ifadeleri, dini deneyimlerin kimlik inşasındaki merkezi rolüne işaret etmektedir.

Helal gıdanın toplumsal bağlara katkısı sadece dini kimlik üzerinden değil aynı zamanda duygusal dayanışma ve manevi destek arayışlarını karşılaması yönüyle de ortaya çıkmaktadır. Bayram

ve festival gibi kolektif etkinliklerde helal gıda tüketiminin dayanışmayı güçlendirdiği görülmektedir. Katılımcılar, bu etkinliklerin bireyler arasında duygusal bağlılık ve aidiyet hislerini artırdığını ifade etmişlerdir. Din psikolojisi literatüründe bu tür pratikler, bireylerin manevi anlam ve sosyal destek bulmalarını sağlayan araçlar olarak değerlendirilmektedir. Freud'un kolektif kimlik ve ritüel teorisi bağlamında, helal gıda tüketimi bireylerin topluluk içindeki bağlarını güçlendiren kolektif bir ritüel olarak tanımlanabilir (Freud, 1921). Bayramlarda helal ürünlerle yapılan hazırlıkların dayanışmayı artırdığına dair ifadeler, ritüelistik davranışların bireyler arası bağları güçlendiren rolünü göstermektedir.

Sosyal medya, helal gıda konusunda bilgi paylaşımı ve dini dayanışmayı modern araçlarla destekleyen önemli bir platform olarak dikkat çekmektedir. Sosyal medya gruplarının, katılımcıların helal gıda ile ilgili bilgiye kolayca erişmelerini ve topluluk olarak daha organize hareket etmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Kamarulzaman vd. (2016) bulguları da sosyal medya platformlarının, bireylerin yabancı bir ortamda fiziksel erişim zorluklarını aşmalarına yardımcı olduğunu ve dini pratiklerini desteklediğini göstermektedir. Bu paylaşım, dini deneyimlerin modern teknolojilerle yeniden yapılandırılması olarak değerlendirilebilir. Helal gıda gruplarındaki bilgi paylaşımı ve destek mekanizmaları, bireylerin hem dini kimliklerini güçlendirdiği hem de kolektif bir topluluk bilinci oluşturduğu bir süreç olarak öne çıkmaktadır.

Helal gıda tüketimi, bireyler için yalnızca dini bir zorunluluk değil aynı zamanda psikolojik destek ve aidiyet duygusunu artıran bir pratik olarak da değerlendirilmektedir. Helal marketler ve restoranlar, bireyler için güvenilir alanlar sunmakta ve manevi güvenlik hissini pekiştirmektedir. Din psikolojisi literatüründe, dini pratiklerin bireylerin psikolojik destek ve aidiyet oluşturma süreçlerine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi bağlamında, helal gıda tüketimi bireylerin sevgi ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılarken, güvenli alanlar oluşturarak psikolojik iyilik hallerini de desteklemektedir. Özellikle göçmen topluluklar için helal gıda tüketimi, dini ve kültürel bağların sürdürülmesi açısından merkezi bir rol oynamaktadır.

Helal gıdanın topluluk aidiyeti ve dayanışmayı artırıcı etkisi, din psikolojisi ve tüketim pratikleri literatüründeki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Eliasi ve Dwyer (2002), helal gıda tüketiminin bireylerin dini kimliklerini koruma ve topluluk bağlarını güçlendirme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Anwar vd. (2025) araştırmaları ise helal gıdanın sadece dini bir gereklilik değil aynı zamanda bireyler arası dayanışmayı artıran ve ortak değerlerin paylaşılmasını sağlayan bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, helal gıda tüketiminin bireylerin psiko-sosyal ihtiyaçlarını karşılayan kolektif bir kimlik inşasına katkı sağladığını desteklemektedir.

Helal gıda tüketimi, bireylerin dini kimliklerini pekiştiren, sosyal dayanışmayı artıran ve modern araçlarla desteklenen kolektif bir pratik işlevi görmektedir. Bu süreç, bireylerin manevi anlam arayışlarını desteklerken topluluk aidiyetlerini ve sosyal bağlarını güçlendiren önemli bir dinamik olarak işlev görmektedir.

4.2. Helal gıda Müslüman göçmenlerin entegrasyon sürecinde nasıl bir psiko-sosyal rol oynuyor?

Katılımcı ifadeleri, ABD'de helal gıdaya yönelik saygının katılımcıların kendilerini psikolojik olarak değerli hissetmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, helal gıdanın, kültürlerarası ilişkilerde bir iletişim ve empati aracı olarak işlev gördüğü, katılımcıların kendilerini ifade etme ve kabul görme süreçlerinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Bu durum, Berry'nin (1997) entegrasyon modeli ile uyumlu bir şekilde, katılımcıların hem kendi kimliklerini koruyarak hem de bulundukları toplumla bağ kurarak entegrasyonu kolaylaştırabileceğini ortaya koymaktadır.

Örneğin, bir katılımcının (Gül) “*helal gıda tercihlerim farklı kültürlerarasında bağ kurmamı sağlıyor*” ifadesi, helal gıdanın yalnızca dini bir tercih değil, aynı zamanda empati ve anlayışı geliştiren bir köprü olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, diğer bir diğer katılımcının (Nur) “*helal gıda üzerinden diğer toplumlarla iletişim ve etkileşim sağlayabiliyoruz*” açıklaması, helal gıdanın sosyal bir işlev üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, literatürde yer alan gıda tercihlerinin kültürlerarası empatiyi ve anlayışı artırdığına yönelik araştırmalarla (Fischler, 1988) örtüşmektedir.

Japonya’da helal gıdanın, Müslüman bireylerin çoğunluğu Müslüman olmayan bir toplumda dini bağlılıklarını ifade edebilmelerine olanak tanıdığı rapor edilmiştir (El-Ashfahany, 2024). Bu durum, helal gıdanın bireylerin kimliklerini sürdürmeleri ve yeni bir sosyal çevrede manevi bütünlüklerini korumaları açısından kritik bir unsur olduğunu göstermektedir. Avrupa ve ABD’deki Müslüman göçmenler, helal gıdayı dini pratiklerini sürdürmenin yanı sıra kimliklerini ve aidiyet duygularını koruyarak topluma uyum sağlama sürecinde önemli bir unsur olarak değerlendirmektedirler (Halawa, 2018; 2022). Helal gıda, bu bireyler için hem dini pratiklerini sürdürmelerini sağlayan bir araç hem de bulundukları toplumların gelenekleriyle harmanlanan iki kültürlü bir kimliğin inşasında önemli bir rol oynayan bir faktördür. Özellikle göçmenler veya farklı kültürel çevrelerde yaşayan Müslüman bireyler açısından helal gıda, grup dayanışmasını güçlendiren ve entegrasyon sürecini destekleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Helal ürünler, bireylerin aynı inanç ve değerleri paylaşan insanlarla sosyal destek ağları oluşturmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda helal gıda etiketleri de bir tür sosyal belirleyici işlevi görerek bireylerin kendilerini ait hissettikleri topluluk içinde konumlandıklarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, helal gıda tüketimi, hem bireysel kimlik hem de toplumsal dayanışma açısından çok yönlü bir işlev üstlenmektedir.

İskoçya’da helal diyet kurallarına uygun sosyalleşme yöntemlerinin benimsenmesi, göçmenlerin dini kimliklerini muhafaza ederek ev sahibi topluma entegrasyonlarını kolaylaştırdığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, Singapur’daki Müslüman azınlıklar arasında helal gıdanın sosyal bağların kurulmasındaki rolü dikkat çekmektedir. Dawood vd. (2024) çalışması, helal diyet ihtiyaçlarının karşılanmasının sosyal dışlanma ve yabancılaşıma duygularını azalttığını ve daha kapsayıcı bir toplum inşasına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Khalek vd. (2017) çalışması, helal gıdanın farklı topluluklar arasında sosyal uyumu artırdığını ve entegrasyonu desteklediğini göstermektedir. Katılımcıların “Helal gıda, diğer topluluklarla bağ kurmamıza yardımcı oluyor” gibi ifadeleri, bu literatürü destekler nitelikte olup helal gıdanın bireysel düzeyde olduğu kadar toplumsal düzeyde de bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Fischler’in (1988) gıdanın kültürel kimlik oluşturma ve toplumsal bağ kurmadaki rolüne dair vurguları, helal gıdanın farklı kültürlerarasında empati ve anlayış geliştiren bir köprü olduğunu desteklemektedir. Helal gıdanın, bireylerin dini kimliklerini ifade etme ve toplumsal uyum sağlama süreçlerindeki rolü, kültürlerarası empati ve iletişim geliştirmedeki işleviyle birleşerek sosyal bir bütünleşme aracı haline gelmektedir. Bu durum, helal gıdanın yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal anlamda da derin bir etki yarattığını göstermektedir.

Bununla birlikte, helal gıdaya erişim zorluğu ve çevresel tepkiler, entegrasyon sürecini olumsuz yönde de etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Reyhan ve Nur gibi katılımcılar, küçük yerleşimlerde helal ürün bulamamanın günlük yaşamlarını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, özellikle helal ürünlerin sınırlı olduğu bölgelerde bireylerin dini pratiklerini yerine getirememesi nedeniyle daha fazla stres ve yabancılaşıma hissi yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcılardan Gül’ün dile getirdiği gibi, helal gıda tercihlerine yönelik eleştiriler bireylerin psikolojik huzurunu ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyerek sosyal izolasyona yol açabilmektedir. Bu bulgular, dini farklılıklara yönelik çevresel tepkilerin entegrasyonu zorlaştırdığı ve sosyal izolasyon hissi yarattığını vurgulayan literatürle örtüşmektedir (Hussein, 2015; Padilla & Perez, 2003).

Helal gıda, göçmen bireylerin dini kimliklerini korurken kültürel çeşitlilik içinde de bir köprü işlevi görmektedir. Ancak, erişim zorlukları ve çevresel tepkiler, bu sürecin her zaman sorunsuz olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, helal gıdanın entegrasyondaki psikolojik rolü hem dini değerlerin korunması hem de farklı kültürlerle bağ kurma süreçleri açısından iki yönlü bir işlev sunmaktadır. Sonuç olarak, helal gıdanın entegrasyon sürecindeki psikolojik rolü, bireylerin dini ve kültürel kimliklerini ifade etmelerine, stresle başa çıkmalarına ve empati geliştirmelerine olanak sağlayarak önemli bir destek mekanizması sunmaktadır. Ancak, bu sürecin etkinliği, helal ürünlere erişim kolaylığı ve çevresel kabul düzeyi gibi faktörlere bağlıdır. Literatür, bu sürecin daha fazla desteklenebilmesi için helal gıdaya erişimin artırılması ve kültürlerarası anlayışın geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

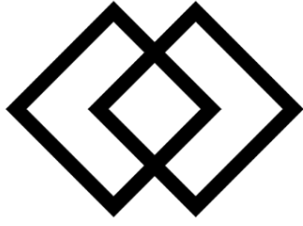
5. Kaynakça

- Akçapar, Ş. K. (2009). Turkish highly skilled migration to the United States: New findings and policy recommendations. *Land of Diverse Migrations: Challenges of Emigration and Immigration in Turkey*, 110-248.
- Alzeer, J., Rieder, U., & Hadeed, K. A. (2018). Rational and practical aspects of Halal and Tayyib in the context of food safety. *Trends in Food Science & Technology*, 71, 264–267. <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2017.10.020>
- Aydın, C. (2019). Kader inancının savunma mekanizması ve dini başa çıkma kavramları açısından değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(35), 101–122. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.469645>
- Ayten, A. (2012). *Tanrı'ya sığınmak: Dini başa çıkma üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İz.
- El-Ashfahany, A., Farrahvanaya, S. K., & Aprianoro, M. S. (2024). Analysis of factors influencing intention to purchase halal Japanese food: The moderating role of religiosity. *Innovative Marketing*, 20(1), 66-76. [https://doi.org/10.21511/im.20\(1\).2024.06](https://doi.org/10.21511/im.20(1).2024.06)
- Al-Qaradawi, Y. (2013). *The Lawful and the Prohibited in Islam* (Helal ve Haram). Islamic Book Trust.
- Anwar, K., & Husen, A. Y. M. (2025). Halal as social capital: A study on economy and identity. *Jurnal Analisa Sosiologi*, 14(1). <https://doi.org/10.20961/jas.v14i1.97460>
- Arslan, S., & Aydın, A. (2024). Religious Dietary Practices: Health Outcomes and Psychological Insights From Various Countries. *Journal of religion and health*, 63(5), 3256-3273. <https://doi.org/10.1007/s10943-024-02110-8>
- Bergeaud-Blackler, F. (2007). New challenges for Islamic ritual slaughter: A European perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(6), 965–980. <https://doi.org/10.1080/13691830701432871>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bonne, K., & Verbeke, W. (2008). Religious values informing halal meat production and the control and delivery of halal credence quality. *Agriculture and Human Values*, 25(1), 35–47. <https://doi.org/10.1007/s10460-007-9076-y>
- Castles, S., & Miller, M. J. (2003). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Palgrave Macmillan.
- Cesari, J. (2004). *When Islam and democracy meet: Muslims in Europe and in the United States*. Palgrave Macmillan.

- Dawood, F. H. M., Hamdan, M. N., & Kadir, N. A. A. (2024). Minority Jurisprudence In The Context Of Halal Food Evaluation In Singapore. *International Journal of Law, Government and Communication*, 9(36), 191-208. <https://doi.org/10.35631/IJLGC.936015>
- Eliasi, J. R., & Dwyer, J. T. (2002). Kosher and Halal: Religious observances affecting dietary intakes. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 102(7), 911-913. [https://doi.org/10.1016/s0002-8223\(02\)90203-8](https://doi.org/10.1016/s0002-8223(02)90203-8)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*, Norton.
- Eryücel, S. (2013). Yaşam olayları ve olumlu dini başa çıkma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 251–271.
- Esposito, J. L. (2011). *What everyone needs to know about Islam*. Oxford University.
- Esposito, J. L., & Mogahed, D. (2007). *Who speaks for Islam? What a billion Muslims really think*. Gallup.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University.
- Fischler, C. (1988). Food, self and identity. *Social Science Information*, 27(2), 275–292. <https://doi.org/10.1177/053901888027002005>
- Fisher, C. (2007). Food and religion in Christianity and Islam. *Journal of Religion and Health*, 46(2), 210–222. <https://doi.org/10.1007/s10943-006-9088-9>
- Fischer, J. (2011). *The halal frontier: Muslim consumers in a globalized market*. Palgrave Macmillan.
- Freud, S. (1921). *Group Psychology and the Analysis of the Ego*. Hogarth.
- Diouf, S. A. (2003). Invisible Muslims: The Sahelians in France. In Y. Haddad, J. I. Smith & J. L. Esposito, J. L. (Eds.), *Muslim minorities in the West: Visible and invisible* (pp. 145-161). Altamira.
- Halawa, A. (2018). *Acculturation of Halal Food to the American Food Culture through Immigration and Globalization*. 5(2), 53–63. <https://doi.org/10.29333/EJECS/89>
- Halawa, A. (2022). The Role of Immigration and Colonization in the Acculturation of Halal Food in European Countries: An Evidence-Based Systematic Review. *International Journal of Social Science Research and Review*, 5(9), 31–46. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v5i9.425>
- Hall, E. E., & Sevim, N. (2016). Halal food consumption intention by Turkish immigrants. *International Journal of Business and Management Invention*, 5(11), 36-40.
- Hussein, S. (2015). Not Eating the Muslim Other: Halal Certification, Scaremongering, and the Racialisation of Muslim Identity. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 4(3), 85–96. <https://doi.org/10.5204/IJCJSD.V4I3.250>
- Julaeha, S. (2023). Group Solidarity Based on Halal Network Labels: Moral Embeddedness of Agents of PT. HNI HPAI from an Economic Sociology Perspective. *International Journal of Social Science and Business*, 7(2), 254-260. <https://doi.org/10.23887/ijssb.v7i2.54938>
- Jung, C. G. (1964). *Man and His Symbols*. Aldus Books.
- Kamarulzaman, Y., Veeck, A., Mumuni, A. G., Luqmani, M., & Quraeshi, Z. A. (2016). Religion, markets, and digital media: seeking halal food in the US. *Journal of Macromarketing*, 36(4), 400-411. <https://doi.org/10.1177/0276146715622243>

- Khalek, A. A., Mohd Mokhtar, R. A., & Tat Yao, A. Y. (2019). Exploring Halal Dining Experience and its Influence on Social Cohesion in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 27(2), 1787 – 1799.
- Koenig, H. G. (2012). *Religion and mental health: Research and clinical applications*. Academic.
- Latif, M. A., & Ab Rahman, S. (2018). Development of halal nutrition framework. *Journal of Education and Social Sciences*, 9(3), 96-104.
- Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mescoli, E. (2015). Islamic Food Practices in a migration context: An ethnography among Moroccan women in Milan (Italy). In E. Toğuşlu (Eds.), *Everyday life practices of Muslims in Europe*, (pp. 3-19). Leuven University Press.
- Naz, N., Khalil, H., Qureshi, S. M. J., Bi, S., & Memon, K. M. A. (2024). A study of halal food from Islamic principles to contemporary food culture. *Migration Letters*, 20(S11), 464–470.
- Padilla, A. M., & Perez, W. (2003). Acculturation, social identity, and social cognition: A new perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(1), 35–55. <https://doi.org/10.1177/0739986303251694>
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, and practice*. Guilford.
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(4), 710–724. <https://doi.org/10.2307/1388152>
- Peek, L. (2005). Becoming Muslim: The development of a religious identity. *Sociology of Religion*, 66(3), 215–242. <https://doi.org/10.2307/4153097>
- Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the future of Islam*. Oxford University.
- Riaz, M. N., & Chaudry, M. M. (2003). *Halal food production*. CRC.
- Suleman, S., Sibghatullah, A., & Azam, M. (2021). Religiosity, halal food consumption, and physical well-being: An extension of the TPB. *Cogent Business & Management*, 8(1), 1860385. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1860385>
- Syed, S., Sh Ahmad, F., & Shah, S. R. H. (2023). Psychological needs as underlying forces of halal food purchase intention. *Journal of Islamic Marketing*, 14(8), 2070-2083. <https://doi.org/10.1108/JIMA-01-2022-0027>
- Tieman, M., & Hassan, F. H. (2015). Convergence of food systems: Halal food supply chain and the global food industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 121, 196–203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1127>
- Yousaf, S. (2022). Halal food anxiety in a non-Muslim destination: The impact on the psychological well-being of Muslim travelers during the quarantine period in China. *Current Issues in Tourism*, 25(7), 1136-1150. <https://doi.org/10.1080/13683500.2021.2005550>
- Yusoff, S. Z., Mohamad, N., Ghazali, M. F., Abdullah, N. H., & Azmy, S. N. M. S. (2016). The usage of social media as an information seeking tool of Halal food products. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(6), 245-248. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.6p.245>

- Zailani, S., Kanapathy, K., Iranmanesh, M., & Tieman, M. (2015). Drivers of halal orientation strategy among halal food firms. *British Food Journal*, 117(8), 2143-2160. <https://doi.org/10.1108/BFJ-01-2015-0027>
- Wilson, J. A., & Liu, J. (2011). The challenges of Islamic branding: Navigating emotions and halal. *Journal of Islamic Marketing*, 2(1), 28–42. <https://doi.org/10.1108/17590831111115222>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 01.02.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 12.05.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 15.05.2025
Yayına Kabul Tarihi: 24.05.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

BEDENSEL ENGELLİ SPORCULARDA EGZERSİZ ALIŞKANLIĞI VE SOSYAL MEDYA KULLANIMI

Burak CANPOLAT* -Yunus KURHAN**

Öz

Bu araştırma, bedensel engelli sporcuların egzersiz alışkanlıklarının sosyal medya kullanımı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş ve Türkiye genelinde 107 bedensel engelli sporcu katılımcı olarak yer almıştır. Veriler, demografik bilgiler ve sosyal medya kullanım davranışlarını değerlendiren bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, içerik üretme, kullanım sıklığı ve sosyal medya bağımlılığı alt boyutlarını içermektedir. Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Cinsiyet ve engel türü gibi demografik değişkenlerin sosyal medya kullanım davranışları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Ancak, haftalık egzersiz sıklığı ve günlük egzersiz süresi, sosyal medya içerik üretimi ve kullanım sıklığı üzerinde anlamlı etkiler göstermiştir. Daha sık egzersiz yapan bedensel engelli sporcuların içerik üretme davranışlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gün içinde daha sık aralıklarla sosyal medyaya giren bedensel engelli sporcuların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarından hareketle sosyal medyanın, engelli bireylerin toplumsal katılımını artırma ve egzersiz alışkanlıklarını destekleme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, sosyal medya bağımlılığının olumsuz etkilerinin önlenmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bedensel engelli, Egzersiz, Sosyal medya, Sporcular.

Exercise Habits and Social Media Usage Among Physically Disabled Athletes

Abstract

This study aims to examine the effects of exercise habits on social media usage among physically disabled athletes. The research was conducted using a descriptive survey model, with 107 physically disabled athletes from across Turkey participating. Data were collected through a scale assessing demographic information and social media usage behaviors, which included sub-dimensions such as content creation, usage frequency, and social media addiction. Data analysis was performed using the SPSS program. It was found that demographic variables such as gender and type of disability did not have a significant impact on social media usage behaviors. However, weekly exercise frequency and daily exercise duration showed significant effects on social media content creation and usage frequency. Physically disabled athletes who exercised more frequently exhibited higher levels of content creation behavior. Additionally, it was observed that physically disabled athletes who accessed social media more frequently throughout the day had significantly higher levels of social media addiction. Based on the research findings, it can be suggested that social media has the potential to enhance the social participation of disabled individuals and support their exercise habits. However, further research is needed to prevent the negative effects of social media addiction.

Keywords: Athletes, Exercise, Physically disabled, Social media.

* Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, burak.canpolat@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4768-4855>

** İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, 44yunuskurhan44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4768-4855>

1. Giriş

İnsanların egzersiz alışkanlıkları ile sosyal medya kullanımı arasında bir ilişkinin olup olmadığı konusunda yapılan araştırmada, çeşitli bulgulara değinmiştir. Literatürde yapılan çalışmalar, bu iki faktör arasındaki karmaşık etkileşimi anlamak ve bedensel engelli sporcuların yaşamlarını iyileştirmek için kritik bir öneme sahiptir (Aitchison vd., 2022). Egzersiz, kas gücünü artırarak, kardiyovasküler sağlığı destekleyerek ve mental sağlığı iyileştirerek bedensel engelli bireylerin yaşam kalitesini artırabilir. Bedensel engelli bireylerin de spor yapma ve egzersizlere katılma yetenekleri, sağlık, sosyal bağlantılar ve yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkiler sağlayabilir (McCabe & Taleporos, 2003). Ancak, günümüzde sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte, bu platformların kullanımı da bedensel engelli sporcular üzerinde farklı etkiler gösterebilir (Bozzola vd., 2022). Bu nedenle, egzersiz programlarının bedensel engelli sporcular arasında teşvik edilmesi önemlidir (McNamara & McCabe, 2012). Öte yandan, sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte, bedensel engelli bireyler de bu platformları aktif bir şekilde kullanmaktadır. Ancak, bazı araştırmalar, aşırı sosyal medya kullanımının bağımlılığa ve psikososyal sorunlara yol açabileceğini öne sürmektedir (Keles vd., 2020). Bu durum, bedensel engelli bireylerin yaşamlarını olumsuz etkileyebilir ve sağlık uzmanlarının dikkatini çekmektedir.

Bedensel engelli sporcuların egzersiz alışkanlıklarının sosyal medya kullanımına etkisi birçok açıdan incelenebilir. Öncelikle, sosyal medya bu sporcular için güçlü bir motivasyon ve destek kaynağı olabilir (Hayes vd., 2020). Engelli bireylerin başarı hikayelerini takip etmek, motivasyonlarını artırarak egzersiz alışkanlıklarını sürdürmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, sosyal medya platformları bedensel engelli sporcuların benzer deneyimlere sahip insanlarla iletişim kurmasını sağlayabilir ve bu da egzersiz alışkanlıklarını devam ettirmeleri için gerekli desteği ve cesareti sağlayabilir. Ayrıca, sosyal medyada paylaşılan egzersiz programları, antrenman teknikleri ve sağlık tavsiyeleri gibi bilgiler sporcuların daha bilinçli ve etkili bir şekilde egzersiz yapmalarına yardımcı olabilir.

Sosyal medya aynı zamanda sporculara kendini ifade etme ve izleme imkânı sunmaktadır. Egzersiz rutinlerini ve ilerlemelerini paylaşmak, sporcuları daha sorumlu hissettirir ve egzersiz alışkanlıklarını sürdürmelerini teşvik eder. Takipçilerden alınan olumlu geri bildirimler de motivasyonu artırarak sporcuların egzersiz alışkanlıklarını pekiştirebilir. Rekabet ve eğlence unsurları da sosyal medya kullanımının önemli bir parçasıdır (Pegoraro, 2010). Egzersiz meydan okumaları ve yarışmalar, sporcuların daha aktif olmasını teşvik ederken, eğlenceli videolar ve içerikler egzersizi daha keyifli bir hale getirebilir. Bedensel engelli sporcular sosyal medyada karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukları nasıl aştıklarını paylaşılarak diğerlerine ilham verebilir, bu da egzersiz alışkanlıklarını sürdürmelerine yardımcı olur. Ayrıca, özel destek grupları ve forumlar, sporcuların egzersiz sırasında karşılaştıkları engelleri tartışmalarına ve çözümler bulmalarına olanak tanıyabilir (Bourke vd., 2019). Sonuç olarak, sosyal medya bedensel engelli sporculara motivasyon, bilgi, destek, rekabet ve eğlence sağlayarak egzersiz alışkanlıklarını sürdürmelerine yardımcı olabilir. Bu etkinin tam olarak anlaşılabilmesi için daha fazla araştırma ve veri analizi yapılması gerekmektedir.

Dijital cihazların ve sosyal medya kullanımının artmasıyla, bağımlılık potansiyeli de yükselmiştir. Bedensel engelli sporcularda bu bağımlılığın egzersiz alışkanlıklarıyla olan ilişkisini keşfetmek hem teknolojiye hem de spor aktivitelerine dair daha bilinçli politikaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Villanti vd., 2017). Bedensel engelli sporcuların sosyal medya bağımlılığına ve egzersiz rutinlerine verdikleri tepkiler, engellilik türlerine, yaşlarına ve kişisel faktörlere bağlı olarak değişebilir. Daha fazla araştırma, bu farklılıkları anlamak ve bireylerin ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirmek açısından kritik olabilir.

Bedensel engelli sporcuların egzersiz alışkanlıkları ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalar yapılmıştır (Matson-Barkat vd., 2022; Öztürk 2024; Pullen vd., 2023; Teixeira vd., 2020), ancak bu alanda hala birçok bilinmeyen bulunmaktadır. Bedensel engelli sporcularda egzersiz ve sosyal medya bağımlılığı konusuna dair daha fazla araştırma yapılmasının önemli olmasının birkaç nedeni vardır. Öncelikle bedensel engelli bireylerin egzersiz yapmaları hem fiziksel sağlıklarını korumak hem de zihinsel sağlıklarını desteklemek için önemli görülmektedir. Aynı zamanda, sosyal medya bağımlılığı bu sporcuların zihinsel sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir, depresyon, kaygı veya düşük özgüvene yol açabilir. İkinci olarak bedensel engelli bireyler için sosyal medya, toplulukla bağ kurmanın bir aracı olabilir, ancak aşırı kullanım izolasyon duygularını artırabilir. Bu iki faktörün (egzersiz ve sosyal medya kullanımı) sosyal bağları ve topluma katılımı nasıl etkilediğini anlamak, bu bireylerin sosyal katılımını artıracak stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Son olarak ise sosyal medya, sporcular için bir motivasyon kaynağı olabilirken, aynı zamanda olumsuz etkileri de olabilir. Sosyal medyada sunulan imajlar ve içerikler, sporcuların öz algılarını ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, sosyal medyanın, bedensel engelli sporcuların egzersiz alışkanlıkları üzerindeki rolünün incelenmesi önemli görülmüştür (Gelfgren vd., 2022). Ayrıca bu konuda yapılan çalışmaların sayısının artması, bedensel engelli bireylerin sağlık ve refahını iyileştirmek için önemli bir adım olmakla beraber sosyal medya kullanım durumunun bedensel engelli bireylerde egzersiz alışkanlıkları ile açıklanması adına çalışmamızın amacı olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, bedensel engelli bireylerin hem fiziksel hem de dijital dünyadaki davranışlarını net bir şekilde ortaya koyarak kapsamlı bir bakış açısı sunmak amacıyla betimsel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Watson, 2015). Betimsel tarama modeli, mevcut bir durumu veya olguyu herhangi bir müdahalede bulunmadan, olduğu gibi incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Avcı vd., 2013). Bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni, bedensel engelli sporcuların egzersiz alışkanlıkları ile sosyal medya kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişken arasındaki olası farklılıkları detaylı bir şekilde analiz edebilme kapasitesidir. Araştırmada, egzersiz alışkanlıkları bireylerin fiziksel aktivitelerini düzenli olarak gerçekleştirme durumlarını, sosyal medya kullanım alışkanlıkları ise bireylerin sosyal medya platformlarını hangi amaçlarla, ne kadar süreyle ve hangi sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada, bedensel engelli sporcuların egzersiz alışkanlıkları ile sosyal medya kullanım davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu davranışları etkileyen faktörleri incelemek amacıyla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Bedensel engelli sporcuların sosyal medya kullanım sıklığı ve bağımlılık düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H2: Engel türüne göre sosyal medya kullanım davranışlarında anlamlı farklılıklar vardır.

H3: Bedensel engelli sporcuların haftalık egzersiz sıklığı ile sosyal medya kullanım sıklığı arasında anlamlı farklılık vardır.

H4: Bedensel engelli sporcuların günlük egzersiz süresi ile sosyal medya kullanım sıklığı arasında anlamlı farklılık vardır.

H5: Gün içinde sosyal medyaya girme sıklığı ile sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu hipotezler, araştırmanın temelini oluşturmuş ve bedensel engelli sporcuların egzersiz alışkanlıklarının sosyal medya kullanımına olan etkisini kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi hedeflemiştir.

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni ve örneklemi belirlemek için güç analizi (Power Analizi) yapılarak çalışmaya minimum katılması gereken örneklem sayısını belirlendi. Buna göre güç analizi için G Power programında tek gruplu fark testi seçildi ve minimum 44 kişilik bir örneklem sayısı yeterli görüldü. Çalışmamıza ise 107 kişi katıldı. Bu bağlamda Türkiye genelinde farklı bölgelerde yaşayan toplam 107 bedensel engelli sporcu veya geçmişte sporcu olmuş birey üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların seçim kriterleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Bedensel engelli birey olmak,
- Aktif sporcu ya da geçmişte sporcu deneyimine sahip olmak,
- Araştırma anketine gönüllü olarak katılmayı kabul etmek.

Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, bedensel engel türü, sporculuk geçmişi, haftalık egzersiz sıklığı, günlük sosyal medya kullanımı süresi, tercih edilen sosyal medya platformu ve sosyal medyaya giriş sıklığı gibi demografik özellikleri toplanmıştır.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırma verileri, çevrim içi anket yöntemi ile toplanmıştır. Katılımcılara anket bağlantısı e-posta ve sosyal medya platformları aracılığıyla iletilmiştir. Anketler, gönüllü katılım esasına dayalı olarak doldurulmuştur ve katılımcılardan herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemiştir. Veri toplama süreci, anonimlik ve gizlilik ilkelerine uygun şekilde yürütülmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veriler, iki bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır:

Demografik Bilgi Formu: Katılımcıların temel özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş, eğitim durumu, bedensel engel türü, aktif sporcu olma durumu, sporculuk geçmişi, haftada kaç gün egzersiz yaptıkları, günde kaç saat sosyal medyada zaman geçirdikleri, hangi sosyal medya platformlarını tercih ettikleri ve günlük sosyal medya erişim sıklıkları gibi sorular yer almıştır.

Sporcu Sosyal Medya Kullanım Davranışları Ölçeği: Araştırmada kullanılan Akarsu ve ark. (2024) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Sporcu Sosyal Medya Kullanım Davranışları Ölçeği, sporcuların sosyal medya kullanım alışkanlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçek, üç alt boyuttan ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şunlardır:

İçerik Üretme (7 madde): Katılımcıların sporla ilgili içerik paylaşma eğilimlerini ve bu paylaşımların kendileri ve takipçileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Örneğin, "Antrenman veya yarışmalarımı paylaşmak beni mutlu eder" ve "Takipçilerimin sporla ilgili gönderilerine olan etkileşimi benim için önemlidir" gibi ifadeler içermektedir.

Kullanım Sıklığı (4 madde): Katılımcıların sosyal medya kullanım yoğunluğunu ve sosyal medya platformlarını kontrol etme sıklığını incelemektedir. Örneğin, "Boş zamanlarımda genellikle sosyal medya hesaplarımda vakit geçiririm" ve "Uyanır uyanmaz sosyal medya hesaplarımı kontrol ederim" gibi maddeler bulunmaktadır.

Sosyal Medya Bağımlılığı (4 madde): Katılımcıların sosyal medya kullanımında bağımlılık düzeylerini ölçmek için tasarlanmıştır. Örneğin, "Sosyal medya kullanım süremi kontrol edemiyorum" ve "Sosyal medyadan ayrıldığımda kendimi izole hissediyorum" ifadeleri yer almaktadır.

Ölçek, 18-35 yaş aralığındaki 487 katılımcı üzerinde uygulanmış olup, maddeleri literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile 15 maddeden oluşan ve toplam varyansın %62.55'ini açıklayan üç faktörlü bir yapı belirlenmiş; bu yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş ve uyum indeksleri (RMSEA=0.077, GFI=0.908, CFI=0.942) modelin uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, alt boyutlar için sırasıyla İçerik Üretme 0.918, Kullanım Sıklığı 0.852 ve Sosyal Medya Bağımlılığı 0.789 olarak hesaplanmış, bu da ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. 5'li Likert tipi formatta değerlendirilen ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmekte olup, alt boyutlardaki yüksek puanlar, ilgili boyuttaki sosyal medya kullanım davranışlarının yoğunluğunu göstermektedir (Akarsu vd., 2024). Bu ölçek, sporcuların sosyal medya ile ilgili alışkanlıklarını ve bağımlılık düzeylerini detaylı bir şekilde analiz etmek için güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz kapsamında kullanılan yöntemler şunlardır:

- Tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma),
- İki grup arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi,
- Birden fazla grup arasındaki farkları incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun onayıyla yürütülmüştür. Çalışma için gerekli etik izin, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından verilmiştir. İlgili kurulun 06.09.2024 tarihli 15. oturumunda alınan 27 numaralı kararla etik onay alınmıştır. Bu onay doğrultusunda, araştırma süreci etik kurallara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma sonucunda, bedensel engelli sporcuların sosyal medya kullanım davranışları ile egzersiz alışkanlıkları arasında çeşitli ilişkiler tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerin sosyal medya kullanımında etkisi ile ilgili bulgular aşağıdaki tablolarda görülmektedir

Tablo 1

Tanımlayıcı İstatistikler

	Cinsiyet		Eğitim Durumu				Sporculuk	
	Erkek	Kadın	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Aktif	Pasif
n	73	34	1	52	52	2	7	100
f	68.22	31.77	0.93	48.59	48.59	1.86	6.54	93.45

Tablo 1'de katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu ve sporculuk durumlarına ilişkin dağılım özetlenmiştir. Katılımcıların %68.22'si erkek, %31.77'si kadın olup, erkek katılımcılar kadınlara oranla

yaklaşık iki kat daha fazladır. Eğitim düzeyi açısından, katılımcıların %48.59'u lise, %48.59'u üniversite mezunu olup, yüksek lisans mezunları %1.86, ortaokul mezunları ise %0.93 ile en düşük oranları temsil etmektedir. Sporculuk durumunda, katılımcıların %93.45'i pasif sporcu iken sadece %6.54'ü aktif sporculardır. Bu sonuçlar, katılımcı kitlesinin çoğunlukla erkek, lise veya üniversite mezunu ve sporculuk açısından pasif bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 2*Normallik Testi*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Skiwniss	Kurtosis
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.		
Cinsiyet	.434	107	.000	.586	107	.000	.794	-1.396
Engel Türü	.349	107	.000	.725	107	.000	.866	-.453
Egzersiz Gün Sayısı	.169	107	.000	.935	107	.000	-.223	-.304
Egzersiz Saati	.443	107	.000	.601	107	.000	.805	-.575
Gün İçi Sosyal Medya	.256	107	.000	.841	107	.000	-.618	-.279
İçerik Üretme	.207	107	.000	.812	107	.000	-1.343	.771
Kullanım Sıklığı	.163	107	.000	.871	107	.000	-1.110	.480
Sosyal Medya Bağımlılık	.112	107	.002	.957	107	.002	-.270	-.812
Toplam Ölçek	.180	107	.000	.858	107	.000	-1.357	1.343

Tablo 2'de Kolmogorov-Smirnova Shapiro-Wilk değerleri değişkenlerin verileri için normal dağılmadığı göstermektedir. Bu verilerin normal dağılmama sebebi katılımcıların cevap verdikleri soruların seçeneklerinin az olmasıdır. Bu durum aslında seçeneklerin artmasına bağlı olarak güvenilirliğin de artması anlamına gelmektedir. Bu araştırmada ise 5'li likert tipi bir ölçek kullanıldığından katılımcıların cevaplarının 5 seçeneğe de normal bir şekilde dağılma ihtimali homojen bir grupta zorlaşmaktadır. Bu yüzden çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, bir dağılımın normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için önemli göstergelerdir. Çarpıklık, verilerin simetrisinin bir ölçüsü olarak ele alınır. Değerlerin -1 ile +1 arasında olması, dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğunu gösterirken, bu aralığın dışına çıkması durumunda dağılımın çarpık olduğu kabul edilir (Hair vd., 2013). Bununla birlikte, çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013), -2.0 ile +2.0 arasında olması ise çoğu analiz için uygulanabilirlik açısından kabul edilebilir bir sınırdır x. Benzer şekilde, basıklık değerleri, bir dağılımın sivrililiğini veya düzlüğünü ifade eder. Psikometrik analizlerde, ± 1.0 aralığındaki basıklık değerleri mükemmel olarak değerlendirilirken, ± 2.0 aralığındaki değerler de genellikle kabul edilebilir olarak görülmektedir (George & Mallery, 2010). Bu sınırlar, verilerin dağılım özelliklerini değerlendirmede güvenilir bir temel sunar. Buradan hareketle verilerin aktif sporcu olup olmama değişkeni hariç tüm değişkenlerde skiwness ve kurtosis değerlerinin normal dağılım gösterdiği yönünde bir sonuç göstermektedir. Bu yüzden aşağıdaki tablolarda yer aldığı üzere bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi değişkenler arasındaki farkların anlamlılığını test etmek için kullanılmıştır.

Tablo 3*Cinsiyet Değişkeni Açısından Sosyal Medya Kullanım Durumu – Bağımsız Örneklem T-Testi*

Grup İstatistiği					Bağımsız Örneklem T-Testi				
Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
					F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)

İçerik Üretme	Erkek	73	3.7886	1.16936	.13686	.104	.748	-0.320	105	.749
	Kadın	34	3.8655	1.12483	.19291			-.325	66.823	.746
Kullanım Sıklığı	Erkek	73	3.5651	1.11650	.13068	.995	.321	-1.249	105	.214
	Kadın	34	3.8456	1.00192	.17183			-1.299	71.283	.198
Sosyal Medya Bağımlılık	Erkek	73	3.0240	1.18010	.13812	.343	.559	-1.384	105	.169
	Kadın	34	3.3529	1.06265	.18224			-1.439	71.053	.155
Toplam Ölçek	Erkek	73	3.5251	.91597	.10721	.005	.942	-1.035	105	.303
	Kadın	34	3.7235	.93825	.16091			-1.026	63.101	.309

*(p<0.05)

Tablo 3, cinsiyet değişkenine göre sosyal medya kullanım davranışlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Kadınlar, erkeklere göre içerik üretme, kullanım sıklığı, sosyal medya bağımlılığı ve toplam ölçek ortalaması alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip olsa da, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir (tüm $p > 0.05$). Örneğin, içerik üretme alt boyutunda kadınların ortalaması 3.8655, erkeklerin ise 3.7886 olarak hesaplanmış, ancak bu fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -0.320$, $p = 0.749$). Benzer şekilde, kullanım sıklığı ($t = -1.249$, $p = 0.214$), sosyal medya bağımlılığı ($t = -1.384$, $p = 0.169$), ve toplam ölçek ortalaması ($t = -1.035$, $p = 0.303$) alt boyutlarında da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 4

Engel Türü Değişkeni Açısından Sosyal Medya Kullanım Durumu – One Way Anova

Tanımlayıcı İstatistik			Test of Homogeneity of Variances				One Way Anova			
			N	Mean	Levene Statistic	df1	df2	Sig.	f	Sig.
İçerik Üretme	Alt Ekstremit	60	3.7452	.498	2	104	.609	.236	.790	
	Üst Ekstremit	35	3.9061							
	Total Engel	12	3.8810							
	Toplam	107	3.8131							
Kullanım Sıklığı	Alt Ekstremit	60	3.5708	.060	2	104	.942	.417	.660	
	Üst Ekstremit	35	3.7429							
	Total Engel	12	3.8125							
	Toplam	107	3.6542							
Sosyal Medya Bağımlılık	Alt Ekstremit	60	3.1875	.519	2	104	.596	.178	.837	
	Üst Ekstremit	35	3.0571							
	Total Engel	12	3.0417							
	Toplam	107	3.1285							
Toplam Ölçek	Alt Ekstremit	60	3.5500	.085	2	104	.918	.115	.892	
	Üst Ekstremit	35	3.6362							
	Total Engel	12	3.6389							
	Toplam	107	3.5882							

*(p<0.05)

Tablo 4, engel türüne göre sosyal medya kullanımına ilişkin tanımlayıcı istatistikleri sunmaktadır. Ortalama değerler incelendiğinde, Alt Ekstremit engelli bireylerin içerik üretme (3.7452), kullanım sıklığı (3.5708), sosyal medya bağımlılığı (3.1875), ve toplam ölçek ortalaması (3.5500)

açısından diğer gruplara benzer olduğu görülmektedir. Üst Ekstremitte engelli bireyler ise içerik üretme (3.9061) ve toplam ölçek ortalaması (3.6362) açısından daha yüksek değerlere sahiptir. Verilerde genel olarak homojen bir dağılım gözlenmezken, Levene testi sonuçları ($p > 0.05$) gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Genel olarak, engel türlerine göre sosyal medya kullanımındaki farklılıkların ortalamaları birbirine yakın olup belirgin bir gruplar arası fark gözlemlenmemiştir. Ancak, grupların homojen bir şekilde dağılmadığı görülmektedir.

Tablo 4, engel türü ile sosyal medya kullanım davranışları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendiren One-Way ANOVA sonuçlarını içermektedir. Analiz bulguları, içerik üretme ($F = 0.236$, $p = 0.790$), kullanım sıklığı ($F = 0.417$, $p = 0.660$), sosyal medya bağımlılığı ($F = 0.178$, $p = 0.837$) ve toplam ölçek ortalaması ($F = 0.115$, $p = 0.892$) değişkenleri için gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5

Egzersiz Gün Sayısı Değişkeni Açısından Sosyal Medya Kullanım Durumu – One Way Anova

		N	Mean	Test of Homogeneity of Variances				One Way Anova	
				Levene Statistic	df1	df2	Sig.	f	Sig.
İçerik Üretme	1	12	2.5833	1.703	6	100	.128	3.912	.001*
	2	6	3.7143						
	3	25	3.6400						
	4	32	4.1920						
	5	21	4.1565						
	6	9	3.7302						
	7	2	4.3571						
	Total	107	3.8131						
Kullanım Sıklığı	1	12	3.6667	2.170	6	100	.052	.504	.804
	2	6	3.8750						
	3	25	3.5600						
	4	32	3.4766						
	5	21	3.9643						
	6	9	3.6111						
	7	2	3.8750						
	Total	107	3.6542						
Sosyal Medya Bağımlılık	1	12	3.4583	2.353	6	100	.036	1.138	.346
	2	6	3.5417						
	3	25	3.1300						
	4	32	2.7969						
	5	21	3.4405						
	6	9	2.8056						
	7	2	3.3750						
	Total	107	3.1285						
Toplam Ölçek	1	12	3.1056	1.592	6	100	.157	1.165	.331

2	6	3.7111
3	25	3.4827
4	32	3.6292
5	21	3.9143
6	9	3.4519
7	2	3.9667
Total	107	3.5882

*(p<0.05)

Tablo 5, haftalık egzersiz gün sayısına göre sosyal medya kullanım davranışlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikleri sunmaktadır. İçerik Üretme alt boyutunda, haftada 1 gün egzersiz yapanların ortalaması en düşük (2.5833), 7 gün egzersiz yapanların ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu (4.3571) görülmektedir. Kullanım Sıklığı alt boyutunda ortalamalar birbirine yakın olup haftalık egzersiz sıklığının sosyal medya kullanımında belirgin bir etki yaratmadığı görülmektedir. Sosyal Medya Bağımlılığı alt boyutunda ise 1 gün egzersiz yapanlar (3.4583) ve 2 gün egzersiz yapanlar (3.5417) diğer gruplara göre daha yüksek bağımlılık göstermiştir. Toplam ölçek ortalamasında ise 1 gün egzersiz yapanlar en düşük (3.1056), 7 gün egzersiz yapanlar ise en yüksek (3.9667) değere sahiptir. Levene testi sonuçlarına göre, sosyal medya bağımlılığı dışındaki tüm değişkenler için veriler homojen dağılmamaktadır ($p > 0.05$). Bu durum, gruplar arası varyansların eşit olmadığını göstermektedir.

Tablo 5, egzersiz gün sayısı ile sosyal medya kullanım davranışları arasındaki farkların istatistiksel anlamlılığını değerlendirmektedir. İçerik Üretme alt boyutunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 3.912$, $p = 0.001$). Bu sonuç, haftalık egzersiz sıklığının içerik üretme davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak, Kullanım Sıklığı ($F = 0.504$, $p = 0.804$), Sosyal Medya Bağımlılığı ($F = 1.138$, $p = 0.346$), ve Toplam Ölçek Ortalaması ($F = 1.165$, $p = 0.331$) değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 6

Egzersiz Saati Değişkeni Açısından Sosyal Medya Kullanım Durumu – One Way Anova

		N	Mean	Test of Homogeneity of Variances				One Way Anova	
				Levene Statistic	df1	df2	Sig.	f	Sig.
İçerik Üretme	1	53	3.3235	17.130	2	104	.000	12.676	.000*
	2	18	4.0000						
	3	36	4.4405						
	Total	107	3.8131						
Kullanım Sıklığı	1	53	3.3774	5.940	2	104	.004	4.778	.010*
	2	18	3.6250						
	3	36	4.0764						
	Total	107	3.6542						
Sosyal Medya Bağımlılık	1	53	3.0236	4.723	2	104	.011	.750	.475
	2	18	3.0556						
	3	36	3.3194						
	Total	107	3.1285						
Toplam Ölçek	1	53	3.2579	10.911	2	104	.000	9.007	.000*
	2	18	3.6481						

3	36	4.0444
Total	107	3.5882

*(p<0.05)

Tablo 6, günlük egzersiz süresi ile sosyal medya kullanım davranışlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir. İçerik Üretme alt boyutunda, günlük 1 saat egzersiz yapanların ortalaması en düşük (3.3235), 3 saat egzersiz yapanların ise en yüksek (4.4405) olarak gözlenmiştir. Kullanım Sıklığı alt boyutunda da benzer bir eğilim görülmüş; günlük 1 saat egzersiz yapanlar (3.3774) daha düşük bir ortalama sahipken, 3 saat egzersiz yapanlar (4.0764) en yüksek ortalama sahiptir. Sosyal Medya Bağımlılığı ve Toplam Ölçek Ortalaması alt boyutlarında da günlük egzersiz süresi arttıkça ortalama değerlerde hafif artışlar gözlenmektedir. Levene testi sonuçları, tüm değişkenlerde verilerin homojen dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır ($p < 0.05$). Bu durum, varyansların gruplar arasında eşit olmadığını göstermektedir.

Tablo 6, günlük egzersiz süresi ile sosyal medya kullanım davranışları arasındaki farkların istatistiksel anlamlılığını değerlendirmektedir. İçerik Üretme ($F = 12.676$, $p = 0.000$), Kullanım Sıklığı ($F = 4.778$, $p = 0.010$), ve Toplam Ölçek Ortalaması ($F = 9.007$, $p = 0.000$) değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, günlük egzersiz süresinin bu alt boyutlarda sosyal medya kullanım davranışlarını anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir. Ancak, Sosyal Medya Bağımlılığı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.750$, $p = 0.475$).

Tablo 7

Gün İçinde Sosyal Medyayı Kullanma Sıklığı Açısından Sosyal Medya Kullanım Durumu – One Way Anova

		N	Mean	Test of Homogeneity of Variances				One Way Anova	
				Levene Statistic	df1	df2	Sig.	f	Sig.
İçerik Üretme	5-10 Dakika	8	3.1786	4.636	3	103	.004	3.122	.029*
	30 Dakika	19	3.3308						
	1-2 Saat	47	3.8754						
	4-5 Saat	33	4.1558						
	Total	107	3.8131						
Kullanım Sıklığı	5-10 Dakika	8	3.9063	4.636	3	103	.004	2.639	.054
	30 Dakika	19	3.2895						
	1-2 Saat	47	3.4947						
	4-5 Saat	33	4.0303						
	Total	107	3.6542						
Sosyal Medya Bağımlılık	5-10 Dakika	8	4.1563	6.100	3	103	.001	2.892	.039*
	30 Dakika	19	2.7895						
	1-2 Saat	47	3.0638						
	4-5 Saat	33	3.1667						
	Total	107	3.1285						
Toplam Ölçek	5-10 Dakika	8	3.6333	4.426	3	103	.006	2.316	.080
	30 Dakika	19	3.1754						
	1-2 Saat	47	3.5574						

4-5 Saat	33	3.8586
Total	107	3.5882

*(p<0.05)

Tablo 7, gün içinde sosyal medyayı kullanma sıklığına göre sosyal medya kullanım davranışlarının tanımlayıcı istatistiklerini göstermektedir. İçerik Üretme alt boyutunda, günlük 5-10 dakika sosyal medya kullananların ortalaması en düşük (3.1786), 4-5 saat kullananların ise en yüksek (4.1558) olarak gözlenmiştir. Kullanım Sıklığı alt boyutunda da benzer bir eğilim görülmüş; 4-5 saat kullananların ortalaması (4.0303) en yüksek, 30 dakika kullananların ortalaması (3.2895) ise en düşük düzeydedir. Sosyal Medya Bağımlılığı alt boyutunda, 5-10 dakika kullananların ortalaması (4.1563) en yüksek iken, 30 dakika kullananların ortalaması en düşüktür (2.7895). Toplam Ölçek Ortalaması açısından da günlük 4-5 saat kullananlar (3.8586) diğer gruplardan daha yüksek ortalamalara sahiptir. Levene testi sonuçlarına göre, verilerin tüm alt boyutlarda homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p > 0.05$). Bu, gruplar arasında varyansların eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 7, gün içinde sosyal medyaya girme sıklığı ile sosyal medya kullanım davranışları arasındaki farkların değerlendirilmesini sağlamaktadır. İçerik Üretme alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuş ($F = 3.122$, $p = 0.029$) ve sosyal medyayı daha sık kullananların içerik üretme düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sosyal Medya Bağımlılığı alt boyutunda da anlamlı bir fark bulunmuş ($F = 2.892$, $p = 0.039$) ve sosyal medyayı daha az kullananların bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkat çekmiştir. Ancak, Kullanım Sıklığı ($F = 2.639$, $p = 0.054$) ve Toplam Ölçek Ortalaması ($F = 2.316$, $p = 0.080$) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, gün içinde sosyal medya kullanım sıklığının içerik üretme ve bağımlılık alt boyutlarında farklılık yarattığını, ancak diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermediğini ortaya koymaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Engellilik kimi zaman çeşitli nedenlerle insanı sınırlandıran, değersiz ve üretken olmayan bir kimlik olarak konumlandıran bir görüş haline gelmiştir (McRuer, 2008; Wolbring & Jamal Al-Deen, 2021). Bu durum aslında çalışmamızda bedensel engelli bireylerin sosyal medyada görünürlüklerinin niceliksel olarak sonuçlar üzerinden değerlendirmeyi ve bunun üzerine derinlemesine tartışmalar yapabilmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan hipotezler ve bu hipotezlerin analizlerle sınanması sonucu ortaya çıkan bulgular bu bölümde açıklanarak yorumlanmış ve literatürdeki benzer ve farklılaşan çalışmalar ile kıyaslanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak, cinsiyet değişkenine göre sosyal medya kullanım davranışlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında kadınlar, erkeklere göre içerik üretme, kullanım sıklığı, sosyal medya bağımlılığı ve toplam ölçek ortalaması alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip olsa da, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (tüm $p > 0.05$). Bu sonuç, H1 hipotezi olan "Bedensel engelli sporcuların sosyal medya kullanım sıklığı ve bağımlılık düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir" hipotezinin reddedildiğini göstermektedir. Bu bulgu, araştırmamızda cinsiyetin sosyal medya kullanım davranışlarında belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Kadınların daha az sosyal medya kullandığını söyleyen çalışmalar olsa da (Rees vd., 2019) bunun aksine İngiliz Paralimpik kadın sporcuların Instagram ve TikTok gibi platformlarda cinsiyet kimliklerini yansıtmak için daha görünür oldukları ifade edilmektedir (Pullen vd., 2023). Kadın bedensel engelli sporcuların erkeklere göre daha çok ilgi çektiği (Mañas-Viniegra vd., 2023) ve bu durumun kadınların cinsiyetleriyle ilişkili olarak sosyal medyada daha görünür olmak istemeleriyle açıklanabilir (Rees vd., 2019). Öztürk (2024) yaptığı araştırmada Türk bedensel engelli sporcuların sosyal medya paylaşımlarını incelediği araştırmada erkek ve kadınların benzer bir görünürlüklerinin olduğunu ifade etmiştir (Öztürk, 2024). Benzer şekilde engel türü değişkeni açısından da sosyal medya kullanım davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu

sonuçlar, bireylerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının daha çok kişisel tercihlere ve diğer sosyal veya çevresel faktörlere bağlı olabileceğini düşündürebilir.

Bedensel engelli sporcuların sahip oldukları engelin alt veya üst ekstremiteye bağlı olarak sosyal medya kullanım davranışları ile arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirdiğinde değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür. Bu durum bedensel engelin vücudun belden aşağısı veya belden yukarısında olmasının sosyal medya kullanımı için yorumlanabilir bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla, "Engel türüne göre sosyal medya kullanım davranışlarında anlamlı farklılıklar vardır" şeklindeki H2 hipotezi desteklenmemektedir. Bu konuda literatür incelendiğinde bedensel engelli bireylerin alt veya üst ekstremiteye engeline göre değerlendirildiği bir bulguya rastlanmamıştır.

Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgulara bakıldığında ise egzersiz gün sayısına göre sosyal medya kullanım davranışları arasında, yalnızca içerik üretme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($p > 0.05$). Bu sonuçlar, H3 hipotezi olan "Bedensel engelli sporcuların haftalık egzersiz sıklığı ile sosyal medya kullanım sıklığı arasında anlamlı farklılık vardır" hipotezinin yalnızca içerik üretme alt boyutu için desteklendiğini göstermektedir. Günlük egzersiz süresine göre sosyal medya kullanım davranışlarında ise, özellikle içerik üretme, kullanım sıklığı ve toplam ölçek ortalamasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ancak, sosyal medya bağımlılığı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, H4 hipotezi olan "Bedensel engelli sporcuların günlük egzersiz süresi ile sosyal medya kullanım sıklığı arasında anlamlı farklılık vardır" hipotezinin içerik üretme, kullanım sıklığı alt boyutları ve toplam ölçek için desteklendiğini, ancak sosyal medya bağımlılığı için desteklenmediğini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda haftalık egzersiz sıklığı ve günlük egzersiz süresi değişkenleri, sosyal medya kullanım davranışlarında belirli alt boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Özellikle haftalık egzersiz sıklığı arttıkça içerik üretme davranışlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Benzer şekilde, günlük egzersiz süresi arttıkça içerik üretme ve kullanım sıklığı alt boyutlarında anlamlı artışlar tespit edilmiştir. Bu bulgular, fiziksel aktivitenin sosyal medya kullanım davranışlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Yapılan bir araştırmada, Instagram'da sporcu profiline sahip bedensel engelli görsellerin sıradan ev hali veya gösterişli bir elbise giymiş bedensel engelli bireylerden daha çok dikkat çektiği görülmüştür (Mañas-Viniegra vd., 2023). Bu durum daha sık egzersiz yapan bedensel engelli bireyler sosyal medyada daha çok görünür oldukları gibi algılansa da elit bedensel engelli sporcuların engelli olmayan meslektaşlarından göre daha az görünür olduğu yönünde sonuçlar da görülmektedir (Rees vd., 2019).

Son analiz sonuçlarına göre gün içinde sosyal medyaya girme sıklığı ile sosyal medya kullanım davranışları arasındaki farkların değerlendirildiğinde, gün içinde sosyal medya kullanım sıklığının içerik üretme ve bağımlılık alt boyutlarında farklılık yarattığını, ancak diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, H5 hipotezi olan "Gün içinde sosyal medyaya girme sıklığı ile sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir fark vardır." hipotezinin içerik üretme ve sosyal medya bağımlılığı alt boyutları için desteklendiğini, ancak kullanım sıklığı için desteklenmediğini göstermektedir. Gün içinde sosyal medyayı daha sık kullanan bireylerin içerik üretme düzeyleri daha yüksek iken, sosyal medyayı daha az kullanan bireylerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kullanım süresinin sosyal medya alışkanlıklarını şekillendirebileceğini göstermektedir. Sosyal medyayı kullanan fiziksel engelli Nijeryalı yetişkinlerde yapılan bir araştırma, artan sosyal temas, gelişen ilişkiler ve daha geniş sosyal ağlar deneyimlemiştir (Bassey vd., 2023). Ayrıca sosyal medya kullanımı, fiziksel engelli bireylerde sosyal desteği artırabilir ve depresyonu azaltabilir; ancak olumsuz sonuçları ve sınırlamaları da olabilir (Lee & Cho, 2019).

Araştırmamız bulgularına ek olarak literatürde benzer konularda yapılan araştırmalara bakıldığında; Caton ve Chapman (2016), engelli bireylerin sosyal medya kullanımının gerekçelerine yönelik bir literatür taramasında, destek almak ve kimlik kazanmak amaçlardan oluşan temalar tespit etmiştir. Çünkü son zamanlarda engelli bireylerin sosyal medya ile ilgili temas kurma eğilimlerinin araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olduğu (Stough vd., 2016; Wilson vd., 2006), kimi araştırmalarda cinsiyetlerin bu durumda belirleyici olduğu (Rees vd., 2019), kimi araştırmalarda ise cinsiyet ve sosyal medya platformunun ilişkisinden bahsedildiği görülmüştür (Pullen vd., 2023). Ayrıca sosyal medya platformlarının farklılaşmasının (Teixeira vd., 2020) veya sosyal medya kullanım sıklığına göre de değişim gösteren tutumların olduğu (Bassey vd., 2023) bunun da engelli bireylerin sosyal medya aracılığıyla pozitif etkilendiklerini belirttiği ifade edilmektedir (Lee & Cho, 2019). Bu anlamda son zamanlarda engelli bireylerin sosyal medya araçlarını nasıl kullandıklarına odaklanan çalışmaların olduğu dikkat çekmiştir. Araştırmaların büyük bir kısmı, sosyal medya kullanımının bilgi paylaşımı, arkadaşlıklar kurma ve sosyal destek grupları oluşturma gibi olumlu yönlerini vurgulamaktadır. Bu bulgular, sosyal medya araçlarının engelli bireyler için farklı amaçlarla kullanıldığını göstermektedir. Bedensel engelli bireylerin ise sosyal medyayı özel olarak görünürlüklerinin arttırmak, olduklarından farklı bir şekilde görünmek veya sosyal bir imaj için kullanıp kullanmadıkları araştırmamızın bulgularındaki bazı sonuçlar ile ilişkilendirilebilir. Nitekim yapılan bir derleme çalışmasında engelli bireylerin sosyal medya görünürlüklerinin daha az olduğu bulgusu yer almaktadır (Rees vd., 2019). Bu sonucun aksine Instagram'da bedensel engelli sporcuların, engelli olmayan sporculara göre engelliliklerini ortaya koyan özelliklere daha fazla dikkat çektiklerini, kendilerini engelli insanlar olarak göstermek yerine çekici olarak gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Mañas-Viniegra vd., 2023). Tespit edilen bu tür bulguların engelli bireylerin bedenlerinin bir tür inkâr olarak görülmesine yol açan normatif kültürel algı biçimlerinden kaynaklanabildiği belirtilmiştir (Titchkosky, 2005). Buna rağmen, engelli sporcular genellikle spor yapmayan engelli bireylere kıyasla daha iyi fiziksel ve duygusal bir iyilik haline sahip olabilir (Wilhite & Shank, 2009), mutluluk ve özgüven açısından da daha olumlu sonuçlar gösterebilirler (van Schie vd., 2022).

2016 yılında yapılan bir araştırmada sosyal platformlar için bedensel engelli sporcular en aktif engel grubu olduğu ve Paralimpik sporcular için en yaygın kullanılan platformun da Facebook olduğu görülmüştür (Teixeira vd., 2020). Fakat son zamanlarda yapılan araştırmaların genel olarak bedensel engelli bireylerin Instagram paylaşımlarının değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir (Matson-Barkat vd., 2022; Öztürk 2024; Pullen vd., 2023). Günümüzde ise sosyal medyada bedensel engelli bireyler için dahil etmeyi amaçlayan bir beden olumlama hareketi ortaya çıkmıştır (Hill, 2023). Bedensel engelli bireyler sosyal medyada yaşam tarzlarını daha çok temsil etmekte ve güzellik ile moda konularına diğer genç bireyler gibi ilgi göstermektedir (Shumaker vd., 2017). Özellikle Instagram gibi görsel sosyal medya platformlarına daha fazla yönelen genç bireyler arasında bu ağ, güzellik ve modanın harika bir vitrini olarak kabul edilmiş (Lozano-Blasco vd., 2023) ve gençler için bir görsel tüketim kaynağı haline gelmiştir (Muñoz Gallego vd., 2023). Instagram'ın engelli bireyler arasında yaygın kullanımına (Arévalo Iglesias & Martínez López de Castro, 2021) aynı zamanda engellilik temelli öz-temsil yoluyla sosyal kapsayıcılığı teşvik etmek ve baskın söylemlere meydan okumak için bir araç işlevi de görmektedir (Bonilla-del-Río vd., 2022). Çünkü Engelli sporcular, sosyal medyada duygularını giderek daha fazla paylaşmakta ve bu durum, başkalarının onların sosyal kimliğiyle ilgili damgalama eğilimini azaltmaya da yardımcı olmaktadır (Matson-Barkat vd., 2022). Bu açıdan son zamanlarda bedensel engelli bireylerin görünürlüklerini görsel olarak yansıttıkları anlaşılmaktadır (Dos-Santos & Fermio, 2016; Mitchell vd., 2021).

Genel olarak bakıldığında son zamanlarda sosyal medya engelli bireylere yönelik tutumların ve empati düzeyinin artmasının en büyük belirleyicilerinden olmuştur (Bissell vd., 2022). Engelli sporcuların kendi görüntülerini kabullenme durumlarının, sosyal kimlik oluşumu sırasında olumlu tutum

geliştirmeyi sağladığı öne sürülmektedir (Suggs & Guthrie, 2017). Bu durum engelli sporcular için de pozitif etki etmiş olabilir (Hellwege & Hallmann, 2020). Çünkü son yıllarda, engelli sporcular bedenlerinden gurur duymaya başlamış (Galli vd., 2016) ve sosyal medya, onlara geleneksel spor katılımının sunduğundan daha fazla kendini ifade etme imkânı sağlamıştır (Atkinson, 2019). Bu durum, paralimpik oyunlarda engelli sporcuların bedenlerini genellikle "yaralı sporcular" olarak gösteren (Butler & Bissell, 2015) ve daha çok katılıma odaklanan medya anlatılarından farklı, niteliksel bir ilerlemeyi temsil etmiştir (Page vd., 2024). Yine de unutulmamalıdır ki, dışardan bakan insanlar için engelli bireylerin bedenleri memnuniyetsizliği duygusunu hissetme riski kabul edilen bir gerçektir (Mañas-Viniegra vd., 2023). Çünkü bireylerin öz algısı düzeyinde ele alınan bir araştırmada bedensel engelli bireylerin dış görünüşlerinin başkalarının tepkilerini etkilediği belirlenmiştir (Shpigelman & HaGani, 2019). Bu yüzden özellikle bedensel engelli sporcuların, diğer insanlar tarafından nasıl algılandığı konusunda hâlâ yeterli araştırma yapılmamış olması buradan çıkarılabilecek bir sonuç olabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, bedensel engelli sporcuların sosyal medya kullanım davranışlarını cinsiyet, engel türü, haftalık egzersiz sıklığı, günlük egzersiz süresi ve gün içinde sosyal medya kullanım sıklığı gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Elde edilen bulgular, sosyal medya kullanım alışkanlıklarının bazı değişkenlere göre değişiklik gösterdiğini ancak genelde bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Cinsiyet ve engel türü gibi demografik faktörlerin sosyal medya kullanım davranışları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı, sosyal medya kullanım alışkanlıklarının daha çok bireysel tercihler ve diğer sosyal faktörlere dayanmış olabileceği görülmüştür. Haftalık egzersiz sıklığı ve günlük egzersiz süresi, içerik üretme ve kullanım sıklığı gibi alt boyutlarda anlamlı etkiler göstermiştir; bu da fiziksel aktivitenin sosyal medya kullanım davranışlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Gün içinde sosyal medya kullanım sıklığı ile içerik üretme ve sosyal medya bağımlılığı alt boyutların arasında anlamlı farklar ortaya koymuş, daha sık sosyal medya kullananların içerik üretme davranışlarının daha yüksek olduğu, daha az kullananların ise bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Sosyal medya kullanımının, engelli bireylerin sosyal bağlarını güçlendirmek, toplumsal katılımını artırmak ve içerik üretimi yoluyla kendilerini ifade etmek için önemli bir araç olduğu yapılan araştırmalar ve bu çalışma sonuçlarına göre anlaşılrsa da, bedensel engelli sporcuların kullanım alışkanlıklarının daha derinlemesine anlaşılması ve sosyal medya bağımlılığı gibi olumsuz etkilerin önlenmesi için daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Sonuç doğrultusunda gelecekteki araştırmalar, önceki araştırmaları desteklemek ve genişletmek için farklı engel grupları (görme, işitme, zihinsel engelliler vb.) ve spor branşları arasında sosyal medya kullanım davranışlarını karşılaştıran çok merkezli ve daha büyük örneklem gruplarına sahip çalışmalar yapılmalıdır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak bedensel engelli sporcuların sosyal medya kullanımına ilişkin kişisel deneyimlerinin, motivasyonlarının ve algılarının derinlemesine incelenmesi sağlanmalıdır. Sosyal medya bağımlılığı riskine karşı farkındalık oluşturacak eğitim programlarının planlanması ve bu programların etkililiğini ölçen müdahale temelli araştırmalara yer verilmelidir. Engelli bireylerin sosyal medya aracılığıyla dijital kapsayıcılık, öz-yeterlik ve psikolojik iyilik hâlleri üzerindeki etkilerinin uzun vadeli boylamsal çalışmalarla değerlendirilmesi önerilmektedir. Spor federasyonları ve sivil toplum kuruluşları, engelli sporcuların sosyal medyayı daha etkin ve bilinçli kullanmaları için dijital medya okuryazarlığı eğitimleri düzenlemelidir.

Bu öneriler, hem sosyal medya kullanımının olumlu yönlerinden daha fazla faydalanmayı hem de potansiyel risklerin azaltılmasını sağlayacak stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

5. Kaynakça

- Aitchison, B., Rushton, A. B., Martin, P., Barr, M., Soundy, A., & Heneghan, N. R. (2022). The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport: A systematic review and narrative synthesis. *Disability and Health Journal*, 15(1), 101164. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101164>
- Akarsu, M., İlbak, İ., & Gündoğdu, C. (2024). Sporcu sosyal medya kullanım davranışları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeni Medya Dergisi*, 16(1), 317-318. <https://doi.org/10.55609/yenimedya.1458117>
- Arévalo Iglesias, L., & Martínez López de Castro, R. (2021). Instagram como dispositivo de normalización de representaciones identitarias desobedientes. Estudio de caso. *Vivat Academia*, 154(1), 47–62. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1363>
- Atkinson, M. (2019). Invisible Disabilities. *Sport, Mental Illness and Sociology*, 11(1), 127–142. <https://doi.org/10.1108/S1476-285420180000011009>
- Avcı, Ü., Usluel, Y. K., Kurtoğlu, M., & Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 53–71.
- Bassey, A., Meribe, N., Bassey, E., & Ellison, C. (2023). Perceptions and experience of social media use among adults with physical disability in Nigeria: attention to social interaction. *Disability & Society*, 38(7), 1146–1163. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1983412>
- Bissell, K., Billings, A. C., & Park, B. (2022). Sports media as empathy facilitator: The contrasting influence of paralympic and olympic content. *International Journal of Sport Communication*, 15(2), 148–157. <https://doi.org/10.1123/ijsc.2022-0009>
- Bonilla-del-Río, M., Figuereo-Benítez, J. C., & García-Prieto, V. (2022). Influencers with physical disabilities on Instagram: Features, visibility and business collaboration. *El Profesional de La Información*, 31(6), 1-18. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.12>
- Bourke, B. E. P., Baker, D. F., & Braakhuis, A. J. (2019). Social Media as a Nutrition Resource for Athletes: A Cross-Sectional Survey. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 29(4), 364–370. <https://doi.org/10.1123/ijsnem.2018-0135>
- Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Di Stefano, A. V., Caruso, C., Corsello, G., & Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9960. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169960>
- Butler, S., & Bissell, K. (2015). “The Best I Can Be.” *Communication & Sport*, 3(2), 123–141. <https://doi.org/10.1177/2167479513500137>
- Caton, S., & Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(2), 125–139. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1153052>
- Dos-Santos, S. M., & Fermino, A. L. (2016). Sports identity of the athletes with disability: A study of photo coverage on instagram of the brazilian paralympic committee. *Cadernos Educação, Tecnologia e Sociedade*, 9(3), 319–336. <https://doi.org/10.14571/cets.v9.n3.319-336>
- Galli, N., Reel, J. J., Henderson, H., & Detling, N. (2016). An Investigation of Body Image in Athletes With Physical Disabilities. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 10(1), 1–18.

<https://doi.org/10.1123/JCSP.2015-0018>

- Gelfgren, S., Ineland, J., & Cocq, C. (2022). Social media and disability advocacy organizations: caught between hopes and realities. *Disability and Society*, 37(7), 1085–1106. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867069>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited*.
- Hayes, M., Filo, K., Geurin, A., & Riot, C. (2020). An exploration of the distractions inherent to social media use among athletes. *Sport Management Review*, 23(5), 852–868. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2019.12.006>
- Hellwege, A., & Hallmann, K. (2020). The Image of Paralympic Athletes: Comparing the Desired and Perceived Image of Paralympic Athletes. *Journal of Global Sport Management*, 5(2), 128–146. <https://doi.org/10.1080/24704067.2019.1604075>
- Hill, S. (2023). Locating disability within online body positivity discourses: an analysis of #DisabledAndCute. *Feminist Media Studies*, 23(4), 1311–1326. <https://doi.org/10.1080/14680777.2022.2032254>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Lee, H. E., & Cho, J. (2019). Social Media Use and Well-Being in People with Physical Disabilities: Influence of SNS and Online Community Uses on Social Support, Depression, and Psychological Disposition. *Health Communication*, 34(9), 1043–1052. <https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1455138>
- Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Social media influence on young people and children: Analysis on Instagram, Twitter and YouTube. *Comunicar*, 31(74), 125–137. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>
- Mañas-Viniegra, L., Llorente-Barroso, C., Ferreira, I., & Kolotouchkina, O. (2023). La imagen de las personas deportistas con discapacidad física en Instagram a través de la Neurocomunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1–20. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2122>
- Matson-Barkat, S., Puncheva-Michelotti, P., Koetz, C., & Hennekam, S. (2022). Destigmatisation through social sharing of emotions and empowerment: The case of disabled athletes and consumers of disability sports. *Journal of Business Research*, 149, 77–84. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.05.027>
- McCabe, M. P., & Taleporos, G. (2003). Sexual Esteem, Sexual Satisfaction, and Sexual Behavior Among People with Physical Disability. *Arch Sex Behav*, 32(1), 359–369.
- McNamara, J., & McCabe, M. P. (2012). Striving for success or addiction? Exercise dependence among elite Australian athletes. *Journal of Sports Sciences*, 30(8), 755–766. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.667879>
- McRuer, R. (2008). Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(1), 67–69. <https://doi.org/10.1080/15017410701880122>

- Mitchell, F. R., van Wyk, P. M., & Santarossa, S. (2021). Curating a Culture: The Portrayal of Disability Stereotypes by Paralympians on Instagram. *International Journal of Sport Communication*, 14(3), 334–355. <https://doi.org/10.1123/ijsc.2021-0030>
- Muñoz Gallego, A., De Sousa Lacerda, J., & Costa Araujo, A. C. (2023). La divulgación científica en Instagram: El reto del discurso audiovisual científico ante los contenidos efímeros. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 56, 148–175. <https://doi.org/10.15198/seeci.2023.56.e823>
- Öztürk, M. (2024). Breaking the disability: Turkish disabled athletes' self-presentation performances on Instagram. *Communication and the Public*. <https://doi.org/10.1177/20570473241253630>
- Page, A., Daly, K., Anderson, J., & Thraves, G. (2024). Media representation and the Paralympics: a step too far or not far enough? *Media International Australia*, 190(1), 133–145. <https://doi.org/10.1177/1329878X221110275>
- Pegoraro, A. (2010). Look Who's Talking—Athletes on Twitter: A Case Study. *International Journal of Sport Communication*, 3(4), 501–514. <https://doi.org/10.1123/ijsc.3.4.501>
- Pullen, E., Mora, L., & Silk, M. (2023). Paralympic criptvertising: On the gendered self-representations of Paralympic athletes on social media. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448231173882>
- Rees, L., Robinson, P., & Shields, N. (2019). Media portrayal of elite athletes with disability – a systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 41(4), 374–381. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1397775>
- Shpigelman, C., & HaGani, N. (2019). The impact of disability type and visibility on self-concept and body image: Implications for mental health nursing. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 26(3–4), 77–86. <https://doi.org/10.1111/jpm.12513>
- Shumaker, C., Loranger, D., & Dorie, A. (2017). Dressing for the Internet: A study of female self-presentation via dress on Instagram. *Fashion, Style & Popular Culture*, 4(3), 365–382. https://doi.org/10.1386/fspc.4.3.365_1
- Stough, L. M., Sharp, A. N., Resch, J. A., Decker, C., & Wilker, N. (2016). Barriers to the long-term recovery of individuals with disabilities following a disaster. *Disasters*, 40(3), 387–410. <https://doi.org/10.1111/disa.12161>
- Suggs, D. W., & Guthrie, J. L. (2017). Disabling Prejudice: A Case Study of Images of Paralympic Athletes and Attitudes Toward People With Disabilities. *International Journal of Sport Communication*, 10(2), 258–276. <https://doi.org/10.1123/IJSC.2017-0030>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Teixeira, C., Faggiani, F., & Scarton, A. (2020). Rio 2016 Paralympic athletes on digital social networks. *Journal of Human Sport and Exercise - 2020 - Rio 2016 Olympic Games Third Anniversary Special Edition*. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc1.05>
- Titchkosky, T. (2005). Disability in the news: a reconsideration of reading. *Disability & Society*, 20(6), 655–668. <https://doi.org/10.1080/09687590500249082>
- van Schie, P. E. M., van Eck, M., Bonouvrié, L. A., Edelman Bos, A. M. M., & Buizer, A. I. (2022). The Impact of Frame Running on Quality of Life in Young Athletes With Mobility Limitations. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.839285>
- Villanti, A. C., Johnson, A. L., Ilakkuvan, V., Jacobs, M. A., Graham, A. L., & Rath, J. M. (2017).

- Social media use and access to digital technology in US Young Adults in 2016. *Journal of Medical Internet Research*, 19(6). <https://doi.org/10.2196/jmir.7303>
- Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing Standard*, 29(31), 44–48. <https://doi.org/10.7748/ns.29.31.44.e8681>
- Wilhite, B., & Shank, J. (2009). In praise of sport: Promoting sport participation as a mechanism of health among persons with a disability. *Disability and Health Journal*, 2(3), 116–127. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2009.01.002>
- Wilson, S., Washington, L. A., Engel, J. M., Ciol, M. A., & Jensen, M. P. (2006). Perceived social support, psychological adjustment, and functional ability in youths with physical disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 51(4), 322–330. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.51.4.322>
- Wolbring, G., & Jamal Al-Deen, F. (2021). Social Role Narrative of Disabled Artists and Both Their Work in General and in Relation to Science and Technology. *Societies*, 11(3), 102. <https://doi.org/10.3390/soc11030102>