

KAHRAMANMARAŞ İSTİKLAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt 2 • Sayı 1 • Haziran 2024



2024/2/1

KİÜ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ



Menderes Mah. Cumhuriyet Bulvarı 46036. Sokak
No:7 46100 Dulkadiroğlu/Kahramanmaraş

+90 (344) 400-10 00

sosbil@istiklal.edu.tr

Web:www.istiklal.edu.tr/sbd

Issn:3023-5091



Cilt: 2, Sayı: 1



KIÜ Sosyal Bilimler Dergisi
KIU Journal of Social Sciences

Sayı –2 • Haziran 2024

ISSN: 3023-5901

Sahibi

İsmail BAKAN (KIÜ Rektör)

Baş Editör

Burcu ERŞAHAN (KIÜ Rektör Yardımcısı)

Editör

Emre Emrullah BOĞAZLIYAN

Editör Yardımcısı

Hasan Çağlar BAŞOL

Alan Editörleri

İlyas GÖKHAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Emin TOROĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

İnci Fatma KURTULGAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Oktay DUMANKAYA, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Onur UCA, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Ece DOĞANTAN, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Tuba Onat ÇAKIROĞLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Ergün KARA, Osmaniye Korkutata Üniversitesi, Türkiye

Alparsalan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Dil Editörleri

Melike Sultan ÇİÇEKLER, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Türkiye

İpek TAŞDEMİR, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Türkiye

Teknik-Mizanpaj Editör

Emre Emrullah BOĞAZLIYAN, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Türkiye

İstatistik Editörü

Emre Emrullah BOĞAZLIYAN, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Türkiye

Sekreter

Aslı SAYGI, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu

Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Yakup POYRAZ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Aslı ASLAN, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Ayhan DOĞAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Şener YILDIRIM, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Marella BODUR ÜN, Çukurova Üniversitesi, Türkiye



Sayı – 2, Haziran, 2024

İçindekiler

- 7 **Muhammet YILDIRIM & Mehmet ÜSTÜNER**
Araştırma Makalesi / Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri
- 17 **Perim DÖNBAK**
Research Article / Perceptions Towards the Use of Artificial Intelligence Applications in the Academy
- 29 **Ahmet Avcı & Halit Keskin**
Derleme Makale / Proaktif İş Davranışları: Kavramsal Çerçevesi ve Etkili Yönetim Açısından Değerlendirilmesi
- 39 **Murat POLAT**
Derleme Makale / Fransızların Osmaniye'yi İşgali: Osmaniye'nin Kurtuluşu Üzerine Genelkurmay Başkanlığı Atase Arşivi'nde Bir Gezinme
- 49 **Cemile DOĞAN**
Kitap Kriği / Book Review (Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI By Kartal, G. (Ed.). (2023).
- 57 **Sabire KARAAĞAÇ**
Kitap İncelemesi / ÖZKAN, Abdurrahman - TOKER, Mustafa - AŞÇI, Ufuk Deniz (2020). Türkiye Türkçesi Söz Dizimi



TAKDİM

Okuyucularımız,

Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin Haziran sayısına hoş geldiniz. Bu sayıda, sosyal bilimlerin farklı alanlarında gerçekleştirilen özgün araştırmalara yer vererek, bilim dünyasına katkıda bulunmayı amaçlıyoruz. Amacımız, akademik bilgi birikimine ve toplumsal sorunların çözümüne yönelik bilimsel çalışmalarını desteklemek ve paylaşmaktır.

Bu sayımızda, toplumun güncel meselelerine ışık tutan makalelerden, tarihi ve kültürel incelemelere, sosyolojik analizlerden, ekonomik değerlendirmelere kadar geniş bir yelpazede çalışmalarını okuyucularımızla buluşturuyoruz. Her biri alanında uzman akademisyenler tarafından kaleme alınan bu çalışmalar, sosyal bilimlerin derinlemesine incelenmesine ve anlaşılmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Haziran sayımızın yayınlanmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, hakemlerimize ve editörlerimize teşekkür ediyoruz. Ayrıca, dergimizi takip eden siz değerli okuyucularımıza da teşekkürlerimizi sunarız. Bilimsel bilgiye olan ilginiz ve katkılarınız, dergimizin gelişmesine ve zenginleşmesine olanak sağlamaktadır.

Dergimizin bu sayısının, siz değerli okuyucularımıza yeni perspektifler kazandırmasını ve sosyal bilimlere olan ilginizi daha da artırmasını diliyoruz.

Prof. Dr. İsmail BAKAN
Rektör
Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi



EDİTÖRDEN

Değerli Araştırmacılar ve Okuyucular,

Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin Haziran sayısına hoş geldiniz. Bu özel sayımızda, sosyal bilimlerin geniş yelpazesinde yer alan araştırma ve incelemeleri sizlerle buluşturmanın heyecanını yaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında yer alan makaleler, sosyal bilimlerin dinamik ve sürekli gelişen yapısını gözler önüne sermektedir.

Bu sayımızda, çeşitli disiplinlerden gelen özgün araştırma makaleleri ile birlikte, toplumsal sorunlara çözüm önerileri sunan çalışmalar ve kavramsal tartışmalara yer verilmiştir. Her biri, akademik dünyaya ve toplumumuza değerli katkılar sunan bu çalışmalar, bilgiye dayalı bir toplum inşa etme çabalarımıza ışık tutmaktadır.

Dergimizin yayın sürecinde, titizlikle çalışarak katkı sunan değerli yazarlarımıza, özverili hakemlerimize ve editörlerimize en içten teşekkürlerimizi sunuyorum. Ayrıca, dergimizi takip eden ve destekleyen siz değerli okuyucularımıza da şükranlarımızı iletmek isterim. Sizlerin ilgisi ve geri bildirimleri, bizleri daha iyiyi başarma yolunda motive etmektedir.

Bu vesileyle, Haziran sayımızın sosyal bilimler alanında yeni ufuklar açmasını ve bilimsel araştırmalara ilham kaynağı olmasını temenni ediyorum. Gelecek sayılarda da siz değerli okuyucularımızla birlikte olmayı diliyorum, sağlıklı ve başarılı günler geçirmenizi umuyorum.

Prof. Dr. Burcu ERŞAHAN

KİÜ Sosyal Bilimler Dergi Editörü

Haziran 2024, Kahramanmaraş

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Teachers' Level of Belief in Education

Muhammet YILDIRIM¹ | Mehmet ÜSTÜNER²

¹ Dr. Mili Eğitim Bakanlığı
Bitlis/Türkiye
ORCID: [0000-0002-3000-4243](https://orcid.org/0000-0002-3000-4243)
Mail:
muhammet4506@hotmail.com

² Prof. Dr., İnönü Üniversitesi,
Malatya/Türkiye
ORCID: [0000-0002-1724-8825](https://orcid.org/0000-0002-1724-8825)
Mail:
mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Corresponding Author:
Muhammet Yıldırım

DOI: [10.5281/zenodo.12651415](https://doi.org/10.5281/zenodo.12651415)

Ay/ Yıl: Haziran/ 2024
Cilt:2
Sayı:1

Citation:
Yıldırım, M., & Üstüner, M. (2024).
Öğretmenlerin Eğitime İnanma
Düzeyleri. *KİÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1),
7-16.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12651415>

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitime olan inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini, Siirt ilindeki merkez ilçelerinde görev yapan 2051 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise eğitime inanma ölçeğini gönüllü olarak yanıtlayan 305 öğretmen teşkil etmektedir. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Ölçeği" adlı iki bölümden oluşan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eğitime olan inançlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları fakülte değişkenleri açısından eğitime inanma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türü değişkeni açısından eğitime inanma puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitime olan inançlarının çalıştıkları okul türüne bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitime inanma, inanç, öğretmen.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of primary, secondary and high school teachers about their beliefs in education. The population of this research, which was conducted with descriptive survey model, consists of 2051 teachers working in the central districts of Siirt province. The sample of the study consists of 305 teachers who voluntarily responded to the belief in education scale. The data in the study were obtained with a data collection tool developed by the researcher consisting of two parts: "Personal Information Form" and "Teachers' Belief in Education Scale". As a result of the research, it was determined that teachers' perceptions of teachers' belief in education were at a moderate level. In addition, t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were applied to understand whether teachers' belief in education differed according to various demographic variables. As a result of these analyses, it was determined that the mean scores of teachers' belief in education scale did not show a significant difference in terms of gender, seniority and the faculty they graduated from. However, it was concluded that the mean scores of teachers' belief in education showed a significant difference in terms of the type of school they were working in. These findings reveal that teachers' belief in education may vary depending on the type of school they work in.

Key Words: Belief in education, belief, teacher.

Giriş

İnançların toplumların hayatında oldukça önemli bir yer tuttuğu ve tarih öncesi devirlerden günümüze kadar insan davranışlarını etkilediği bilinmektedir. İnsanlar değerli bulduğu ve doğruluğunu yüksek düzeyde kabul ettiği düşüncelere, durumlara veya hareket tarzlarına inanma eğilimi göstermektedirler. Alston (1987) inancı "kesin olmayan bir bilgi ve doğru olma ihtimali" olarak tanımlanırken Tao (2016) inancı "kişinin kendine ve hayata olan güveni" olarak tanımlamıştır. İnanç kavramı, geniş bir kapsama sahip olup farklı disiplinlerden pek çok akademik çerçevede ele alınmıştır. Wach (1994); inancı, insanların kutsal veya üstün güçlere olan bağlılıkları açısından değerlendirirken Berger (1967) ve Geertz (1973) gibi düşünürler inancın sembolik bir sistem olduğunu ve inançlar aracılığıyla insanların dünyayı ve kendilerini algılayarak sosyal düzenin güçlendiğini vurgularlar. İnsanlardaki inanma eğilimleri sonucunda, birtakım tutum ve davranışların ortaya çıktığı görülmektedir. Birçok araştırmacı inançların tutum ve davranışları etkilediğini belirterek (Akın ve Yıldırım, 2015; Aydın, 2009; Gün, 2017; Ergün ve Argon, 2017; Gökberg ve Sezer, 1981; Türkan ve Cicioğlu, 2017; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011; Yıldız, 2013) inançlar konusu üzerinde araştırma yapmışlardır. Günümüzde önemli bir konu olarak ele alınan inançlar, insanların davranışlarını etkileyerek onları inançları doğrultusunda harekete geçmeye yönlendirmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s.141). Bandura (1977) inançların etkisinin deneyimle kazanılan yaşantılardan daha fazla olduğunu ve davranışların ortaya çıkmasında oldukça önemli rol oynadığını belirtmektedir. Başka araştırmacılar da (Arkonaç, 2001, s.159; Erdal ve Ok, 2012, s.60); insanların bir nesneye veya duruma karşı sahip olduğu inançlarının, o nesne veya duruma ilişkin tutum ve davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. İnançların tutum ve davranışlar üzerindeki etkisi dikkate alındığında, eğitim sistemi içerisinde yer alan bireylerin eğitime olan inançlarının eğitim çıktıları üzerinde çeşitli etkilere sahip olabileceği anlaşılmaktadır. Alan yazında "eğitime inanma" ile ilgili net bir tanım olmamasına rağmen eğitimin birey üzerindeki etkisi dikkate alındığında, "eğitime inanmak" teriminin eğitimin bireyin gelişimi, başarısı ve genel refah üzerinde olumlu etkilerine dair güçlü bir inanç veya güven ifade ettiği söylenebilir. Rosenthal ve Jacobson'un (1968) "Pigmalion etkisi" çalışması, eğitime olan inancın gücünü vurgulamaktadır. Buna göre öğretmenlerin yüksek beklentileri öğrenci performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Benzer şekilde Bandura'nın (1977) öz-yeterlik teorisi, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inancının onların öğrenme başarısını ve karşılaştıkları zorluklar karşısındaki ısrarcılığını nasıl etkilediğini göstermektedir. Her iki araştırma, öğretmenlerin eğitime olan inançlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin yaklaşımlarını ve eylemlerini büyük ölçüde etkileyerek eğitim sistemini olumlu ya da olumsuz yönde geliştirebileceği konusunda bizlere fikir vermektedir. Literatüre bakıldığında araştırmacıların, eğitime inanma kavramını farklı bakış açılarıyla tanımladıkları ve geliştirmiş oldukları ölçeklerde de eğitime inanma yapısını farklı modeller geliştirerek açıkladıkları görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Akın ve Yıldırım, 2015) eğitime inanma kavramını toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama şeklinde 4 boyutta açıklarken farklı araştırmacılar ise (Yılmaz vd., 2011) eğitime inanç kavramını daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefelerini içeren beş alt boyuttan yola çıkarak açıklamaya çalışmışlardır. Yukarıda bahsedilen bu durum eğitime inanma ve eğitim inançları şeklinde iki kavramın olduğunu göstermektedir. Bu iki kavramdan ilk olarak eğitim inançlarına bakıldığında, öğretmenlerin sahip olduğu inançların aslında eğitim felsefesi ile yakından ilgili olduğunu (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995, s.125; Rideout, 2006, s.68-125; Silvernail, 1992) düşünen birçok araştırmacı olduğu söylenebilir. Bu araştırmacılara göre eğitim felsefesi, öğretmenlere bir bakış açısı sağlayarak, öğretmenlerin davranış ve kararlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek belirli bir eğitim felsefesine sahip olduğu ve bu sahip oldukları eğitim felsefesine dayalı olarak eğitime ilişkin çeşitli inançlar geliştirdikleri söylenebilir (Yılmaz, vd., 2011, s.336). Bu durumda öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri bir yandan öğretmenlerin eğitime olan inançlarına şekil verirken diğer taraftan oluşan bu inançlar eğitim sistemi içerisindeki iletişim süreçlerini, öğretmen rolünü, sınıf yönetimini, sınıf içi ve dışı uygulamalarını, öğretim yöntem ve tekniklerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Livingston, vd., 1995; Bauch1982).

Eğitim felsefelerinden farklı olarak ele alınan eğitime inanma kavramı ise Akın ve Yıldırım, (2015) tarafından toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama şeklinde

4 boyutlu olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Akın ve Yıldırım' a (2015) göre eğitime yüksek düzeyde inançları olan öğretmenlerin kendilerini bireysel ve mesleki açıdan geliştirmek istediklerine yönelik algılarının (Jones ve Carter, 2007; Richardson, 1996) ve kendi alanları hakkında yayınları takip etmedeki motivasyonlarının diğer meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Akbaba, 2006, s. 343; Baytekin, Demir ve Pala, 2006, s.267). Diğer taraftan mesleğe inancı olmayan öğretmenlerin; motive olmalarını, meslekten doyum almalarını ve daha çok çalışarak mesleklerinde başarılı olmalarını beklemek doğru bir yaklaşım olmamakla (Türkan ve Cicioğlu, 2017, s.5) beraber eğitime inanma düzeyleri düşük öğretmenlerden öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmada yeterli başarıyı göstermelerinin beklenemeyeceği söylenebilir (Yazılıtaş, 2010, s. 89).

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin eğitim ile ilgili inançlarının, eğitimin işleyişini ve çıktılarını olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemesi kaçınılmazdır. Eğer öğretmenler yaptığı iş ve görevler doğrultusunda, eğitimin özel ve genel amaçlarına katkıda bulunduğu inancı ve yaptığı işi değerli buluyorsa eğitimin çıktıları da doğal olarak bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenecektir (Akın ve Yıldırım). Bu nedenle öğretmenlerin, yaptıkları görev ve işler ile ortaya çıkan ürün arasında olumlu bir bağlantı olduğuna dair inançları önemlidir. Eğitime inanma dediğimiz bu bağlantının, hem öğretmenlerin işlerini benimseyerek yapmalarına, mesleki gelişimlerine ve motivasyonlarının artmasına katkıda bulunurken hem de öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini de şekillendirecektir (Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015; Okut, 2011). Yürüttükleri mesleklerine karşı inanç düzeyi yüksek olan öğretmenler, yaşadıkları zorluklar karşısında daha fazla çaba ve azim gösterecekleri (Türkan ve Cicioğlu, 2017), öğrenciler üzerinde etkiler bırakarak onların öğrenmeye karşı motivasyonlarını ve başarı durumlarını olumlu etkileyebilecekleri söylenebilir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009, Eshach, 2003; Wenner, 2001). Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar; sınıf içindeki ve dışındaki uygulamaları, ders planlarını, değerlendirme süreçlerini, öğrencilerle olan etkileşim gibi eğitim ve öğretim sürecindeki birçok değişkenle ilişkili olması nedeniyle (Gün, 2017) öğretmenlerin eğitime olan inançlarının sadece öğretmenlerin kişisel ve mesleki süreçlerini etkilemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Altın'a (2008) göre, Türk Eğitim Sistemi'nde modern temellerin atılması ve modern genel eğitim kurumlarının oluşturulmasında 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi temel teşkil etmiştir. Bu nizamname, modern ve laik bir eğitim sisteminin temellerini atmış ve tüm köylerde sıbyan okulları, tüm kasabalarda rüşdiye, bütün şehirlerde idadi, başlıca merkezlerde sultani açılması amacını taşımıştır. Ayrıca nizamname, Darulmuallimin ve Darülmualimat'ı ayrı ayrı ele almış ve hem erkekler hem de kadınlar için öğretmen okullarının açılmasını hedeflemiştir. Nizamname ile öğretmenlerin mali ve sosyal statülerinin iyileştirilmesinin yanı sıra eğitim seviyelerinin artırılarak öğretmen niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin inançları ve nitelikleri arasında olumlu bir korelasyon olduğu varsayımından hareketle Anadolu'da öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine yönelik çabaların köklü bir geçmişi olduğu, Cumhuriyet öncesi dönemden itibaren yaklaşık 185 yıl süresince önemli adımlar atıldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, ulusal kalkınmayı hızlandırmak ve toplumsal yapıyı dönüştürmek için öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik devam eden bu çabaların temelini 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda geçen genel ve özel amaçlara ulaşmak olduğu söylenebilir. 1739 sayılı kanun incelendiğinde genel amaçlar bölümündeki birinci maddesi şöyledir:

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu)

1739 sayılı kanunda yer alan ikinci ve üçüncü maddelerinde ise öğrencilerin kişisel gelişimleri ile mesleki gelişimlerinin önemi üzerinde durulmakta olup öğrencilerin bedensel, zihinsel ve ahlaki yönden gelişimlerinin sağlanmasının yanı sıra ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek kazandırılarak bireyleri hayata hazırlamak olduğu belirtilmiştir. Özel amaçlara bakıldığında ise Türk Eğitim Sistemindeki çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçlarının, genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğinden söz edilmiştir. Bu bakımdan Türk Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçları bütüncül bir yaklaşım içinde değerlendirildiğinde ifade edilen amaçlar çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmayı hedeflemektedir (Akın, 2015)

Özellikle öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarında yapmış oldukları işlerin Türk Eğitim Sisteminde belirtilen genel ve özel amaçlara ulaşılmasına katkıda bulduklarına inanmaları oldukça önemlidir. Eğer öğretmenler yaptıkları iş ve görevlerle Türk Eğitim Sistemindeki amaçlara katkıda bulduklarına inanıyorlar ise öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretim uygulamaları, değerlendirme süreçleri ve öğrencilerle olan iletişim gibi birçok alan bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenecektir. Eğer öğretmenler sergiledikleri davranışlar ve sahip oldukları tutumlar nedeniyle eğitimin amaçlarına ulaşılmasına katkıda bulduklarına inanıyorlarsa daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyebilecekleri kendilerinden beklenebilir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, okulun genel atmosferini iyileştirebilir ve eğitim amaçlarına ulaşmada kritik bir rol oynayabilir. Öğretmenlerin bu tür davranışları sergilemesi, eğitim kurumlarının daha işlevsel ve etkili hale gelmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda yapılan araştırmada “*öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri nedir?*” sorusu önemli bir problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri öğretmenlerin mezun olduğu fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri öğretmenlikteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Betimsel tarama modelinde olan bu araştırmada, 2023-2024 yılları arasında eğitim ve öğretim yılında Siirt Merkez ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Betimsel araştırma modelleri daha çok geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeye çalışan araştırmalardır (Akgün, Öztürk, Çakmak ve Demirel, 2015, s.177). Betimsel tarama modeli, bilgi toplamak ve belirli bir konuya kapsamlı bir genel bakış sağlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, görüşmeler, anketler, gözlemler ve belgeler gibi çeşitli kaynaklardan veri toplamayı ve analiz etmeyi içerir. Betimsel tarama modelinin amacı, olgusal bilgileri toplamak, yorumlamak ve verileri sistematik bir şekilde özetleyen ve açıklayan bir genel bakış sağlamaktır (Bhakti, Hamdani, Deni, Maulani ve Sugiarti, 2021).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Siirt İli Merkez ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 2051 öğretmen oluşturmaktadır Örneklem ise 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak yanıtlayan 305 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmamızda kolay örneklem yolu tercih edilmiş olup bu yöntemle örneklem sayımızın evreni doğru bir biçimde temsil edebilmesi için yeterli öğretmen sayısına ulaşılmıştır. Can (2016)' a göre evreni oluşturan varlıkların toplam sayısı bilindiğinde hata paylarına göre kabul edilebilecek örneklem sayıları tahmin edilmektedir. Bu durumda %95 güvenle evren sayısının 2000 olduğu araştırmalarda 300 tane seçilecek örneklem evreni temsil edebilmesi için yeterli olacağı belirtilmiştir (Can, 2016, s. 28). Bu verilerden yola çıkarak ulaşılan örneklem sayısının araştırmamızın evreni olan Siirt il merkez ilçesindeki öğretmenleri temsil ettiği söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği (ÖEİDÖ) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçek, öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin amaçlarına ulaşma durumuna ilişkin inançlarını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Ölçek 25 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 12 madde (13, 15, 16, 17, 18,

21, 24, 25, 26, 27, 28, 29) toplumsallaştırma, beş madde bireysel farklılıklar (5, 6, 7, 8, 10), beş madde (1, 2, 3, 4, 11) çok yönlü gelişim ve son üç madde de (9, 19, 20) üst öğrenime hazırlama boyutları olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayılarını belirlemek adına her boyut için Cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alpha iç tutarlık katsayılarına bakıldığında Toplumsallaştırma boyutu .83, bireysel farklılıklar .84, çok yönlü gelişim .89 ve son boyut olan üst öğrenime hazırlık içinde .78 güvenirlik iç tutarlık katsayıları bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğimizin ölçmek istediği değişkenlere ilişkin elde ettiğimiz puanların güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca Eğitime İnanma ölçeği beşli likert tipi ölçek olması nedeniyle ölçekle ilgili veri aralıkları ve seçenekler tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.*Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği*

Veri Aralıkları	Seçenekler	Sınır
1	Hiç Katılmıyorum	1,00-1,80
2	Çok Az Katılıyorum	1,81-2,60
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	2,61- 3,40
4	Büyük Ölçüde Katılıyorum	3,41- 4,20
5	Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00

Verilerin Analizi

Eğitime İnanma Ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar destekli istatistik paket programına aktarılmış olup araştırmayla ilgili tüm analizler bu paket program vasıtasıyla yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda boyutlardan elde ettiğimiz puanların aritmetik ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirilerini çok yakın oldukları görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakıldığında normal dağılım sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Çizgi grafikleri ve Q-Q grafiklerine de bakıldığında verilerin normale yakın bir dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada birbirinden bağımsız grupların aritmetik ortalamaları arasındaki anlamlı fark olup olmadığını (p 0.05) düzeyinde belirlemek amacıyla ikili değişkenler için t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grupların ortalamalarını karşılaştırılması Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way) ile yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda her alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular ile bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Problem cümlesi ve oluşturulan alt problemlere yönelik elde edilen bulgular bu bölümde detaylı olarak açıklanmıştır. İlk olarak öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri incelenmiş ve daha sonra inanma düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, öğretmenlik hizmet süresi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı bu bölümde ele alınmıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerine bakıldığında öğretmenler eğitime inanç ölçeğinin tüm boyutlarında orta düzeyde puan almışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin ölçekten almış oldukları toplam puanın aritmetik ortalamasının (X: 2,9223) olduğu görülmektedir.

Tablo 2.*Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri*

	X	S.s
Toplumsallaştırma	2,9853	0,85129
Bireysel farklılıklar	2,6848	0,95517
Çok yönlü gelişim	3,0296	0,81944
Üst öğrenime hazırlama	2,8869	0,91709
Toplam	2,9223	0,7953

Tabloya bakıldığında verilerden yola çıkarak yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Boyutlar arasındaki ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu boyutun ($X: 3,0296$) ile çok yönlü gelişimken en düşük ortalamaya sahip ($X: 2,6848$) bireysel farklılıklar boyutu olduğu görülmüştür. Ergün ve Argon (2017)' nun yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin eğitime inanç düzeylerine yönelik algılarının düşük düzeyde olduğunu ancak çok yönlü gelişim konusunda öğretmen algılarının orta düzeyde olduğunu bulgularıyla araştırma sonuçlarımızla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Eğitime inanma ile ilgili bir başka yapılan çalışmada da (Türkan ve Cicioğlu, 2017); öğretmenlerin eğitime inanmalarına ilişkin algı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Akın ve Yıldırım (2017)' da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu belirleyerek araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Öğretmenlerin eğitime inanmalarına ilişkin yapılan araştırma sonuçları ve elde ettiğimiz bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eğitime ilişkin algılarının orta ve düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algı düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzey Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	N	X̄	S.s	sd.	t	p
Kadın	118	2,8952	0,81825	303	-0,471	0,638
Erkek	187	2,9393	0,78221			

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Öğretmenlerin eğitime inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Ayrıca t-testi yapabilmek için iki grubun sahip olduğu varyansın birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı da yapılan Levene testi sonucunda anlaşılmıştır. Cinsiyete göre ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonucunda kadın öğretmenlerin ($X: 2,8952$) ortalamaları ile erkek öğretmenlerin ($X: 2,9393$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t_{(303)}: 0,471$ $p > 0.05$). Türkan ve Cicioğlu (2017)' nun yapmış oldukları çalışma incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyete göre değişmediğinin tespit edildiği ve elde edilen bu sonucun araştırmamızın sonucuna benzer olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri öğretmenlerin mezun olduğu fakülterlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzey Puanlarının Mezun Oldukları Fakülterlere Göre t-Testi Sonuçları

Mezun Oldukları Fakülter	N	X̄	S.s	sd	t	p
Eğitim	216	2,9304	0,829	303	0,278	0,781
Diğer	89	2,9025	0,709			

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinden almış oldukları puanların mezun oldukları fakülterlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin eğitime inanma ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları $X: 2,9304$ ile diğer fakülterden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $X: 2,9025$ arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($t_{(303)}: 0,278$ $p > 0.05$). Bu veriler ışığında öğretmenlerin eğitime ilişkin algılarının mezun olduğu fakülterlere göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri öğretmenlikteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Göre Hizmet Sürelerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi

Hizmet Süreleri	N	X̄	S.s	sd.	F	p
1 ile 4 Yıl	120	2,8547	,81615	302	1,969	,141
5 ile 9 Yıl	95	2,8764	,76973			
10 ve Üzeri	90	3,0608	,78502			
Toplam	305	2,9223	,79530			

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının meslekte geçirmiş oldukları süreye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Hizmet sürelerine bakıldığında 1 ile 4 yıl arasında öğretmenlik yapanların eğitime inançla ilgili almış oldukları puan (\bar{X} : 2,8547) ile 5 ve 9 yıl arasında (\bar{X} : 2,867) ve 10 ve daha fazla (\bar{X} : 3,0608) öğretmenlik yapanların puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($F_{(302)}: 1,969$ $p>0.05$).

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi

Okul Türleri	N	X̄	S.s	sd.	F	p	Fark
İlkokul	70	3,2142	,82906	302	10,049	,000***	İlkokul-Lise
Ortaokul	79	3,0244	,82146				Ortaokul- Lise
Lise	156	2,7396	,71942				
Toplam	305	2,9223	,79530				

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanç ölçeğinden almış olduğu puan (\bar{X} : 3,2142), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı (\bar{X} : 3,0244) ile liselerde görev yapan öğretmenlerin almış oldukları puan (\bar{X} : 2,7396) arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(302)}: 10,049$ $p < 0.01$). Eğitime inanma algılarına ait puanların okul türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüş ve bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi grupların varyansları eşit olduğunda ve örneklemi oluşturan grupların sayıları arasında fark varsa tercih edilebilmektedir (Can, 2016, s. 152). Scheffe testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} : 3,2142) liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} : 2,7396) ile karşılaştırıldığında ilkokul lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanları ile (\bar{X} : 3,0244), liselerde görev yapan öğretmenlerin almış oldukları puanlar (\bar{X} : 2,7396) karşılaştırıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine yönelik puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Eğitime inanma ile ilgili çalışma yapan Türkan ve Cicioğlu (2017) ve Akın ve Yıldırım (2017) da öğretmenlerin eğitime inanma algılarına ait puanlarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikteki sonuçlara ulaşmışlardır. Bu bulgulara göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre eğitime inanmalarına yönelik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarını ölçmek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitime inanma ile ilgili

alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitime inanmalarına ilişkin algılarının (Akın ve Yıldırım 2017, Ergün ve Argon, 2017, Türkan ve Cicioğlu, 2017) orta ve düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin mesleklerinde yapmış oldukları uygulama ve çalışmaların eğitimin amaçlarına ulaşmasında orta veya düşük düzeyde katkı sağladığına inandıkları ifade edilebilir. Gevşek yapılı sistem olan okullar amaçlar konusunda problemlidir çünkü eğitimde belirlenen amaçlar hem soyut ifadelerle belirtilirken hem de bu amaçlara nasıl ulaşılacağı konusunda genellikle fikir vermemektedir. Türk Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçları değerlendirildiğinde; bireylerin bedensel, zihinsel ve ahlaki yönden gelişimlerinin sağlandığı ortamların oluşturularak vatanını, milletini seven, demokratik ve hukuk devletine saygılı bireylerin yetişmesini sağlamak şeklinde özetlenebilir. Bu bakımdan eğitim sistemlerindeki amaçların soyut olması ve amaçların ne kadar gerçekleştirildiği ile ilgili somut bir verinin olmaması, öğretmenlerin yapmış oldukları çalışma ve uygulamaların belirtilen amaçlarla ne kadar ilişkili olduğu konusunda sorun yaşamalarına neden olabilir. Yapılan araştırmada da öğretmenlerin eğitime inanma algılarına ilişkin puanın (\bar{X} : 2,9223) orta düzeyde olmasının eğitim açısından istenilir bir durum olmadığı da rahatlıkla söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet ve mezun oldukları fakültele göre eğitim algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre kadın öğretmenlerin almış oldukları puanlar ile erkek öğretmenlerin almış oldukları puanlar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Türkan ve Cicioğlu (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşarak araştırmada elde edilen cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçların araştırma sonuçlarımızı desteklediği görülmektedir. Farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin eğitime inanma algılarına yönelik puanları arasında yapılan tek faktör varyans analizi sonucunda herhangi anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanma algılarına yönelik puanlarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiği yapılan tek faktörlü varyans analiz sonucunda görülmüştür. İlkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri eğitimin amaçlarına ulaşması konusundaki inançlarının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Akın ve Yıldırım' da (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma algılarının okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime inanma algı düzeylerinden almış oldukları puanların lisede görev yapan öğretmenlerin puanlarından daha fazla çıkmasının birkaç nedeni olabilir. İlk olarak ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre öğrencileriyle daha fazla vakit geçirdikleri ve öğrencilerinin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini gözleme fırsatlarının olduğu söylenebilir. Bir diğer nedense özellikle büyük çaplı toplumsal yapılarda bireylerin örgütlerin amaçlarına yönelik katkıları konusunda problemler yaşayabilirler. Özellikle uzmanlaşmanın olduğu örgütlerde çalışan bireyler, yapmış oldukları çalışmanın örgütte ulaşılacak istenilen amaçlara ne kadar katkıda buldukları konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler (Akın ve Yıldırım, 2017, s.22). Bu nedenle özellikle liselerde görev yapan öğretmenlerin hem branş öğretmenleri olması hem de bu branşlarda uzman olmaları nedeniyle işlemiş oldukları derslerle Türk Eğitim Sistemindeki genel amaçlar arasındaki bağlantıyı kurmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla zorlanabilecekleri ifade edilebilir. Ayrıca günümüz sınav merkezli eğitim sisteminde başarılı olabilmek ve iyi bir meslek edinebilmek için merkezi sınavların oldukça büyük bir önemi vardır. Ülkemizde özellikle liselerde üniversitelere giriş sınavlarına yönelik öğrencilerin hazırlanma sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine daha çok akademik açıdan yaklaştıkları ve öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri üzerinde çok fazla durulmadığı gözlenmektedir. Eğitimin amaçlarını sadece merkezi sınavlara öğrenci hazırlamak olduğunu düşünen öğretmenlerin sadece akademik açıdan yapmış oldukları çalışmalarının da Türk Eğitim Sisteminde belirtilen genel ve özel amaçlara çok fazla katkı getirmeyeceğini düşünmelerini beklemek doğal olacaktır.

Sonuç olarak eğitime inanma ile ilgili yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı ve liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerine göre daha az olduğu da tespit edilmiştir. Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin, yaptıkları çalışmalarla eğitimin amaçlarına katkıda bulduklarına inanmaları durumunda eğitimin işleyişi ve çıktıları olumlu bir şekilde etkilenecektir. Ancak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin düşük ve orta

düzeyde çıkması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Eğitimin amaçlarına ulaşılmadığını düşünen öğretmenlerin mesleklerinde motive olmalarını, meslekten doyum almalarını, çok çalışmalarını ve en önemlisi öğrencilerine eğitim ve öğretim sürecinde istedik davranışları kazandırmalarına yardımcı olmaları beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarının daha detaylı bir şekilde araştırılıp mevcut problemin nedenlerinin incelenmesinin oldukça önemli konu olduğu söylenebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 14.09.2023 tarihli ve 2023/10-7 tarihli kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Yazarlar, bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

Kaynakça

- Altın, H. (2008). 1869 Maarif-i umumiye nizamnamesi ve öğretmen yetiştirme tarihimizdeki yeri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 271-283.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akgün, E. Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. ve Karadeniz, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15.Baskı). Pegem Akademi.
- Akın, U. (2015). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. Uğur Akın (Editör).*İçinde Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s.1-27). Pegem Akademi.
- Akın, U. ve Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83.
- Akın, U. ve Yıldırım, N. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227
- Alston, W. P. (1987). *Epistemic justification: Essays in the theory of knowledge*. Cornell University Press.
- Arkonacı, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. Alfa Yayıncılık.
- Aydın, A. R. (2009). İnanma ihtiyacı ve dini ritüellerin psikolojik değeri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 87-99.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bhakti, D. D., Hamdani, N. A., Deni, I., Maulani, G. A. F., & Sugiarti, I. S. (2021). Analysis of digitizing archive applications to reduce paper usage. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 1098, No. 3, p. 032026). IOP Publishing.
- Bauch, P. (1982). *Relationships between a typology of teacher educational beliefs and three domains of the elementary classroom curriculum*. Santa Barbara: California University Graduate School of Education.
- Baytekin, A., Demir, A. ve Pala, H. (2006). Ziraat fakülteleri öğrencilerinin sosyal yapıları, eğilimleri ve sorunları üzerinde bir araştırma. *JOTAF/Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 3(3), 259-267.
- Berger, P. L. (1967). *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. Doubleday.
- Can, A. (2016). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4. Baskı)Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, E. ve Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs towards mathematics. *Education and Science*, 34(151), 132-139.
- Erdal, B. & Ok, Ü. (2012). Müzik tercihinde inanç biçimlerinin rolü. *International Journal of Social Science/JASSS*, 5(3), 59-74.
- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 557-566.
- Eshach, H. (2003). Inquiry-events as a tool for changing science teaching efficacy belief of kindergarten and elementary school teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 495-501.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gökberg, M. ve Sezer, B. (1981). *Toplum farklılaşmaları ve din olayı*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(4) 408-431
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Nobel.
- Jones, M. G., & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (p.1067-1104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1) 63-72.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (24 Haziran 1973). *Resmi Gazete*, 1739/14574
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (p.102-119). New York: Macmillan Library Reference.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Silvernail, D. L. (1992). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 76, 162- 166.
- Tao, T. (2016). *The psychology of belief*. Cambridge University Press.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Türkan, A. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 1-23.
- Wach, J. (1994). *The comparative study of religion*. Columbia University Press.
- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A 5-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2) 181-187.
- Yazılıtaş, F. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 251-272.
- Yılmaz, K. Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1) 335-350.

Genişletilmiş İngilizce Özet

It is inevitable that teachers' beliefs about education, which is the most important element of the education system, affect the functioning and outcomes of education positively or negatively. If teachers believe that they contribute to the specific and general goals of education in line with their work and tasks and find their work valuable, the outcomes of education will naturally be positively affected by this situation (Akın and Yıldırım). For this reason, teachers' beliefs that there is a positive connection between the tasks and jobs they do and the product they produce are very important. While this connection, which we call belief in education, contributes to teachers' adoption of their jobs, professional development, and increased motivation; it will also shape the processes of planning, implementing and evaluating teaching (Tunca, Alkın Şahin, & Oğuz, 2015; Okut, 2011). Teachers who have a high level of belief in their profession will show more effort and perseverance in the face of the difficulties they face (Türkan & Cicioğlu, 2017), and will have positive effects on students, affecting their motivation and success in learning (Çakıroğlu & Işıksal, 2009; Eshach, 2003; Wenner, 2001). As can be seen, teachers' beliefs in education not only affect teachers' personal and professional processes but also affect students' achievement and motivation. Because teachers' beliefs can affect many variables in the education and training process such as practices inside and outside the classroom, lesson plans, evaluation processes, and interaction with students (Gün, 2017). When we look at the Turkish National Education System, the objectives in the education system are regulated in the National Education Basic Law No. 1739. When the Law No. 1739 is examined, the objectives in the Turkish Education System are divided into two as general and special objectives. When the first article of Law No. 1739 in the general objectives section is examined, To raise citizens who are loyal to Atatürk's reforms and principles and Atatürk's nationalism as expressed in the Constitution; who adopt, protect and develop the national, moral, humanitarian, spiritual and cultural values of the Turkish Nation; who love their family, homeland and nation and always strive to glorify them; who are aware of their duties and responsibilities towards the Republic of Turkey, which is a democratic, secular and social State of law based on human rights and the fundamental principles at the beginning of the Constitution, and who have turned these into behaviors (Basic Law on National Education No. 1739). It is especially important for teachers to believe that the work they do in their areas of specialization contributes to the achievement of the general and specific goals of the Turkish Education System. If teachers believe that their work and tasks contribute to the goals of the Turkish Education System, many areas such as classroom behaviors, teaching practices, evaluation processes and communication with students will be positively affected by this situation. If teachers believe that they contribute to achieving the goals of education because of the behaviors they exhibit and the attitudes they have, they can be expected to exhibit more organizational citizenship behaviors. Teachers' organizational citizenship behaviors can improve the overall atmosphere of the school and play a critical role in achieving educational goals. Teachers' exhibiting such behaviors can help educational institutions become more functional and effective. In this context, the question "What is the level of teachers' belief in education?" emerges as an important problem in this research. In this research, it can be easily said that the fact that the score of teachers' perceptions of believing in education (\bar{X} : 2,9223) is at a medium level is not a desirable situation in terms of education. As a result of the one-factor variance analysis, it was seen that the scores of teachers' perceptions of belief in education varied significantly according to school type. It can be said that primary school teachers and secondary school teachers have more belief in the achievement of the goals of education than high school teachers. As a result, in the study on belief in education, it is seen that teachers' perceptions about their belief in education are at a medium level. It was also determined that the level of teachers' belief in education was not at the desired level and that the level of teachers' belief in education was lower in high schools than the level of teachers' belief in education in primary and secondary schools. If teachers, who are the most important element of the education system, believe that they contribute to the goals of education with their work, the functioning and outcomes of education will be positively affected. However, it is seen as an important problem that the level of teachers' belief in education is low and medium. It would not be a correct approach to expect teachers who think that the goals of education are not achieved to be motivated in their profession, to be satisfied with their profession, to work hard and most importantly to help their students gain the desired behaviors in the education and training process. For this reason, it can be said that it is very important to investigate teachers' perceptions about their belief in education in more detail and to examine the causes of the current problem.

Perceptions Towards the Use of Artificial Intelligence Applications in the Academy

Akademide Yapay Zeka Uygulamalarının Kullanılmasına Yönelik Algılar

Perim DÖNBAK¹

Abstract

¹ Master Std., Istanbul Aydin University,
Istanbul/Türkiye
ORCID: [0009-0002-2195-0606](https://orcid.org/0009-0002-2195-0606)
Mail: donbak.perim@gmail.com

Corresponding Author:
Perim Dönbak

DOI: [10.5281/zenodo.12651930](https://doi.org/10.5281/zenodo.12651930)

Ay/ Yıl: Haziran/ 2024
Cilt:2
Sayı:1

Recently, with the rapid development of technology, changes have been observed in the education sector. The applications emerging with the improvements made in the field of artificial intelligence give a new direction to the education sector. These changes have also had repercussions on English language teaching and learning. This research paper investigates how academicians and Master of Education students in English Language Teaching departments perceive the use of Artificial Intelligence (AI) applications for editing purposes. The study is concentrated on two main concerns: the academicians' perspectives on students' using AI for editing purposes, and the students' perspectives on the utility of AI applications in enhancing their assignments' quality. Data for this study were collected through two online open-ended questionnaires that were applied to academicians and M.Ed. students in ELT departments. Thematic analysis was used to analyze the data collected from the two groups. It was found that AI applications are useful only when they are used for editing purposes and not when a whole assignment or study is done by AI applications. It is hoped that this research will contribute to a deeper understanding of the use of AI tools for editing purposes.

Key Words: Artificial intelligence (AI) tools, Academician's perception, Student's perception.

Öz

Son zamanlarda, teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte, eğitim sektöründe değişimler gözlenmiştir. Yapay zekâ alanında yapılan iyileştirmelerle birlikte ortaya çıkan uygulamalar eğitim sektörüne yeni bir yön vermektedir. Söz konusu değişimlerin, İngilizce öğretimi ve öğrenimine de yansımaları olmuştur. Bu araştırma makalesi, İngilizce Öğretmenliği bölümlerindeki akademisyenlerin ve yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ uygulamalarının metin düzenleme amaçlı kullanımındaki algılarını araştırmaktadır. Çalışma, akademisyenlerin ve öğrencilerin yapay zekâyı düzenleme amacıyla kullanmalarına bakış açıları ve öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarının ödevlerinin kalitesini artırmadaki faydalarına bakış açıları konularına odaklanmaktadır. Bu çalışmanın verisi, akademisyenlere ve İngilizce öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencilerine uygulanan iki çevrimiçi açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Her iki gruptan toplanan verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, yapay zekâ uygulamalarının, yapay zekâ uygulamaları tarafından tüm ödev veya çalışma yapıldığında değil, yalnızca metin düzenleme amacıyla kullanıldığında faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın, metin düzenleme amacıyla yapay zekâ araçlarının kullanımının daha derin bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Artificial intelligence (AI) tools, Academician's perception, Student's perception.

Citation:
Dönbak, P. (2024). Perceptions towards the use of artificial intelligence applications in the academy. *KİÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 17-28.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12651930>.

Introduction

Recently, English language teaching and learning have been shaped by new technologies, one of which is artificial intelligence (AI). The latest advancements in AI have led to the emergence of powerful applications for teaching and learning the English language. AI applications have become a hot topic in the realm of English Language Teaching (ELT), as they continue to be integrated into different educational environments. Additionally, many students utilize AI applications for editing their assignments in the English language. There is a growing body of literature that recognizes the importance and potential of these applications. Innovative teaching strategies and improved language acquisition are being facilitated by AI through autonomous learning support, enhanced assessment capabilities, and creative writing assistance. For example, Sumakul et al. (2022) examine how AI is changing English as a Foreign Language (EFL) classrooms, emphasizing the positive outcomes. Additionally, Akyuz (2020) presents a different case study by investigating how intelligent tutoring systems influence personalized learning, showing how AI can individualize educational experiences based on student needs. Furthermore, Fitria (2021) delves into different AI-driven technologies utilized in the field of English education, underscoring their contribution to better educational achievements. There is a shared recognition among educators and researchers about the increasing importance and potential of AI applications in English language education.

Although the literature includes studies on AI use, few specifically address the perspectives of academicians and M.Ed. students on using AI for editing. This research paper aims to connect these groups' views and address the gap. Emphasizing the significance of these two groups, the frequent use of artificial intelligence tools for text editing by students underscores the study's importance, while learning the perspectives of academics provides critical insights. In doing so, the study aims to explore the perceptions of both M.Ed. students and academicians in the ELT departments regarding the use of AI applications for editing purposes.

The present study has two main research questions:

1. How do academicians in ELT departments perceive M.Ed. students using AI applications to edit their assignments?
2. How do M.Ed. students in ELT departments perceive the use of AI applications for editing purposes?

Literature Review

The advancement of artificial intelligence has sparked a race to develop intelligent machines that can mimic human behaviour. With the continuous evolution of computer science, there has been a widespread emergence of definitions and explanations for what can be classified as AI systems. To give an instance, AI has been characterized as the potential of a digital computer or computer-controlled robot to accomplish tasks commonly performed by intelligent beings. The essence of this definition lies in the mirroring of human behaviour and consciousness. Artificial Intelligence (AI) encompasses the integration of cognitive automation, machine learning, reasoning, hypothesis analysis, natural language processing, and algorithm adaptation to produce insights and analytics that rival or surpass human capabilities. By combining the various subdomains of AI, this definition emphasizes their joint function in achieving or exceeding human capabilities. By combining these definitions, we can state that artificial intelligence is the technology that creates systems with the capability to think and behave like humans in order to achieve predetermined objectives.

Education has been rapidly changing thanks to the latest advancements in technology. The popularity of incorporating artificial intelligence (AI) into a range of educational environments has significantly increased with these recent advances. In the realm of English Language Teaching (ELT), AI is making a noteworthy impact in modernizing traditional language teaching methods. With the most recent updates, artificial intelligence technology has elevated its capability to understand, assess,

generate, and communicate using human language. These features offer language teachers and students the opportunity to explore original approaches to solving their problems. With the integration of AI-powered applications in ELT, teachers can break away from traditional teaching methods and enhance their students' essential language abilities. AI enables language teachers to design interactive and personalized learning environments that cater to the specific needs of each student. In the study conducted by Akyuz (2020), it was found that intelligent tutoring systems are capable of crafting personalized learning journeys based on the specific needs of each student, giving them real-time feedback and adapting to their skill levels. By adopting this personalized method, students are kept involved and provided with tailored assistance, leading to notable enhancements in their academic progress. In addition, Schmidt & Strassner (2022) noted that AI applications such as chatbots and interactive platforms provide students with the opportunity to improve their language skills in a lifelike setting, thereby enhancing their speaking and listening capabilities.

The past three years have seen a notable increase in research focused on the integration of technology and AI in language education. The use of AI in education presents additional obstacles, including output bias, human oversight, and the risk of misuse. Managed effectively, these concerns can offer educational opportunities for students to gain awareness of the social preferences, critical aspects, and potential hazards of AI applications. Kasneci et al. (2023) address these challenges by using ethical models in their teaching and providing effective solutions.

Gocen and Aydemir (2020) delved into the possibilities of how AI could transform education and shape the future of schools. Employing a qualitative research design, the study utilized phenomenology to examine the opinions of participants representing different fields. The results of the study showed that the integration of AI in education can bring about new opportunities, challenges, and positive outcomes for schools and teachers. The findings offer recommendations on utilizing AI and managing potential issues. While most participants express a positive view of AI, some raise concerns about its impact on education, particularly among teachers and academicians.

Zhai (2022) proposed that the use of ChatGPT could have a major effect on educational learning objectives, assessment methods, learning activities, and evaluation procedures. The study, carried out with ChatGPT, demonstrated that it is a valuable tool for researchers, helping them to write papers that are logical and accurate, as well as well-organized and informative. As part of the study, it has been suggested to revise learning objectives to enable students to utilize AI applications for subject-related tasks and place a greater emphasis on creativity and critical thinking instead of overall skill enhancement. Assessment tasks can be outsourced by students through ChatGPT. According to the study, there is a need for new evaluation methods that place a greater emphasis on creativity and critical thinking, as these cannot be replaced by AI.

Within the context of Aydin and Karaarslan's (2022) study, they evaluated the potential of using AI to summarize literature review papers. The authors suggested that AI has the potential to revolutionize academic publishing by minimizing the workload for humans and allowing academics to focus on their research. Moreover, they employed ChatGPT to write an academic paper and utilized plagiarism checkers to guarantee the authenticity of ChatGPT's content. The researchers discovered that AI, particularly ChatGPT, shows promise in summarizing literature review papers efficiently. They recommended that this capacity has the power to revolutionize academic publishing by decreasing the workload for humans and allowing academics to prioritize their research. Furthermore, the researchers made use of plagiarism detection software to confirm the authenticity of ChatGPT's material, demonstrating their understanding of the significance of upholding academic honesty in the use of AI for academic writing.

Bin-Hady et al. (2023) conducted a study examining the use of ChatGPT for English learning on a global scale. Research revealed that ChatGPT is expected to make a valuable contribution to the field by improving language abilities, aiding in the learning process, and offering prompt feedback on language proficiency and usage. A model incorporating five dimensions of AI was recommended in the study for assisted language learning (AIALL).

Overall, AI tools have been one of the primary educational tools in ELT. Studies on AI tools have concentrated on different aspects regarding the employment of these tools. By examining the

perceptions of academicians and MA students, the present study will provide insights to advance the understanding of the use of AI tools in ELT.

Methodology

This research seeks to examine the perceptions of academicians and M.Ed. students in the English Language Teaching department on the use of AI applications for editing purposes. To accomplish this, a qualitative approach was adopted. Naukkarinen (1999) suggests that the purpose of qualitative research is to comprehend the phenomenon, thus requiring the researcher to acknowledge individuals' motivations and beliefs that impact their actions. It is widely accepted that qualitative studies lead to in-depth analysis. Hence, it is assumed that this method is more appropriate for the concerns of this study.

Participants

To select the participants, I employed a convenience sampling method. Gorard (2004) explains that convenience sampling is one of the most common methods of sampling. In this type of sampling, participants are chosen because they are easily available. The researcher of the study is doing a M.Ed. degree in an ELT department at a foundation university in Türkiye. Therefore, the participants of the study were selected from this university. There were mainly two groups of participants in this study. 7 academicians from the ELT departments and 21 students in the ELT Master's Program (with Thesis) voluntarily participated in the study.

A total of seven academicians in the ELT department constituted the first group of participants. All of them were female. The age of the participants ranged from 24-42 years. Their teaching experience in ELT departments was between 3-17 years.

The second group of participants comprised 21 M.Ed. students studying in the M.Ed. program of an ELT department. 14 of them were female and 7 of them were male. They were between 23-50 years. Their experience in M.Ed. degree was between 1-3 years.

Data Collection

The data were collected through two online open-ended questionnaires developed by the researcher. The first part of the questionnaire included a consent form to get the approval of the participants to engage in this study. The second part of the questionnaire consisted of demographic information of the participants (age, gender, and years of experience in the field). The third part had five open-ended questions regarding the use of AI applications for editing purposes. Since we had two groups of participants, each question was modified based on the participant groups, which enabled us to compare the perceptions of the academicians and the M.Ed. students. The questions are presented in Table 1.

Table 1.

Open-ended questions used in the questionnaires

Questions for the academicians	Questions for the M.Ed. students
1. How do your M.Ed. students use AI applications to edit their assignments for your classes? How useful do you find AI applications as being an editing aid?	1. How do you use AI applications to edit your assignments in your M.Ed. classes? How useful do you find the AI applications? Can you please give more details?
2. What kinds of AI applications do your students use for editing purposes?	2. What kinds of AI applications do you use for editing purposes?
3. How do you think AI applications may help your students to become better writers?	3. How do you think that AI applications may help you to become better writers?
4. What are the pros and cons of using AI applications to edit their assignments? Can you please give further	4. What are the pros and cons of using AI applications for editing purposes? Can you please give further

details? 5. How do you feel about your students' use of AI applications for editing purposes? Do you have a way to track it?	details? 5. How do you feel about the use of AI applications for editing purposes?
---	---

The questionnaire was developed by the researcher. To ensure the validity of the questionnaire, the open-ended questions developed by the two groups of the participants were checked by two Associate Professors in the field of the ELT. The modifications asked by them were done by the researcher. After the modification process, Google Forms were used to create two online questionnaires.

Data Analysis

After collecting the data, we converted the results into the Excel format. We conducted the analysis using thematic content analysis. This approach enabled us to recognize developing themes and patterns in the views of the participants. Thematic content analysis, a widely used qualitative data analysis method, involves identifying, analyzing, and reporting themes about the data. In this study, we analyzed the results using the thematic analysis method suggested by Neuendorf (2018). The steps of the analysis are presented in Table 2.

Table 2.

Thematic content analysis steps.

Steps	Description
Familiarization	The researcher read through the responses multiple times to gain a deep understanding of the data and the perspectives shared by the participants.
Initial coding	The researcher identified and labelled meaningful units of the text, such as phrases or sentences that captured the essence of the participants' opinions.
Searching for themes	The initial codes were then examined to identify patterns and relationships, leading to the development of potential themes.
Reviewing themes	The identified themes were reviewed in relation to the coded extracts and the entire dataset to ensure that they accurately represented the data.
Defining and naming themes	The final themes were refined and given descriptive names to reflect their content.
Reporting	The results of the thematic content analysis were presented as a summary of the key findings, with illustrative quotes from the participants' responses to support the identified themes.

The thematic analysis for each group of the participants was conducted separately. Firstly, all the responses concerning the first research question were read and relevant units of responses that captured the participants' perceptions were underlined. The initial codes were decided and then the themes emerged. The identified themes were reviewed and the final themes were constituted. The same step of the analysis was done for each question for both questionnaires.

The final themes and related codes were analyzed on Microsoft Excel and they were explained in detail by drawing extracts from the responses of the participants. The anonymity of the participants was safeguarded by removing any identifying information. While giving the extracts, the academicians were coded as (A1, A2, etc.) and the students were coded as (S1, S2, etc.)

Findings and Discussion

Perceptions of Academicians

Q1

- How do your M.Ed. students use AI applications to edit their assignments for your classes? How useful do you find AI applications as being an editing aid?

Themes

- Comparing drafts and changes made by AI tools
- Rewriting and paraphrasing in an academic manner
- Using AI for research on studies or assignments

The first concern of the present study was to figure out the perceptions of academicians in the ELT departments towards the use of AI tools by their M.Ed. students. To do this, they were asked to respond to an open-ended questionnaire including five questions. The first question aimed to examine how these academicians perceive their M.Ed. students' use of AI tools to edit their assignments for their classes. They reported that most of the students used AI tools to edit their assignments, as seen in the extract below.

A3: "They can compare their 1st draft and the edited version in order to be aware of the changes made by AI tools. They can note down the changes made and analyze them to see the reasons."

The academicians pointed out that thanks to these applications, M.Ed. students were able to;

- rewrite and paraphrase sentences in an academic way,

A1: "They use it for paraphrasing statements or rewriting them in a more academic way. I find it useful unless it is used as a plagiarism tool."

- do research on their studies or assignments.

A4: "They use it for searching their writing assignments' topic. When used ethically, I find these tools pretty useful."

Also, the academicians stated that AI applications were useful if they were used within the framework of ethical rules. They thought that some students employed such applications to do their assignments, which was intolerable, as illustrated in the following extracts.

A2: "Students have AI write their assignments directly, which is not ethical academically. I try to guide them to use as an editing or a feedback tool instead, but i don't think they intend to change the way they use it. Having said that, when used for the purposes to get feedback, I believe AI to be very useful."

A1: "As an editing tool, I find it helpful. But when it comes to presenting AI generated text as their own work, I find it totally unethical."

Q2

- What kinds of AI applications do your students use for editing purposes?

Themes

- ChatGPT

For Question 2 which was about the types of AI tools used by the students, the academician participants stated that their students mostly used ChatGPT and then Grammarly as artificial intelligence applications to edit their works.

A2: "They mostly get help from ChatGPT."

Q3

- How do you think AI applications may help your students to become better writers?

Themes

- Providing instant feedback for enhancing writing skills
- Correcting punctuation and grammatical

mistakes

The issue examined in Question 3 was how academic participants thought AI applications would make their students better writers. The answers indicated that the students could

- get instant feedback thanks to artificial intelligence applications,
- A5: "By giving personalized feedback, these tools might be able to enhance their writing skills."
- be able to use punctuation marks correctly and notice grammatical mistakes.

A2: "I really think that they can provide a very structured feedback as an editing tool, to correct punctuations, grammatical mistakes etc.

Q4

- What are the pros and cons of using AI applications to edit their assignments? Can you please give further details?

Themes

- Making students more critical in the writing process
- Offering personalized feedback and instant corrections
- Improving writing skills, if used ethically
- Potential disadvantage: Encouraging laziness and copying responses

When the participants were asked about the advantages of using artificial intelligence applications, the answers were almost the same. They pointed out that these applications made their M.Ed. students more critical in the writing process, as seen in the extract below.

A2: "They can compare their 1st draft and the edited version in order to be aware of the changes made by AI tools. They can note down the changes made and analyze them to see the reasons."

Another advantage of using AI tools for editing purposes was to get personalized feedback. Academicians believed that such tools are available for the students whenever they need them.

A6: "The pros of using AI tools are to get instant feedback and to be able to correct your mistakes quite instantly."

The most important advantage of these tools for the M.Ed. students was the improvement in their writing skills.

A3: "If used ethically, I recommend using AI tools as they keep the students focused on the given topic and they can develop their essay writing skills."

When asked about the disadvantages, they emphasized that doing the whole assignment could lead to laziness and negatively affect the development of their students' writing skills.

A4: "The negative side of these AI tools is that "not hardworking" students hand in their essay assignments by copying the exact response of the AI tools."

Q5

- How do you feel about your students' use of AI applications for editing purposes? Do you have a way to track it?

Themes

- Tracking tools used: Turnitin and Ithenticate
- Concerns about students using AI to write entire assignments

The last question in the questionnaire was about the tools applied by the academicians to track their students' use of AI tools. They mostly used *Turnitin* and *Ithenticate* to check their students' assignments.

A2: "We need to use Turnitin to check if they used AI to write the whole assignment."

A4: "When I get suspicious of the handed in writing assignments, as I know the writing styles of my students, I upload them in a programme called Ithenticate, which is a programme that determines plagiarism."

Perceptions of Students

Q1

- How do you use AI applications to edit your assignments in your M.Ed. classes? How useful do you find the AI applications? Can you please give more details?

Themes

- Identifying grammar mistakes easily
- Learning academic vocabulary and structure
- Time-saving benefits

The second concern of the study was to identify M. Ed students' use of AI tools for editing purposes. All the M.Ed. students who participated in the study stated that they utilized artificial intelligence applications. Eleven student participants stated that they actively use these applications to notice and correct grammatical errors and to paraphrase sentences while three student participants pointed out that they used it to improve their academic writing skills.

S1: "AI applications can identify grammar mistakes very easily."

S7: "AI changes the vocabulary and structure thus it is very beneficial for me to learn academic vocabulary and structure."

Two student participants mentioned that AI tools save time.

S6: "I think using AI tools for editing purposes is both time-saving and effective in developing writing."

The remaining three student participants stated that they used AI applications to get instant and personal feedback when they got stuck in their studies.

S16: "I find AI applications quite useful to take advantage from lately. Thanks to AI, basically I can find out what is the best place to search for on the internet regarding my topic and I ask what kind of a path I should take when I am stuck within the assignment process."

Q2

- What kinds of AI applications do you use for editing purposes?

Themes

- ChatGPT
- Quillbot

In Question 2, student participants explained which AI applications they used to edit their work. The majority of the student participants used ChatGPT, and some of the students reported using Quillbot.

Q3

- How do you think that AI applications may help you to become better writers?

Themes

- Identifying and correcting grammar mistakes
- Enhancing academic vocabulary and structure
- Saving time in the editing process

When they were asked how AI tools helped them to become better writers, half of the student participants reported that AI applications guide them to recognize their mistakes and to paraphrase sentences. They increased their knowledge of grammatical structure and vocabulary.

S1: "They can give ideas and more information about topic, also fix your grammar mistakes. These can help you to become a better writer."

S7: "AI changes the vocabulary and structure thus it is very beneficial for me to learn academic vocabulary and structure."

S16: "I think by its creativity in paraphrasing they help in a great way in making you use the best phrases and arranging sentences in the best sequence."

The rest of the student participants mentioned that they saved time and the privilege of receiving instant feedback, as seen below.

S2: "By getting personalized feedback, I can work on my own mistakes rather than getting a generalized feedback."

S9: "The immediate feedback we get from the applications and large data sample they have seem to help us write more accurately."

Q4

- What are the pros and cons of using AI applications for editing purposes? Can you please give further details?

Themes

- Guiding students to recognize mistakes and paraphrase sentences
- Increasing knowledge of grammatical structure and vocabulary
- Developing creativity in writing and phrase arrangement

In Question 4, I aimed to observe the advantages and disadvantages of using artificial intelligence applications for M.Ed. students. While almost all of the student participants had similar views on the advantages of using AI applications, their comments on the disadvantages were different from each other. The opinions about the advantages of using AI applications were as follows; the most emphasised advantage of the student participants was that it made them realize the grammatical mistakes in their studies.

S7: "Pros; vocabulary and structure as I mentioned. The tools also provide grammatical corrections which are very helpful also."

As another advantage, they stated that no matter what the subject of their study is, they could access and benefit from different sources on that subject, which can be time-saving.

S11: "Pros you could produce more pieces of texts in shorter time. You save time; you are able to reach much more materials than you were able in the past as a result of scanning function of bots. You don't have to read everything in an article to find the related info to your study."

In addition, they said that they get instant answers to their questions that would take time to find the answer if AI were unavailable and they reached a solution quickly.

S16: "For cons, I think they help a lot in bringing forth high quality content by designing your result in the best way."

Considering the comments made about the disadvantages, it was observed that student participants touched on a variety of issues. The most emphasized point was that AI applications make people lazy.

S10: "You become lazier in terms of producing handwriting and it is somehow harmful. For instance, you do not care about your spelling, punctuation etc."

As a further disadvantage, it is reported that AI tools damage one's creativity.

S21: "One major disadvantage of AI tools editing may be lack of authenticity in the work of the student. In the course of editing the students' assignment, the AI tool does modify the work without taking into consideration what the student really wants to portray."

Another issue discussed was that it might lead to plagiarism.

S7: "As cons could be as sometimes it adds its own "ideas" it could cause for plagiarism."

S19: "They cannot be copied or pasted we need to edit them again if we use them in a text."

Q5

- How do you feel about the use of AI applications for editing purposes?

Themes

- Appreciation for instant Feedback and corrections
- Value in learning from mistakes and improving writing skills
- Concerns about overreliance leading to laziness and lack of originality

In the last question, when the student participants were asked how they felt about using AI applications in their studies, almost all of their answers were positive. They argued that when used only for editing purposes, such tools are effective ways of producing correct and appropriate assignments in a very short time, as can be seen from the extract.

S2: "I think although it is still a work in progress, these tools are very useful, helpful and an inevitable part of our lives so the faster you learn to cooperate, the better your chances of getting successful is."

The following extracts showed that they also feel more confident when they use AI tools to edit their assignments.

S5: "AI tools make my life easy and thanks to AI tools, I feel more confident. It is like a virtual teacher at home."

S7: "It gives me confidence and relief as it is impossible for me to hire a writing tutor economically. It became as a tutor to me as in masters it is not appropriate to ask for writing feedback from your professors all the time."

Academicians in ELT departments view the use of AI tools, for editing with a mix of hope and caution. They recognize the advantages these tools bring, such as enhancing grammar, spelling and overall writing accuracy to assist students in producing assignments. Nevertheless they worry about relying on AI, which could impede students' growth in editing skills and critical thinking. Academicians envision AI tools serving as aids to help students learn from their mistakes than doing the work for them. They are also cautious about the possibility that excessive reliance on AI might lead to reduced student engagement, with course materials as some students may think technology can handle all corrections without their involvement.

On the side M.Ed. students in ELT departments, often view the integration of AI tools for proofreading as quite advantageous. They appreciate the feedback and corrections offered by these tools finding them valuable for enhancing the quality of their assignments and simplifying the editing process. These students see AI applications not only mistake spotters for writing but also as educational aids from which they can learn. They perceive it as an opportunity to grow in a setting enabling them to recognize common mistakes and avoid them in future endeavours. However, some students echo the concerns raised by educators regarding reliance on technology emphasizing the need to strike a balance, between utilizing AI assistance and honing their language proficiency.

The research delves into how academicians and M.Ed. students in ELT departments perceive the utilization of AI tools for editing purposes. Both sets of individuals took part in surveys with open-ended questions and the outcomes were examined through thematic analysis.

The study reveals the benefits of AI applications for editing purposes such as identifying grammar mistakes fixing punctuation errors saving time and improving the quality of writing by using paraphrasing tools. However, it is emphasized that AI tools should be limited to editing purposes and not used to complete assignments or studies.

Prior research has also highlighted the potential of AI tools in the education sector. According to Bin Hady et al. (2023), employing ChatGPT for English learning can enhance language proficiency support learning efforts and provide feedback on language usage and skills. This aligns with the notion that AI tools can boost students writing abilities and academic success.

Prior research has also highlighted the potential of AI tools in the education sector. According to Bin Hady et al. (2023), employing ChatGPT for English learning can enhance language proficiency support learning efforts and provide feedback on language usage and skills. This aligns with the notion that AI tools can boost students writing abilities and academic success.

Furthermore, Bin Hady et al. (2023) underscored the importance of upholding honesty when using AI tools in academic writing contexts. The discussion on considerations related to AI applications, in editing raised by scholars in our study aligns with this perspective.

The research provides an analysis of the gains and ethical concerns touching on the use of AI tools while editing in English language teaching departments. Additionally, the research helps in the attainment of great insight into the effective utilization of AI applications.

Conclusion

The latest developments in artificial intelligence have enabled the impactful application of AI tools for teaching English, as well as in various educational fields. There is a growing body of literature on the importance and potentials of AI applications. However, the number of studies specifically related to the perspectives of academicians and Master of Education (M.Ed.) students regarding the use of AI applications for editing purposes remains insufficient. So, the purpose of this research paper was to investigate the perceptions of both M.Ed. students and academicians in the ELT departments regarding the use of AI applications for editing purposes and also to connect the perspectives of two crucial groups for filling the existing gap. This study focused on two main topics, which were the academicians' perspectives on students' using AI for editing purposes, and the students' perspectives on the utility of AI applications in enhancing their assignments' quality. The data were collected through two online open-ended questionnaires that were applied to academicians and M.Ed. students in ELT departments. The results were evaluated by thematic content analysis. As a result, the place of artificial intelligence applications in the context of assignments or work organisation has become significant. Both academician and student participants pointed out the benefits of using AI tools for their assignments and learning processes such as noticing grammatical errors, correcting punctuation, saving time, and making the text more academic and coherent using paraphrasing tools. This study underlines that artificial intelligence applications are useful only when they are used for editing purposes and not when a whole assignment or study is done by artificial intelligence applications. It is hoped that this research will contribute to a deeper understanding of the use of AI tools for editing purposes.

REFERENCES

- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2, 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Akyuz, Y. (2020). Effects of Intelligent Tutoring Systems (ITS) on Personalized Learning (PL). *Creative Education*, 11(06), 953-978. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.116069>.
- Aybirdi, N. (2023). Revolutionizing English language teaching: The role of artificial intelligence. In A. Kabadayi, & M. Eraslan (Eds.), *Conceptual change theories and practice examples in education* (pp. 1-26). Livre de Lyon.
- Aydın, Ö., & Karaarslan, E. (2022). OpenAI ChatGPT generated literature review: Digital twin in healthcare. In Ö. Aydın (Ed.), *Emerging computer technologies 2* (p.22-31). İzmir Akademi Derneği.
- Bin-Hady, W., Al-Kadi, A., Hazaea, A. & Ali, J. (2023). *Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: A global perspective*. Library Hi Tech. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200>
- Firat, M. (2023). What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 57-63. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.22>
- Fitria, T. N. (2021). The Use Technology Based on Artificial Intelligence in English Teaching and Learning. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 6(2), 213-223. <https://doi.org/10.24235/eltecho.v6i2.9299>.
- Gocen, A., & Aydemir, F. (2021). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 13-21. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003>
- Gorard, S. (2004). *Quantitative methods in social science*. Bloomsbury.
- IEEE Corporate Advisory Group (CAG). (2017). *IEEE guide for terms and concepts in intelligent process automation*. The Institute of Electrical and Electronics Engineers. Retrieved 2023 from <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=8070671>
- Kasneci, E., Seşler, K., Küchemann, S., & Bannert, M. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta [Balancing between discipline and appropriateness. Developing problem-solving concerning pupils' non-wanted behaviour based on an examination on one middle school]*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. In P. Brough (Ed.), *Advanced research methods for applied psychology* (p.211-223). Routledge.
- Remian, D. (2019). Augmenting education: Ethical considerations for incorporating artificial intelligence in education. *Instructional Design Capstones Collection*. 52. Retrieved 2023 from https://scholarworks.umb.edu/instruction_capstone/52
- Schmidt, T., & Strasser, T. (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 33(1), 165-184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>

- Sumakul, D. T. Y. G., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial Intelligence in EFL Classrooms: Friend or Foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232–256.
- Zhai, X. (2022). *ChatGPT user experience: Implications for education*. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418>

Genişletilmiş Türkçe Özet

Son zamanlarda, teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte, eğitim sektöründe değişimler gözlenmiştir. Yapay zekâ alanında yapılan iyileştirilmelerle birlikte ortaya çıkan uygulamalar eğitim sektörüne yeni bir yön vermektedir. Söz konusu değişimlerin, İngilizce öğretimi ve öğrenimine de yansımaları olmuştur. Çalışmanın amacı, İngilizce Öğretmenliği bölümündeki akademisyenlerin ve yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ uygulamalarını metin düzenleme amaçlı kullanımına yönelik algılarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada temel olarak iki grup katılımcı yer almıştır. İngilizce Öğretmenliği bölümünden 7 akademisyen ve İngilizce Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programından 21 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. İngilizce Öğretmenliği bölümünden toplam 7 akademisyen birinci katılımcı grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 24-42 arasında değişmektedir. Öğretmenlik deneyimleri 3-17 yıl arasında değişmektedir. İkinci katılımcı grubu, İngilizce Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programında öğrenci olan 21 kişiden oluşmaktadır. 21 kişiden 14'ü kadın ve 7'si erkek öğrencidir. Yaşları 23-50 arasındadır ve yüksek lisans derecesindeki deneyimleri 1-3 yıl arasında değişmektedir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen iki çevrimiçi açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin ilk bölümünde, katılımcıların bu çalışmaya katılma onayını almak için bir onay formuna yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerinden (yaş, cinsiyet ve alandaki deneyim yılı) oluşmaktadır. Üçüncü bölümde, yapay zekâ uygulamalarının düzenleme amacıyla kullanımına ilişkin beş açık uçlu soru yer almaktadır. İki katılımcı grubu olduğu için, her soru katılımcı gruplarına göre değiştirildi, bu da akademisyenlerin ve yüksek lisans öğrencilerinin algılarının karşılaştırılmasını sağladı. Çevrimiçi anketi oluşturmak için Google Form kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra sonuçları Excel formatına dönüştürülmüştür. Analiz, tematik analiz kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların görüşlerinden gelişen temaların ve örüntülerin fark edilmesini sağlamıştır. Yaygın olarak kullanılan bir nitel veri analizi yöntemi olan tematik içerik analizi, verilerle ilgili temaların belirlenmesini, analiz edilmesini ve raporlanmasını içermektedir. Bu çalışmada, sonuçları Neuendorf (2018) tarafından önerilen tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Her bir katılımcı grubu için tematik analiz ayrı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ilk araştırma sorusuna ilişkin tüm yanıtlar okunmuş ve katılımcıların algılarını yakalayan ilgili yanıt birimlerinin altı çizilmiştir. İlk kodlara karar verilmiş ve ardından temalar ortaya çıkmıştır. Belirlenen temalar gözden geçirilmiş ve nihai temalar oluşturulmuştur. Analizin aynı adımı her iki ankette de her bir soru için yapılmıştır. Nihai temalar ve ilgili kodlar Microsoft Excel'de analiz edilmiş ve katılımcıların yanıtlarından alıntılar yapılarak ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Katılımcıların anonimliği, herhangi bir tanımlayıcı bilgi olmadan korunmuştur. Alıntılar verilirken akademisyenler "A1, A2, vb.", öğrenciler ise "S1, S2, vb." şeklinde kodlanmıştır. Sonuç bölümüne gelindiğinde, İngilizce Öğretmenliği bölümündeki akademisyenler, düzenleme için yapay zekâ araçlarının kullanımına umut ve ihtiyat karışımı bir bakış açısıyla bakmaktadır. Akademisyenler bu araçların, öğrencilere ödev hazırlamada yardımcı olmak için yazım hatalarını düzeltme gibi avantajları olduğunu farkındadır. Bununla birlikte, akademisyenler, öğrencilerin düzenleme becerileri ve eleştirel düşünme konusundaki gelişimlerini engelleyebilme potansiyeli olan yapay zekâ uygulamalarına güvenmekten endişe duymaktadır. Akademisyenler, yapay zekâ uygulamalarını, öğrencilerin metinlerini sadece düzenleme noktasında anında geri bildirim alma amacıyla kullanılması hususunda desteklemektedirler. Buna ek olarak, akademisyenler bazı öğrencilerin yapay zekâ araçlarına bütün bir çalışmayı yaptırmayı düşünebileceğinden, yapay zekâ araçlarına güvenmenin öğrencilerin çalışmaya olan katkısını azaltma olasılığı konusunda da temkinlidir. Öte yandan, İngilizce Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programındaki öğrenciler, metin düzenleme için yapay zekâ araçlarının eğitimle bütünleşmesini oldukça avantajlı olarak görmektedir. Öğrenciler, bu araçların sunduğu geri bildirim ve düzeltmeleri, ödevlerinin kalitesini arttırdığı ve düzenleme sürecini daha kolay hale getirdiği için değerli bulmaktadır. Öğrenciler, yapay zekâ uygulamalarının sadece yazım hatalarını tespit eden araçlar olarak değil, aynı zamanda öğrenmenin de gerçekleştiği bir araç olarak da görmektedir. Öğrenciler, yapay zekâ araçlarını, hatalarını fark etmeleri ve bir sonraki çalışmalarında bu hatalardan kaçınmaları için bir fırsat olarak görmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler, akademisyenlerin teknolojiye güvenme konusunda dile getirdiği endişeleri yineleyerek, yapay zekâ araçlarından yararlanma ile dil yeterliliklerini geliştirme arasında bir denge kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışma, dilbilgisi hatalarını fark etme, noktalama işaretlerini düzeltme, zamandan tasarruf etme ve yazma kalitesini artırma gibi noktalarda yapay zekâ uygulamalarının faydalarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, yapay zekâ araçlarının sadece düzenleme amacıyla sınırlı kalması ve çalışmaların ya da ödevlerin tamamını yaptırmak için kullanılmaması gerektiğini vurgulanmaktadır. Önceki araştırmalar da yapay zekâ araçlarının eğitim sektöründeki potansiyelini vurgulamıştır. Bin Hady ve diğerlerine (2023) göre, İngilizce öğrenimi için ChatGPT kullanmak, dil yeterliliğini artırabilir, öğrenme çabalarını destekleyebilir ve dil kullanımı becerileri hakkında geri bildirim sağlayabilir. Bu çalışma, yapay zekâ araçlarının öğrencilerin yazma becerilerini ve akademik başarılarını arttırabileceği fikriyle uyumludur. Ayrıca, Bin Hady ve diğerleri (2023), akademik yazma bağlamında yapay zekâ araçlarını kullanırken dürüstlüğü korumanın önemini altını çizmiştir. Çalışmamızda, akademisyenler tarafından ortaya konan metin düzenleme noktasında yapay zekâ araçlarıyla ilgili hususlar hakkındaki tartışma bu bakış açısıyla da benzerlik göstermektedir. Bu çalışma, yapay zekâ uygulamalarının sadece metin düzenleme amacıyla kullanıldığında faydalı olduğunun, ödev ya da çalışmanın tamamının yapay zekâ uygulamalarıyla yapılmaması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu araştırmanın, yapay zekâ araçlarının metin düzenleme amacıyla kullanımının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Proaktif İş Davranışları: Kavramsal Çerçevesi ve Etkili Yönetim Açısından Değerlendirilmesi^a

Proactive Work Behaviors: Conceptual Framework and Evaluation in Terms of Effective Management

Ahmet Avcı¹ | Halit Keskin²

Öz

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye
ORCID: [0000-0002-3105-7849](https://orcid.org/0000-0002-3105-7849)
Mail: ahmetavci7@gmail.com

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul/Türkiye
ORCID: [0000-0003-4432-3998](https://orcid.org/0000-0003-4432-3998)
Mail: hkeskin@yildiz.edu.tr

Corresponding Author:
Ahmet Avcı

DOI: [10.5281/zenodo.12652663](https://doi.org/10.5281/zenodo.12652663)

Günümüzün kaçınılmaz gerekliliklerinin başında, öğrenen organizasyon yapısı ve çevik şirket modelleri gelmektedir. Aynı şekilde çalışanlar da bu yapı ve doğrultuda kendilerini geliştirmek zorundadır. Günümüzde artık, kurumların çalışanlardan beklentisi; verilen iş ve görevlerin tanımlandığı şekilde ve zamanında yapan pasif çalışanlardan çok öte değişim ve gelişimi özümsemiş ve buna göre kendisini yapılandırmış ve geliştirmiş aktif çalışan profildir. Proaktif iş davranışları, şirketlerin daha esnek, yenilikçi ve verimli olmasına yardımcı olurken, çalışan memnuniyeti ve bağlılığını da artırır. Bu nedenle, etkili yönetim için proaktif iş davranışlarının teşvik edilmesi ve desteklenmesi büyük önem taşır. Kurumların değişen çevresel şartlara uyum sağlayabilmesi, artan rekabet ortamında ayakta kalabilmesi, inovasyon odaklı öğrenen örgüt özelliklerine sahip olması, iç ve dış müşteri memnuniyetinin sağlanması, öngörülü ve girişimci bir yapı ve sisteme sahip olarak yönetsel faaliyetlerini sergileyebilmesi adına gerekli esnekliği gösterebilmesinde, proaktif iş davranışları kritik rol ve öneme sahiptir. Bu tespitlerden hareketle bu makalenin amacı; proaktif iş davranışlarının kavramsal çerçevesini sunmak; yapısı, öncülleri ve çıktıları hakkında bilgi vermek, etkili yönetim açısından değerlendirmesini yapmak ve kurumsal başarı açısından önerilerde bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Proaktif İş Davranışları, Proaktif Kişilik, Bireysel İnişiyatif, Etkili Yönetim, Kurumsal Başarı.

Ay/ Yıl: Haziran/ 2024
Cilt: 2
Sayı: 1

Abstract

In today's world, the necessity for learning organization structures and agile company models is paramount. Similarly, employees must develop themselves in line with these structures. Modern organizations expect employees to transcend the role of passive workers who merely complete defined tasks on time. Instead, they seek active employees who have internalized change and development and have structured and advanced themselves accordingly. Proactive work behaviors aid companies in becoming more flexible, innovative, and efficient while also enhancing employee satisfaction and commitment. Therefore, encouraging and supporting proactive work behaviors is crucial for effective management. Proactive work behaviors play a critical role in helping organizations adapt to changing environmental conditions, remain competitive, ensure internal and external customer satisfaction, and exhibit the necessary flexibility to carry out managerial activities with a foresighted and entrepreneurial structure and system. Based on these observations, the aim of this article is to present the conceptual framework of proactive work behaviors, provide information on their structure, antecedents, and outcomes, evaluate them in terms of effective management, and offer recommendations for organizational success.

Key Words: Proactive Work Behaviors, Proactive Personality, Individual Initiative, Effective Management, Corporate Success.

Citation:

Avcı, A., & Keskin, H. (2024). Proaktif iş davranışları: Kavramsal çerçevesi ve etkili yönetim açısından değerlendirilmesi. *KİÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 29-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12652663>

^a Bu çalışma, "Dijital Liderlik ve Proaktif İş Davranışı İlişkisi: Bireysel Özümseme Kapasitesi ve Katılımcı İK Uygulamalarının Rolü" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Günümüzde her alanda yaşanan ve yaşanmaya devam eden hızlı gelişmeler, kurumların ve şirketlerin yapısını, yönetim paradigmalarını ve çalışanlardan beklentilerini de tamamen değiştirmiştir (Frese & Fay, 2001, s.135; Grant & Ashford 2008, s.4). Çağdaş ve modern dünyada insan, işletmelerin en önemli ve kritik sermayelerinden biri haline gelmiştir (Prabhu, McGuire, Drost, & Kwong, 2012, s.562). İnsan sermayesinin bu önemli ve kritik role sahip olma durumu, her geçen gün artarak devam etmektedir (Yu & Frenkel, 2013, s.1165). Önceki dönemlerde, kurumların çalışanlardan temel beklentisi, verilen iş ve görevlerin tanımlandığı şekilde ve zamanında yapılması iken (Nasution, Rini, Absah, & Sembiring, 2022, s.145); artık bu durum günümüzde tamamen değişmiştir (Zhang & Bartol, 2010, s.108). Günümüzde kurumlar, çalışanlarından çok daha fazlasını beklemektedir (Morrison & Phelps, 1999, s.404). Bu beklentiler de karşılanmadığı zaman, kurumlar çalışanlarıyla yollarını ayırmak zorunda kalmaktadır (Bakker, Van Emmerik, & Van Riet, 2008, s.310).

Günümüzde artık, ayakta ve hayatta kalmanın kuralları ve şartları bütünüyle değişmiştir. Piyasada yaşanan çok sert rekabet ortamı, sürekli olarak yeniliği, gelişmeyi, hareket halinde olmayı, farklı düşünmeyi (Frese, Fay, Hilburger, Leng, & Tag, 1997, s.141); inovasyonu, girişimciliği ve proaktifliği kaçınılmaz hale getirmiştir (Parker & Collins, 2010, s.634). Bu zorunlulukları anlayan ve bunlara göre gerekli aksiyonlarını alan kurumlar varlıklarını sürdürebilmekte (Fuller, Marler, & Hester, 2006, s.1090); bunların farkına varamayan ve gerekli çalışmaları yapamayan kurumlar ise güçlerini kaybetmekte ve varlıklarını sürdürememektedir (Kanten & Ulker, 2012, s.1018). İşte tam bu noktada, kurumların gerekli değişim ve gelişmeyi sağlayabilmesinde en kritik faktörlerin başında insan kaynağı ve proaktif iş davranışları gelmektedir. İnsan kaynaklarının yapısı ve çalışanların sahip oldukları özellikler, yetkinlik ve yeterlilikler günümüz şartlarına uygun ve kurumların ihtiyaç duyduğu gereksinimleri yerine getirebilecek nitelikte olmalıdır. Bu durum da proaktif iş davranışlarını ve proaktif iş davranışlarının etkili yönetim açısından ne denli kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (Sonnentag & Spychala, 2012, s.414).

Kavramsal Çerçeve

Proaktif İş Davranışları

Günümüzün kaçınılmaz gerekliliklerinin başında, öğrenen organizasyon yapısı ve çevik şirket modelleri gelmektedir. Aynı şekilde çalışanlar da bu yapı ve doğrultuda kendilerini geliştirmek zorundadır (Crant, 1995, s.532). Aksi durumda kurumların yeniliği ve gelişimi modellemesi, yapılandırması ve kurumun tamamına aksettirmesi mümkün değildir. Şirketler ve üst yönetim, neyi ne şekilde planlarsa planlasın; hiç şüphesiz bunların pratikte icrasını çalışanlar gerçekleştirecektir. Çalışanlar buna uygun yetkinlik ve yeterliliklere sahip değilse; değişim ve gelişim sadece plan aşamasında ve masada kalacak, neticede istenilen sonuçlara ulaşamayacaktır (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001, s.501).

Günümüzde artık, kurumların çalışanlardan beklentisi; verilen iş ve görevlerin tanımlandığı şekilde ve zamanında yapan pasif çalışanlardan çok öte (Malik, 2023, s.327; Smithikrai, 2022, s.44) değişim ve gelişimi özümsemiş ve buna göre kendisini yapılandırmış ve geliştirmiş çalışan profilidir (Zuberi & Khattak, 2021, s.667).

Proaktif kişilik kavramı ve özellikleri, ilk olarak Bateman ve Crant tarafından ortaya konulmuştur (Bateman & Crant, 1993, s.104). Sonrasında ise kavramın yapısı, bileşenleri, öncülleri, çıktıları ve kurumsal yapı ve sistem ile etkileşimi hakkında detaylı bilgiler sunan araştırmalar yer almıştır (Parker & Collins, 2010, s.634; Yu, Zhao, & Zhang, 2023, s.2). Tüm bunlarla birlikte proaktif kişilik özelliğinin sadece iş hayatıyla sınırlı olmadığı, bunun haricinde birçok alanda da kendisini gösterebileceği ifade edilmiştir (Parker, Bindl, & Strauss, 2010, s.825).

Proaktif kişilerde dinamizm, hareketlilik, coşku ve motivasyon vardır (Zhang, Crant, & Weng, 2019, s.268). Proaktif kişiler sahip oldukları bu özellikleri buldukları kurumun menfaati, gelişmesi, büyümesi ve rekabet edebilmesi için kullanırlar (Varela, Bande, Del Rio, & Jaramillo, 2019, s.178).

Kurumlarının misyon, vizyon ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi adına kendilerini ve çevrelerini harekete geçirirler; sorumluluk alarak hareket ederler, istenilen değişiklikler gerçekleşinceye kadar çalışmaya devam ederler (Hu et al., 2018, s.2); çevreleriyle olumlu, uyumlu ve faydalı bir etkileşim süreci yürütürler; kurumlarına karşı gönülden adanma davranışı ortaya koyarak, beklentilerin ötesinde rol ve sorumluluk üstlenerek kurumun başarısı için ekstra çaba sarf ederler (Lin, Xiao, Huang, & Huang, 2022, s.2390).

Alanyazında, proaktif kişiliğe sahip çalışanların temel özellikleriyle ilgili birçok maddeden bahsedilmiştir. Bunlardan en belirgin olanlarını şöyle sıralamak mümkündür (Hackman & Oldham, 1976, s.253; Crant, 2000, s.438; Parker, Bindl, & Strauss, 2010, s.830; Parker, et al., 2019, s.224; Fay et al., 2023, s.510; Grant & Ashford 2008, s.14): İnisiyatif, yüksek özgüven, güçlü irade, özbilinç, sorumluluk, temel liderlik becerileri, ortalamanın üzerinde bilişsel beceriler, fırsatları kollama, zor ve sıkıntılı durumlar karşısında pes etmeme, ezber bozma ve farklı davranışlarda bulunma, etkili iletişim ve insan ilişkileri yetkinliklerine sahip olmak, hayatlarının her kademesinde pasif değil aktif, edilgen değil etken olarak bulunduğu ortam ve çevreye renk ve şekil vermek.

Proaktif iş davranışının en temel bileşeni ve öncülü proaktif kişilik özelliği olup, birçok araştırmacı bu konuda hem fikirdir (Ohly, Sonnentag, & Pluntke, 2006, s.261). Bununla birlikte kurum içerisinde gerekli ortam ve alt yapı hazırlandığında proaktif kişilik özelliğine sahip olmayan bireyler de belli oranda proaktif iş davranışı ortaya koyabilmektedir (Woodman, Sawyer, & Griffin, 1993, s.305).

Proaktif iş davranışında öne çıkan karakteristik özellikleri şöyle sıralamak mümkündür (Bai, Wang, Alam, Gul, & Wang, 2022, s.3; Cooper-Thomas, Paterson, Stadler, & Saks, 2014, s.320; Wang, 2024, s.373; Marques-Quinteiro & Curral, 2012, s.562; Saks, Gruman, & Cooper-Thomas, 2011, s.37): Sorumluluk ve inisiyatif almak, bireysel inovasyon ve motivasyon; mevcut durumu analiz etmek ve gerekli değişimi tespit etmek; herhangi bir talimat beklemeden kendi kendine harekete geçmek; sorunların önlenmesi ve daha iyinin yapılması adına girişimlerde bulunmak; kurumun çıkarlarını gözetmek ve bu noktada harekete geçmek, çevreyi ve diğer çalışanları da teşvik etmek; engellere ve sorunlara takılmadan güçlü bir irade göstererek hedefe ulaşmaya kadar çalışmaya devam etmek ve örgüt içi pozitif değişime öncülük etmek.

Proaktif İş Davranışlarının Öncülleri

Öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi psikolojik sermaye bileşenleri, bireylerin proaktif davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Spreitzer, 2008, s.59; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007, s.11). İşine dair derin bilgiye sahip olan bireyler, daha fazla proaktif davranışlar sergilemektedir. Aynı zamanda bu bilgi ve beceriler bireylerin kendine güvenini artırmaktadır (Frese & Fay, 2001). Benzer şekilde, sürekli öğrenme yönelimindeki bireylerin yeni bilgi ve beceriler kazanma çabaları proaktif davranışları artırmaktadır (Crant & Bateman, 2000, s.65; Maurer & Tarulli, 1994). Yenilikçiliği ve risk almayı destekleyen bir kültür, çalışanların yeni fikirler geliştirmesini ve bu fikirleri uygulamasını teşvik etmektedir (Morrison & Phelps, 1999, s.206; Schein, 2010). Sürekli öğrenmeyi ve gelişimi teşvik eden bir organizasyon, çalışanların kendilerini sürekli geliştirmelerine olanak tanımakta ve proaktif davranışları artırmaktadır (Zhang & Bartol, 2010, s.110; Garvin, 1993). Çalışanların gelişimine yönelik hazırlanan sürekli eğitim programları, onların bilgi ve becerilerini artırarak proaktif davranışları teşvik etmekte olup (Noe, Tews, & McConnell Dachner, 2010) çalışanların gelişimini destekleyen değerlendirme sistemleri de proaktif davranışları artırmaktadır (Grant & Ashford 2008: 15; Bartsch, Ebers, & Maurer, 2013).

Proaktif İş Davranışlarının Çıktıları

Proaktif iş davranışları, çalışanların bireysel iş performansını artırmakta olup; proaktif şekilde çalışanlar görevlerini daha etkili ve verimli şekilde yerine getirmektedir (Parker et al., 2006, s.646). Proaktif bireylerin hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusundaki yeteneklerinin, genel iş performansını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Crant, 1996, s.44). Proaktif davranışlar, takım düzeyinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır olup; proaktif ekip üyeleri, takım dinamiklerini güçlendirerek takım verimliliğini artırmaktadır (Bateman & Crant, 1999, s.69). Proaktif davranışlar, çalışanların

organizasyonlarına olan bağlılıklarını ve sadakatlerini artırır, çalıştıkları kurumla daha uzun süreli bir ilişki kurmalarını sağlar (Meyer & Allen, 1991, s.72); işten ayrılma niyetlerini azaltır ve kurumlarına karşı uzun vadeli bağlılık göstermelerini tesis eder (Hou et al., 2014, s.904). Bu durum, kurumlarda personel devir hızını azaltır, çalışanların bağlılıklarını, aidiyetlerini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırır (Meyer, Bobocel, & Allen, 1991, s.720; Han et al., 2014, s.476).

Proaktif İş Davranışları ve Etkili Yönetim

Proaktif iş davranışları, şirketlerin daha esnek, yenilikçi ve verimli olmasına yardımcı olurken, çalışan memnuniyeti ve bağlılığını da artırır. Bu nedenle, etkili yönetim için proaktif iş davranışlarının teşvik edilmesi ve desteklenmesi büyük önem taşır. Kurumların değişen çevresel şartlara uyum sağlayabilmesi, artan rekabet ortamında ayakta kalabilmesi, inovasyon odaklı öğrenen örgüt özelliklerine sahip olması, iç ve dış müşteri memnuniyetinin sağlanması (Schmitt, 2022, s.2; James, 2021, s.688); öngörülü ve girişimci bir yapı ve sisteme sahip olarak yönetsel faaliyetlerini sergileyebilmesi adına gerekli esnekliği gösterebilmesinde, proaktif iş davranışları kritik rol ve öneme sahiptir (Zhao, Peng, & Sheard, 2013, s.221; Parker & Collins, 2010, s.634; Takaishi, Sekiguchi, Kono, & Suzuki, 2019, s.6).

Hızla değişen ekonomik göstergeler, pazar dinamikleri ve rekabetçi piyasa koşulları, organizasyonların ve bireylerin proaktif olmasını zorunlu kılmaktadır (Porter, 1985; Ohly, & Fritz, 2007, s.623). Yeni teknolojilerin benimsenmesi, çalışanların iş süreçlerini daha verimli hale getirmelerini sağlamaktadır (Davis, 1989; Vial, 2021). Aynı şekilde, dijital dönüşüm de organizasyonlarda inovasyon ve proaktif davranışları teşvik etmektedir (Parker et al., 2006, s.636).

Destekleyici ve demokratik liderlik, çalışanların fikirlerini ifade etmelerini ve inisiyatif almalarını teşvik etmekte olup (Yukl, 2013); düzenli ve yapıcı geri bildirim de çalışanların performanslarını değerlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bateman & Crant, 1993, s.105; Steelman, Levy, & Snell, 2004). Çalışanlara işlerinde daha fazla özgürlük tanımak, onların kendi kararlarını alabilmelerini sağlamak ve bu özgürlük de proaktif davranışları artırmakta olup (Zhang & Bartol, 2010: 109; Hackman & Oldham, 1976); aynı zamanda çeşitli ve anlamlı görevler, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını geliştirmektedir (Seibert et al., 2001, s.865; Humphrey, Nahrgang, & Morgeson, 2007)

Proaktif çalışanlar organizasyonlarda, yenilikçi fikirler üretme ve bu fikirleri uygulama konusunda daha başarılı olup (Prabhu et al., 2012, s.562); proaktif iş davranışları da organizasyonların yenilikçilik ve inovasyon kapasitelerini artırır (Yang, 2013, s.168). Yenilikçi çözümler, organizasyonların rekabet avantajını korumasına yardımcı olur (Yu & Frenkel, 2013, s.1168); iş süreçlerini iyileştirerek organizasyonel yenilikçiliği geliştirir, tüm bu iyileştirmeler de organizasyonların verimliliğini ve etkinliğini artırır (Zhang & Bartol, 2010, s.121).

Proaktif iş davranışları, etkili ve başarılı yönetimin temel taşlarından biridir. Proaktif çalışanlar, sadece kendi rollerinde başarılı olmakla kalmaz, aynı zamanda tüm organizasyonun daha etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine katkıda bulunur. Aynı zamanda proaktif çalışanlar, liderlik yetenekleri gösterir ve yönetime destek olurlar. Bu durum da yöneticilerin stratejik kararlar almasına yardımcı olur ve liderlerin yükünü hafifletir. Bununla birlikte proaktif çalışanlar, takım çalışmasına ve iş birliğine daha yatkındır, bu da şirket içi iletişimi ve koordinasyonu geliştirir ve ekiplerin daha uyumlu çalışmasını sağlar. Tüm bunlar göz önüne alındığında, yönetimin proaktif davranışları teşvik etmesi ve desteklemesi, şirketin uzun vadeli başarısı için kritik öneme sahiptir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel (qualitative) türde, tarama (survey) modelinde, veri toplama tekniği açısından ise belgesel tarama (documentary survey) deseninde, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, olay, olgu ve ilişkileri olduğu gibi araştırmaya, tanımlamaya ve açıklamaya çalışan araştırmalardır (Karasar, 2007). Tarama modelleri ise geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmacı, var olan durum veya olguyu dikkatle betimlemeye ve konuyla ilgili önemli analizler yapmaya çalışır. Belgesel tarama modeli ise belli bir amaca

dönük olarak, kaynakları bulma, inceleme, analiz etme ve yorumlama süreçlerini kapsamaktadır. Belgesel tarama türündeki araştırmalarda veriler, var olan kayıt, belge, araştırma sonuçları ve dokümanlardan elde edilir. Belgesel tarama türündeki araştırmalar, amaç yönünden, genel tarama ve içerik çözümlemesi (content analysis) olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Karasar, 2007). Bu araştırmada, alanyazın taraması olarak bilinen genel tarama modeli kullanılmış ve betimsel analizler yapılmıştır. Toplanan veriler üzerinde araştırmanın amacına uygun olarak gerekli inceleme, analiz ve tartışmalar yapılarak sonuç kısmı oluşturulmuş, kuramsal ve pratik yönden öneriler ortaya konulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Proaktif iş davranışları, etkili yönetim açısından birçok önemli avantaj sağlar. Proaktif çalışanlar olası sorunları önceden tespit eder ve çözüm yolları arar, bu da şirketin beklenmedik krizlerle karşılaşmasını engeller ve operasyonların kesintisiz devam etmesini sağlar. Ayrıca, proaktif çalışanlar iş süreçlerini iyileştirmek ve yenilikçi fikirler geliştirmek için sürekli olarak yeni fırsatlar arar, bu da şirketin rekabet avantajını artırır ve piyasadaki değişimlere hızlı uyum sağlamasını mümkün kılar. Proaktif iş davranışları sergileyen çalışanlar, işlerine daha bağlı ve motive hissederler, bu da çalışan memnuniyetini artırır ve çalışan devir oranını düşürür. Bunun yanı sıra, proaktif çalışanlar liderlik yeteneklerini gösterir ve yönetim ekibine destek olurlar, bu da yöneticilerin stratejik kararlar almasına yardımcı olur ve liderlerin yükünü hafifletir. Proaktif çalışanlar işlerini daha verimli bir şekilde yapar ve iş süreçlerini optimize eder, takım çalışmasına ve iş birliğine daha yatkındır, bu da genel iş performansını artırır ve işletmenin hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunur.

Proaktif iş davranışlarının ortaya konulabilmesinde; bireysel anlamda çalışanların proaktif kişilik özelliklerine sahip olmasının yanında, kurumsal olarak da bu duruma uygun yönetsel paradigma ortaya konulmalıdır (Eisenberger, Huntington, Hutchison, & Sowa, 1986, s.501; Wu & Parker, 2013, s.680). Çalışanların özgürce fikirlerini söyledikleri ve kendilerini ifade edebildikleri; girişimcilik ve inovasyon konusunda teşvik edildikleri (Tierney, Farmer, & Graen, 1999, s.593); yönetime aktif şekilde katılabildikleri, insana ve insani değerlere önem veren bir örgüt kültürünün tesis edilmesi proaktif iş davranışlarının ortaya konmasına ve bu davranışların kurumda artara devam etmesine önemli katkılar sağlayacaktır (Li, Gill, Wang, Safdar, & Sheikh, 2022, s.4; Chen, Jiang, Zhang, & Chu, 2019, s.3).

Proaktif davranış, ortaya konulma amacına göre üç kategoride değerlendirilmektedir (Parker & Colins, 2010; Crant, 2000, s.439; Grant & Ashford 2008, s.10; Ullah, Hameed, & Mahmood, 2023):

1. Proaktif iş davranışı: İnisiyatif alarak mevcut durumda bir değişime ve yeniliğe gitmek, başkalarının yönlendirmesini beklemeden, kendi kendine karar vererek, statükoya karşı harekete geçmek, yeni iş süreçleri geliştirerek kurumun esneklik yeteneğini ve rekabet gücünü artırmak.
2. Proaktif stratejik davranış: Güncel gelişmeleri takip edip, çevrede olan biteni analiz ederek, öngörülü davranıp fırsat ve tehditlerin farkına vararak, kurumun gelişmesine katkı sağlayacak plan, program ve stratejiler geliştirmek.
3. Birey ve örgüt arasındaki uyum ve iş birliğine yönelik proaktif davranış: Karşılaşılan sorunlar karşısında, bireyin kendisini veya örgütü değiştirmeye yönelik ortaya koyduğu davranışlardır. Bu davranışların amacı birey ve örgüt arasındaki uyumu temin etmek ve güçlendirmektir.

Bireylerin kendi yeteneklerine olan inancı, işte inisiyatif almayı ve proaktif davranışları teşvik etmekte olup; benzer şekilde, içsel kontrol odağına sahip bireyler, çevrelerinden bağımsız olarak harekete geçme ve sorumluluk alma eğilimindedirler (Rotter, 1966; Seibert et al., 2001, s.847). Yüksek başarı ihtiyacı, bireyleri, hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba göstermeye teşvik etmekte ve proaktif davranışları artırmaktadır (McClelland, 1961). Deneyime açık olan bireyler de yeni fikirleri denemeye ve değişimi kabul etmeye daha yatkındırlar (Grant & Ashford 2008, s.13). İçsel motivasyon, bireylerin kendi içsel tatminleri için çalışmasına ve bu nedenle işlerinde daha fazla çaba göstermesine neden olmakta olup (Ryan ve Deci, 1985); belirli ve ulaşılabilir hedefler, çalışanların daha fazla çaba göstermesini teşvik etmektedir (Scott & Bruce, 1994, s.582; Locke ve Latham, 1990).

Proaktif iş davranışları, organizasyonların sürekli gelişme kapasitesini artırır, organizasyonların değişen çevresel koşullarına hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olur (Spreitzer, 1995:

1443; Liu, 2016, s.867); organizasyonların adaptasyon yeteneğini geliştirerek, organizasyonların uzun vadeli başarısı için kritik katkıda bulunur (Kanten & Ulker, 2012, s.1017). Yenilikçi çözümler geliştirme ve bu çözümleri uygulama yeteneği, organizasyonların rekabet avantajını sürdürmesine yardımcı olur (Frese ve Fay, 2001). Proaktif çalışanlar, yeni fikirler üretme ve bu fikirleri iş süreçlerine entegre etme konusunda daha etkindirler, bu da organizasyonların inovasyon performansını önemli ölçüde artırır (Li et al., 2014, s.9).

Proaktif iş davranışları, organizasyonlarda daha destekleyici ve katılımcı bir kültürün oluşmasına katkıda bulunur, organizasyon kültürünü olumlu yönde etkiler (Spreitzer & Mishra, 1999, s.158); çalışanların kendilerini ifade edebildikleri bir ortam oluşturur ve çalışanların kurumlarıyla daha güçlü bağ kurmalarını temin eder, iletişim ve iş birliğini geliştirerek pozitif bir örgütsel iklim oluşturur (Hackman & Oldham, 1976, s.256; Seibert et al., 2001, s.847).

Proaktif iş davranışları, çalışanların iş sağlığı ve genel refah düzeylerini artırır, çalışanların iş stresiyle başa çıkmalarına ve çalışma ortamında daha sağlıklı bir yaşam sürmelerine yardımcı olur (Parker & Sprigg, 1999, s.926); aynı zamanda çalışanların genel hayat kalitesinin yükselmesine katkı sağlayarak, iş ve yaşam dengesindeki memnuniyetlerinin artmasını sağlar (Bakker, Demerouti, & Verbeke, 2004, s.85).

Kurumlarda etkili yönetimin gerçekleştirilebilmesi için proaktif iş davranışlarının önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Proaktif iş davranışlarının önündeki engeller, bireysel, örgütsel ve çevresel düzeyde çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu engeller, çalışanların inisiyatif almasını, yenilikçi çözümler üretmesini, sorunları önceden fark etme yeteneklerini ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasını zorlaştırmaktadır (Odoardi, 2015, s.561; Bakker, Tims, & Derks, 2012, s.1361; Nguyen, Bui, & Nguyen, 2021, s.626; Wu & Parker, 2017, s.1027).

Bireysel düzeyde, çalışanların öz-yeterlilik algısının ve risk alma eğilimlerinin düşük olması, motivasyon eksikliği ve değişime karşı direnç göstermeleri (Jiang, 2017, s.86; Vandenberghe & Basak Ok, 2013, s.653; Urbach & Weigelt, 2019, s.932); örgütsel düzeyde, katı hiyerarşik yapılar ve kısıtlı yönetsel destek, muhafazakâr ve yeniliklere kapalı örgütler, ağır bürokratik süreçler ve esnek olmayan politikalar, örgüt kültürünün yenilikçi ve girişimci davranışları desteklememesi ve yetersiz teşvik sistemleri, olumsuz liderlik ve yönetim, liderlerin geri bildirim ve destek eksikliği, iş güvenliği endişeleri ve risk algısı, proaktif davranışların teşvik edilmesi için uygun ödüllendirme ve tanıma sistemlerinin eksikliği, eğitim ve gelişim fırsatlarının yetersizliği, aşırı iş yükü ve yüksek stres seviyeleri, (Fuller, Marler, Hester, & Otondo, 2015: 881; Kayani & Alasan, 2021, s.3; Chang, Ma, & Lin, 2022, s.1798; Kuo, Ye, Chen, & Chen, 2018, s.457; Ghitulescu, 2018, s.295); çevresel faktörler açısından, ekonomik belirsizlikler ve piyasa koşullarındaki dalgalanmalar, katı regülasyonlar ve dış baskılar (Frese et al., 1997; Nguyen, Bui, & Nguyen, 2021, s.675); çalışanların inisiyatif almasını zorlaştırarak proaktif davranışları engellemektedir.

Bu engeller, iş yerinde atmosferi zehirleyerek ve çalışanların performansını düşürerek, organizasyonların yenilikçi ve rekabetçi kalma yeteneklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Proaktif davranışların tesisi ve geliştirilmesi adına, işletmelerin bu tarz liderlik ve yönetim engellerini tanıması, bireysel destek programlarına önem vermesi, esnek örgütsel yapılar ve olumlu çevresel koşullar sağlaması önemlidir. Bu çalışmalar, çalışanların proaktif davranışlarını teşvik ederek işletmenin başarısına katkıda bulunacaktır (Ohly & Fritz, 2007, s.628; McCormick, Guay, Colbert, & Stewart, 2019, s.32; Taber & Blankemeyer, 2015, s.21; Burkert, Fischer, Hoos, & Schuhmacher, 2017, s.145; Gultom, Suroso, & Gasjirin, 2022, s.676).

Etkili ve başarılı yönetim için proaktif iş davranışlarının uygulanması ve geliştirilmesi kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda, kurumlarda proaktif iş davranışlarının tesis edilmesi, yapılandırılması ve geliştirilmesi adına plan, program ve çalışmalar yapılmalıdır. Bu noktada; çalışanlara daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi büyük önem taşır. Bu, çalışanların karar verme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlar ve inisiyatif almalarını teşvik eder. Eğitim ve gelişim programları da proaktif davranışları desteklemek için önemli bir araçtır; bu nedenle, çalışanlara problem çözme, yenilikçilik ve stratejik düşünme becerilerini kazandıracak kapsamlı eğitimler sunulmalıdır. Ayrıca, açık iletişim kanalları oluşturmak ve geri bildirim kültürünü yaygınlaştırmak, çalışanların fikirlerini özgürce ifade etmelerini sağlar ve proaktif önerilerde bulunmalarını teşvik eder. Takım çalışmasını ve işbirliğini destekleyen bir çalışma ortamı yaratmak da proaktif davranışları artırır; bu sayede çalışanlar, ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmaya daha istekli olurlar.

Liderlerin, proaktif davranışları tanıması ve ödüllendirmesi de önemli bir motivasyon kaynağıdır. Proaktif çabalar sergileyen çalışanların ödüllendirilmesi, diğer çalışanları da benzer davranışlarda bulunmaya teşvik eder. İnovasyon kültürünün teşvik edilmesi, çalışanların yeni fikirler geliştirmelerini ve bu fikirleri uygulamaya koymalarını destekler. Sonuç olarak, bu bütüncül yaklaşımlar, proaktif iş davranışlarının teşvik edilmesi ve sürdürülebilir kılınması için önemli adımlardır. Bu stratejiler, çalışanların daha mutlu, daha motive ve daha üretken olmalarını sağlar ve bu da şirketin genel başarısını ve rekabet gücünü artırır. Aynı zamanda bu stratejiler ve çalışmalar, proaktif iş davranışlarının gelişimini destekleyerek, şirketin genel performansını ve çalışan memnuniyetini artıracaktır. Tüm bu çalışmalar da işletmenin sürdürülebilir büyümesine, gelişmesine ve başarısına önemli katkılarda bulunacaktır.

Kaynakça

- Bai, Y., Wang, Z., Alam, M., Gul, F., & Wang, Y. (2022). The impact of authentic leadership on innovative work behavior: Mediating roles of proactive personality and employee engagement. *Frontiers in Psychology, 13*, 879176, 1-12.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management, 43*(1), 83-104.
- Bakker, A. B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human relations, 65*(10), 1359-1378.
- Bakker, A. B., Van Emmerik, H., & Van Riet, P. (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress, & Coping, 21*(3), 309-324.
- Bartsch, V., Ebers, M., & Maurer, I. (2013). Learning in project-based organizations: The role of project teams' social capital for overcoming barriers to learning. *International Journal of Project Management, 31*(2), 239-251.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1999). Proactive behavior: Meaning, impact, recommendations. *Business Horizons, 42*(3), 63-70.
- Bateman, T., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior, 103*-118.
- Burkert, M., Fischer, F. M., Hoos, F., & Schuhmacher, K. (2017). The relationship between lack of controllability and proactive work behaviour: An empirical analysis of competing theoretical explanations. *Accounting and Business Research, 47*(2), 144-171.
- Chang, P. C., Ma, G., & Lin, Y. Y. (2022). Inclusive leadership and employee proactive behavior: A cross-level moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management, 17*97-1808.
- Chen, S., Jiang, W., Zhang, G., & Chu, F. (2019). Spiritual leadership on proactive workplace behavior: The role of organizational identification and psychological safety. *Frontiers in Psychology, 10*, 440515, 1-10.
- Cooper-Thomas, H. D., Paterson, N. L., Stadler, M. J., & Saks, A. M. (2014). The relative importance of proactive behaviors and outcomes for predicting newcomer learning, well-being, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 84*(3), 318-331.
- Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of applied psychology, 80*(4), 532.
- Crant, J. M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management, 34*(3), 42-49.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of management, 26*(3), 435-462.
- Crant, J. M., & Bateman, T. S. (2000). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 63-75.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13*(3), 319-340.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal Of Applied Psychology, 71*(3), 500-507.
- Fay, D., Strauss, K., Schwake, C., & Urbach, T. (2023). Creating meaning by taking initiative: Proactive work behavior fosters work meaningfulness. *Applied Psychology, 72*(2), 506-534.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior, 23*, 133-187.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). Reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*, 139-161.
- Fuller, B., Marler, L. E., Hester, K., & Otondo, R. F. (2015). Leader reactions to follower proactive behavior: Giving credit when credit is due. *Human Relations, 68*(6), 879-898.
- Fuller, J. B., Marler, L. E., & Hester, K. (2006). Promoting felt responsibility for constructive change and proactive behavior: Exploring aspects of an elaborated model of work design. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 27*(8), 1089-1120.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review, 71*(4), 78-91.

- Ghitulescu, B. E. (2018). Psychosocial effects of proactivity: The interplay between proactive and collaborative behavior. *Personnel Review*, 47(2), 294-318.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Gultom, L., Suroso, G., & Gasjirin, J. (2022). The influence of proactive behavior and psychological empowerment on innovative work behavior: Moderating role of job characteristic. *Journal of World Science*, 1(9), 674-682.
- Hackman, R.J., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Han, Y., Wang, M., & Dong, L. (2014). Role conflict and the buffering effect of proactive personality among middle managers. *Social Behavior And Personality*, 42(3), 473-486.
- Hou, C., Wu L., & Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among Chinese graduates. *Social Behavior and Personality*, 42(6), 903-912.
- Hu, Y., Wu, X., Zong, Z., Xiao, Y., Maguire, P., Qu, F., ... & Wang, D. (2018). Authentic leadership and proactive behavior: The role of psychological capital and compassion at work. *Frontiers in Psychology*, 9, 2470.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332.
- James, R. (2021). Repatriates' work engagement: Proactive behavior, perceived support, and adjustment. *Journal of Career Development*, 48(5), 686-700.
- Jiang, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 85-97.
- Kanten, P., & Ulker, F. E. (2012). A relational approach among perceived organizational support proactive personality and voice behavior. *Social and Behavioral Sciences*, 62, 1016-1022.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayani, M. B., & Alasan, I. I. (2021). Impact of toxic leadership on counterproductive work behavior with the mediating role of psychological contract breach and moderating role of proactive personality. *Studies of Applied Economics*, 39(4), 1-22
- Kuo, C. C., Ye, Y. C., Chen, M. Y., & Chen, L. H. (2018). Psychological flexibility at work and employees' proactive work behaviour: Cross-level moderating role of leader need for structure. *Applied Psychology*, 67(3), 454-472.
- Li, L., Zhong, J. A., Chen, Y., Xie, Y., & Mao, S. (2014). Moderating effects of proactive personality on factors influencing work engagement based on the job demands-resources model. *Social Behavior And Personality*, 42(1), 7-16.
- Li, W., Gill, S. A., Wang, Y., Safdar, M. A., & Sheikh, M. R. (2022). Proactive personality and innovative work behavior: Through the juxtapose of Schumpeter's theory of innovation and broaden-and-build theory. *Frontiers in Psychology*, 13, 927458,1-17.
- Lin, C. S., Xiao, R., Huang, P. C., & Huang, L. C. (2022). Composing the same song: When and how high-performance work systems can stimulate proactive behavior. *Personnel Review*, 51(9), 2388-2403.
- Liu, W. (2016). Effects of positive mood and job complexity on employee creativity and performance. *Social Behavior and Personality*, 44(5), 865-880.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Organizational Behavior*, 1(2), 9-24.
- Malik, P. (2023). Measuring the impact of learning organization on proactive work behavior: Mediating role of employee resilience. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 15(3), 325-344.
- Marques-Quinteiro, P., & Curral, L. A. (2012). Goal orientation and work role performance: Predicting adaptive and proactive work role performance through self-leadership strategies. *The Journal of Psychology*, 146(6), 559-577.
- Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of Applied psychology*, 79(1), 3.
- McClelland, D. C. (1961). *Achieving society* (Vol. 92051). Simon and Schuster.
- McCormick, B. W., Guay, R. P., Colbert, A. E., & Stewart, G. L. (2019). Proactive personality and proactive behaviour: Perspectives on person-situation interactions. *Journal of occupational and organizational psychology*, 92(1), 30-51.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Bobocel, D. R., & Allen, N. J. (1991). Development of organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal study of pre-and post-entry influences. *Journal of Management*, 17(4), 717-733.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal*, 42, 403-419.
- Nasution, M. D. T. P., Rini, E. S., Absah, Y., & Sembiring, B. K. F. (2022). Social network ties, proactive entrepreneurial behavior and successful retail business: A study on Indonesia small enterprises. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, 24(1), 141-160.
- Nguyen, T. N. T., Bui, T. H. T., & Nguyen, T. H. H. (2021). Improving employees' proactive behaviors at workplace: The role of organizational socialization tactics and work engagement. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31(6), 673-688.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & McConnell Dachner, A. (2010). Learner engagement: A new perspective for enhancing our understanding of learner motivation and workplace learning. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 279-315.
- Odoardi, C. (2015). The relationship between proactive goal generation and innovative behaviour at work. *Journal of Management Development*, 34(5), 553-565.
- Ohly, S., & Fritz, C. (2007). Challenging the status quo: What motivates proactive behaviour?. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(4), 623-629.

- Ohly, S., Sonnentag, S., & Pluntke, F. (2006). Routinization, work characteristics and their relationships with creative and proactive behaviors. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 257-279.
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of management*, 36(3), 633-662.
- Parker, S. K., & Sprigg, C. A. (1999). Minimizing strain and maximizing learning: The role of job demands, job control, and proactive personality. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 925-939.
- Parker, S. K., Bindl, U. K., & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of management*, 36(4), 827-856.
- Parker, S. K., Wang, Y., & Liao, J. (2019). When is proactivity wise? A review of factors that influence the individual outcomes of proactive behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 221-248.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652.
- Porter, M. E. (1985). *Competitive Advantage : Creating and Sustaining Superior Performance*. Free Press.
- Prabhu, V. P., McGuire, S. J., Drost, E. A., & Kwong, K. K. (2012). Proactive personality and entrepreneurial intent: Is entrepreneurial self-efficacy a mediator or moderator? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 18(5), 559-586.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Saks, A. M., Gruman, J. A., & Cooper-Thomas, H. (2011). The neglected role of proactive behavior and outcomes in newcomer socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 36-46.
- Schmitt, A. (2022). Sensory processing sensitivity as a predictor of proactive work behavior and a moderator of the job complexity-proactive work behavior relationship. *Frontiers in Psychology*, 13, 859006, 1-14.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845-874.
- Sonnentag, S., & Spychala, A. (2012). Job control and job stressors as predictors of proactive work behavior: Is role breadth self-efficacy the link? *Human Performance*, 25(5), 412-431.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. *Handbook of Organizational Behavior*, 54-72.
- Spreitzer, G. M., & Mishra, A. K. (1999). Giving up control without losing control: Trust and its substitutes' effects on managers' involving employees in decision making. *Group & Organization Management*, 24(2), 155-187.
- Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The feedback environment scale: Construct definition, measurement, and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 165-184.
- Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 20-27.
- Takaishi, K., Sekiguchi, K., Kono, H., & Suzuki, S. (2019). Interactive effects of work autonomy and proactive personality on innovative behavior. *Asian Business Research*, 4(1), 6-16.
- Tierney, P., Farmer, S. M., & Graen, G. B. (1999). An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personnel psychology*, 52(3), 591-620.
- Ullah, I., Hameed, R. M., & Mahmood, A. (2023). The impact of proactive personality and psychological capital on innovative work behavior: Evidence from software houses of Pakistan. *European Journal of Innovation Management*.
- Urbach, T., & Weigelt, O. (2019). Time pressure and proactive work behaviour: A week-level study on intraindividual fluctuations and reciprocal relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(4), 931-952.
- Vandenbergh, C., & Basak Ok, A. (2013). Career commitment, proactive personality, and work outcomes: A cross-lagged study. *Career Development International*, 18(7), 652-672.
- Varela, J. A., Bande, B., Del Rio, M., & Jaramillo, F. (2019). Servant leadership, proactive work behavior, and performance overall rating: Testing a multilevel model of moderated mediation. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 26(2), 177-195.
- Wang, C. J. (2024). From empowering leadership to proactive work behavior in hospitality: A study of multiple cross-level mediation processes. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 7(1), 371-393.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.
- Wu, C. H., & Parker, S. K. (2013). Thinking and acting in anticipation: A review of research on proactive behavior. *Advances in Psychological Science*, 21(4), 679-700.
- Wu, C. H., & Parker, S. K. (2017). The role of leader support in facilitating proactive work behavior: A perspective from attachment theory. *Journal of Management*, 43(4), 1025-1049.
- Yang, J. (2013). Linking proactive personality to moral imagination: moral identity as a moderator. *Social Behavior And Personality*, 41(1), 165-176.
- Yu, C., & Frenkel, S. J. (2013). Explaining task performance and creativity from perceived organizational support theory: Which mechanisms are more important. *Journal Of Organizational Behavior*, 34, 1165-1181.

- Yu, T., Zhao, Y., & Zhang, Z. (2023). The direction of work flow matters: Influence mechanism of task interdependence on employee proactive work behavior. *Frontiers in Psychology*, 14, 1176862.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.
- Zhang, Y., Crant, J. M., & Weng, Q. (2019). Role stressors and counterproductive work behavior: The role of negative affect and proactive personality. *International Journal of Selection and Assessment*, 27(3), 267-279.
- Zhao, H., Peng, Z., & Sheard, G. (2013). Workplace ostracism and hospitality employees' counterproductive work behaviors: The joint moderating effects of proactive personality and political skill. *International Journal of Hospitality Management*, 33, 219-227.
- Zuberi, M. A., & Khattak, A. (2021). Impact of proactive personality and leader member exchange on innovative work behavior: A job design perspective. *International Journal of Innovation Science*, 13(5), 664-683.

Genişletilmiş İngilizce Özet

In today's world, the necessity of having a learning organization structure and agile company models is paramount. Similarly, employees must also develop themselves in line with these structures and directions. Organizations now expect employees who have internalized change and development and who have structured and developed themselves accordingly, rather than passive employees who merely complete their assigned tasks on time. The concept of proactive personality and its characteristics were first introduced by Bateman and Crant (Bateman & Crant, 1993, p.104). Subsequently, research has provided detailed information about the structure, components, antecedents, outcomes, and interaction of the concept with organizational structure and systems (Parker & Collins, 2010, p.634; Yu, Zhao, & Zhang, 2023, p.2). It has also been noted that the proactive personality trait is not limited to the professional life but can manifest in various other areas (Parker, Bindl, & Strauss, 2010, p.825). Proactive individuals exhibit dynamism, activity, enthusiasm, and motivation (Zhang, Crant, & Weng, 2019, p.268). These individuals use their attributes for the benefit, development, growth, and competitiveness of their organization (Varela, Bande, Del Rio, & Jaramillo, 2019: 178). They mobilize themselves and their surroundings to achieve their organization's mission, vision, and goals; they take initiative and continue to work until the desired changes are achieved (Hu, Wu, Zong, Xiao, Maguire, Qu, & Wang, 2018, p.2); they engage in a positive, harmonious, and beneficial interaction with their environment; they demonstrate wholehearted dedication to their organization by taking on roles and responsibilities beyond expectations, striving for the organization's success (Lin, Xiao, Huang, & Huang, 2022, p.2390). Psychological capital components such as self-efficacy, optimism, hope, and resilience positively influence individuals' proactive behaviors (Spreitzer, 2008, p.59; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007, p.11). Individuals with deep knowledge of their job exhibit more proactive behaviors, which also boost their self-confidence (Frese & Fay, 2001). Similarly, individuals with a continuous learning orientation increase their proactive behaviors through efforts to acquire new knowledge and skills (Crant & Bateman, 2000: 65; Maurer & Tarulli, 1994). Proactive behaviors enhance employees' commitment and loyalty to their organizations, fostering a long-term relationship with their employer (Meyer & Allen, 1991, p.72); they reduce turnover intentions and establish long-term organizational commitment (Hou et al., 2014, p.904). This reduces turnover rates in organizations, increases employees' commitment, sense of belonging, and organizational citizenship behaviors (Meyer, Bobocel, & Allen, 1991, p.720; Han et al., 2014, p.476). Proactive work behaviors help companies become more flexible, innovative, and efficient, while also increasing employee satisfaction and loyalty. Therefore, encouraging and supporting proactive work behaviors is crucial for effective management. Organizations need to adapt to changing environmental conditions, survive in an increasingly competitive environment, possess innovation-focused learning organization characteristics, ensure internal and external customer satisfaction (Schmitt, 2022, p.2; James, 2021, p.688); and demonstrate the necessary flexibility to exhibit managerial activities with a foresighted and entrepreneurial structure and system (Zhao, Peng, & Sheard, 2013, p.221; Parker & Collins, 2010, p.634; Takaiishi, Sekiguchi, Kono, & Suzuki, 2019: 6). Rapidly changing economic indicators, market dynamics, and competitive market conditions necessitate proactive behavior from organizations and individuals (Porter, 1985; Ohly, & Fritz, 2007, p.623). The adoption of new technologies allows employees to make work processes more efficient (Davis, 1989; Vial, 2021). Similarly, digital transformation promotes innovation and proactive behaviors within organizations (Parker et al., 2006, p.636). Proactive work behaviors offer numerous significant advantages for effective management. Proactive employees anticipate potential problems and seek solutions, preventing unexpected crises and ensuring the continuity of operations. Furthermore, proactive employees continuously seek new opportunities to improve work processes and develop innovative ideas, enhancing the company's competitive advantage and enabling rapid adaptation to market changes. Proactive employees feel more engaged and motivated in their work, increasing job satisfaction and reducing turnover rates. Additionally, proactive employees demonstrate leadership abilities and support the management team, aiding strategic decision-making and easing the burden on leaders. Proactive employees perform their tasks more efficiently and optimize work processes, boosting overall job performance and contributing to the organization's goals. Proactive employees are more inclined towards teamwork and collaboration, enhancing internal communication and coordination and enabling teams to work more cohesively. Proactive work behaviors help companies become more flexible, innovative, and efficient, while also increasing employee satisfaction and loyalty. Therefore, encouraging and supporting proactive work behaviors is crucial for effective management. Organizations need to adapt to changing environmental conditions, survive in an increasingly competitive environment, possess innovation-focused learning organization characteristics, ensure internal and external customer satisfaction, and demonstrate the necessary flexibility to exhibit managerial activities with a foresighted and entrepreneurial structure and system. Based on these findings, the aim of this article is to present a conceptual framework of proactive work behaviors; provide information about their structure, antecedents, and outcomes; evaluate them from the perspective of effective management; and offer suggestions for organizational success. It is also important for leaders to recognize and reward proactive behaviors, as this serves as a significant source of motivation. Rewarding employees who demonstrate proactive efforts encourages others to engage in similar behaviors. Promoting a culture of innovation supports employees in developing new ideas and implementing them. Consequently, these holistic approaches are important steps for encouraging and sustaining proactive work behaviors. These strategies ensure that employees are happier, more motivated, and more productive, which enhances the company's overall success and competitiveness. At the same time, these strategies and efforts support the development of proactive work behaviors, increasing the overall performance and employee satisfaction within the company. All these efforts contribute significantly to the sustainable growth, development, and success of the organization.

Fransızların Osmaniye'yi İşgali: Osmaniye'nin Kurtuluşu Üzerine Genelkurmay Başkanlığı Atase Arşivi'nde Bir Gezinme

The French Occupation of Osmaniye: A Survey in The Atase Archives of the General Staff on the Liberation of Osmaniye

Murat POLAT¹

Öz

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Kahramanmaraş/Türkiye
ORCID: 0000-0001-8089-5876
Mail: murat.polat@istikla.edu.tr

Sorumlu Yazar:
Murat Polat

DOI: [10.5281/zenodo.12652904](https://doi.org/10.5281/zenodo.12652904)

Ay/ Yıl: Haziran/ 2024
Cilt:2
Sayı:1

Emperyalist devletlerce "hasta adam" olarak nitelendirilmiş olan Osmanlı Devleti, girmek zorunda kaldığı I. Dünya Savaşı'ndan yenik çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nin Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalaması ile Devlet-i Aliyye-i Osmaniye'nin dört bir tarafı itilaf devletlerince işgal edilmiştir. Hatay, İskenderun, Adana, Maraş, Antep gibi kadim şehirler ile birlikte kuruluş mazisi işgal döneminden 50-60 sene geriye ancak giden, Osmaniye Kazası da işgal edilmiştir. Osmaniye Kazası, Ahmet Cevdet Paşa ve Mithat Paşaların Çukurova Türkmen Aşiretlerini iskân ve ıslah politikaları kapsamında, Tecirli ve Ulaşlı aşiretlerinin Hacosmanlı Köyü'ne iskânı ile Cebel-i Bereket Sancağı'na bağlı olarak kurulmuştur. Osmaniye'nin itilaf devletlerince işgali sonrasında, Osmaniye'nin kurtuluş mücadelesi Ankara'da bulunan Büyük Millet Meclisi ve kuvâ-yı milliye teşkilatı eliyle sevk ve idare edilmiştir. Halk, Kuvâ-yı Milliye hareketine katılarak, genç bir kaza olan Osmaniye'nin işgaline karşı çıkmıştır. Osmaniye'nin işgali sırasında, Büyük Millet Meclisi Başkanı Mustafa Kemal Paşa ve Genel Kurmay Başkanı İsmet Paşa'nın, Güney Cephesi'nin önemli bir durağı olan Osmaniye'nin kurtuluşuna verdiği destek ve mücadele belgeler ışığında açıklanmıştır. Bölgeyi işgal eden Fransızlar, yerel destekçileri Ermeniler ile birlikte Osmaniye'de tutunamayarak çekilmek zorunda kalmışlardır. Makale büyük ölçüde Genel Kurmay Başkanlığı ATASE Arşivi'nden yararlanılarak üretilmiştir. Çalışmanın amacı; Osmaniye'nin Fransız işgalinden kurtuluş mücadelesi ile ilgili siğ olan çalışmalara bir derinlik kazandırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmaniye'nin işgali, Osmaniye'nin kurtuluşu, Güney cephesi, Fransız işgali, Cebel-i Bereket'in işgali.

Citation:

Polat, M. (2024). Fransızların Osmaniye'yi İşgali: Osmaniye'nin Kurtuluşu Üzerine Genelkurmay Başkanlığı Atase Arşivi'nde Bir Gezinme. *KİÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12652904>

Abstract

The Ottoman Empire, which was described as a "sick man" in some circles, was defeated in the First World War. With the signing of the Armistice of Mudros by the Ottoman Empire, all four sides of the Devlet-i Aliyya-i Osmaniyye were occupied by the Allied Powers. Along with ancient cities such as Hatay, İskenderun, Adana, Maraş and Antep, Osmaniye District, whose foundation history goes back only 50-60 years at that time, was also occupied. Osmaniye District was established under the Cebel-i Bereket Sanjak, with the resettlement of Tecirli and Ulaşlı tribes to Hacosmanlı Village, within the scope of the settlement and improvement policies of Ahmet Cevdet Pasha and Mithat Pashas for the Çukurova Turkmen Tribes. After the occupation of Osmaniye by the Allied Powers, the liberation struggle of Osmaniye was directed and administered by the Grand National Assembly in Ankara and its affiliated institutions. People joined the national forces movement and opposed the occupation of Osmaniye, a young town. During the occupation of Osmaniye, the support and struggle of the President of the Grand National Assembly, Mustafa Kemal Pasha, and the Chief of the General Staff, İsmet Pasha, for the liberation of Osmaniye, which was an important stop of the Southern Front, are explained in the light of documents. The French who occupied the region, together with their local supporters, the Armenians, could not hold on to Osmaniye and had to withdraw. The article was produced largely by making use of the General Staff ATASE Archive. Purpose of the study; It is to add depth to the shallow studies on Osmaniye's struggle for liberation from French occupation.

Key Words: Occupation of Osmaniye, Liberation of Osmaniye, South front, French invasion, Invasion of Cebel-i Bereket.

Giriş

Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'ndan yenik olarak çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nin müttefikleri ile birlikte I. Dünya Savaşı'ndan mağlup olarak çıkması, itilaf devletlerine büyük fırsatlar sunmuştur. Yunanistan Batı bölgelerini işgal ederken, İtalya, Antalya tarafından Anadolu'nun içlerine ilerlemeye başlamıştır. İngiltere ise Güney Anadolu'da işgal ettikleri yerleri Suriye itilafnamesiyle Fransa'ya bırakmıştır (Candeğer, 2021, s.362).

Fransa, Adana, Hatay, Osmaniye, Maraş, Antep, Urfa gibi güney illerini işgal etmeye başlamıştır. Anadolu insanı birlik olup harekete geçinceye kadar geçen sürede Doğu Akdeniz'in birçok yeri ve Antep, Urfa çoktan işgal edilmiştir. Fransız işgaline karşı Güney'deki halkın direnişine, Samsun'dan başlayan kurtuluş mücadelesi organizatörleri güçlü destek vermişlerdir. Büyük Millet Meclisi açılmadan önce, Maraş düşman elinden kurtarılmıştı. Geniş bir alana yayılmış Güney Cephesi, büyük oranda bir halk hareketi haline dönüşmüştü. Büyük Millet Meclisi Hükümeti, Güney'deki kurtuluş mücadelesine haberleşme, lojistik, mühimmat, strateji geliştirme, cepheler arası koordinasyonu sağlayarak destek vermiştir.

Osmaniye özellikle Adana, Maraş'ın ortasında ve Antep ve Adana arasında stratejik bir konuma sahiptir. Hatay'dan Adana'ya gidişlerde de Osmaniye'nin stratejik konumu önemlidir. İkmal, lojistik yönünden Antep-Adana arasındaki demiryolu hattının ortasında kalması nedeniyle Osmaniye elde tutulması gereken bir şehirdir. Fransız işgaline karşı Osmaniye'de başlayan kurtuluş hareketi, Güney Cephesi'ndeki diğer iller gibi, Ankara'da bulunan Büyük Millet Meclisi Hükümeti'nin emir, komuta, sevk ve idaresinde yerel bazda sürdürülmüştür. Genelkurmay Başkanlığı'ndan edinilen belgelerle oluşturulan bu makale, Osmaniye'nin Fransız işgalinden kurtuluşunu yerel güçlerin Ankara ile koordineli bir şekilde yürüttüklerini çalışmaya derinlik katarak ortaya koymayı hedeflemiştir.

Yöntem

Ankara'da bulunan ve askeri olarak teşkilatlanan Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne bağlı unsurlarla yerel güçler arasında yapılan yazışmalar bugün Genel Kurmay Başkanlığı ATASE ve Denetleme Başkanlığı ya da önceki adıyla Askerî Tarih ve Strateji Etüt Başkanlığı (Kendirci & Aytar, 2015, s.341-350) (ATASE) Arşivi'nde muhafaza edilmektedir. Genelkurmay Başkanlığı Arşiv ve Askerî Tarih Daire Başkanlığı (ATASE) bünyesinde Güney cephesi ve bu cephenin özelinde de Osmaniye kurtuluş savaşçılarının (Kuvâ-yı Milliye/çeteler) yapmış oldukları mücadele ve Ankara ile olan yazışma ile ilgili önemli belgeler bulunmaktadır. Çalışmaya konu olan "Fransızların Osmaniye'yi İşgali: Osmaniye'nin Kurtuluşu Üzerine Genelkurmay Başkanlığı ATASE Arşivi'nde Bir Gezinme" adlı başlık ATASE Arşivi bünyesinde olan arşiv vesikalarına dikkatleri çekmek amacı ile verilmiştir. ATASE Arşivi'nde Kurtuluş Savaşı ile ilgili önemli arşiv vesikaları bulunmaktadır. Osmaniye'nin kurtuluşu ile ilgili arşiv belgeleri ATASE Arşivi'nden 2018 yılının yazında edinilmiştir. Osmaniye'nin kurtuluşu ile ilgili Genelkurmay Başkanlığı'na bağlı ATASE Arşiv belgelerinin bazıları çözümlenerek 2018 yılının sonlarında bir sosyal medya platformunda yayımlanmıştır (Güney, Osmaniye'nin Eski Fotoğrafları, Facebook).

Osmaniye'nin kurtuluşu ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların en önemlisi Ahmet Cevdet Çamur'dan'a ait olan *Kurtuluş Savaşı'nda Doğu Klikya Olayları* adlı eserdir. Bu eser Osmaniye'nin kurtuluşunu hem o dönemi yaşamış insanların ağzından hem de kaynakları açıkça belirtmese bile eserin içindeki bilgilere bakarak Genelkurmay Başkanlığı ATASE Arşivi'nden yararlanılarak yazılmıştır. Osmaniye'nin kurtuluşu ile ilgili önemli bir çalışma da Genelkurmay Başkanlığı ATASE Arşivi'nden yararlanılarak Ebru Güher tarafından telif edilen *Osmaniye'de Fransız İşgali ve Milli Mücadele Harp Raporlarına Göre* adlı eserdir. Volkan Payaslı'nın yazmış olduğu *Fransız İşgalinde Osmaniye (Cebel-i Bereket) ve Rahime Hatun Üzerine Bir Değerlendirme* isimli eser de özellikle o dönemin gazeteleri taranarak hazırlanmış önemli bir eserdir. Yahya Akyüz'ün çalışması *Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız Kamuoyu 1919-1922* adlı eserde Osmaniye'nin kurtuluşuna az da olsa değinmiştir. Osmaniye ile ilgili yerel tarih araştırmaları İsmet İpek'in *Osmaniyeli Kuvayimilliyeciler: Çeteler*, Necdet Arı'nın *Bir Zamanlar Osmaniye*, Halil Kuru'nun *Bütün Yönleriyle Osmaniye* adlı eserler yerel tarih açısından sözlü tarih araştırmalarının örneklerini yansıtması açısından önemlidir. Genelkurmay Başkanlığı'na bağlı olan Askerî Belgeler

Dergisinin çeşitli sayılarında Osmaniye'nin işgali ve Fransızlara karşı verilen mücadeleyi yansıtan vesika yayınları da Osmaniye'nin Fransızlarca işgali ve Osmaniyelilerin mücadelesini yansıtan önemli yayım araçları arasındadır.

Belgelere Göre Osmaniye'nin İşgali

Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan (30 Ekim 1918) önce Osmaniye, Cebel-i Bereket (Yarpuz), Bahçe, Hasanbeyli, Haruniye (Düziçi), İslahiye gibi şehirler Ermenilerin taşkınlıkları nedeniyle gergin bir durumdaydı (Eyicil, 2003, ss. 918-942). Mondros Ateşkes Antlaşması gereği İtilaf devletleri, Devlet-i Aliyye-i Osmaniye'nin dört bir tarafını işgal ettiklerinde, Cebel-i Bereket mutasarrıfı aldığı talimat gereği işgal güçlerine iyi davrandıklarını ve Osmaniye halkını yatıştırdıklarını Adana Valisi Nazım'a 10 Aralık 1918 tarihli bir telgrafla bildirmiştir. (T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 2002, s.4,5) Osmaniye'nin Fransızlar tarafından işgali 19 Aralık 1918'dir. (Çamurdan, 1969, s.157)

Fransızların Osmaniye'de bulundurdukları asker sayısı tarihlere ve kaynaklara göre değişiklik göstermektedir. 28 Ağustos 1918 tarihinde Osmaniye'de bulunan askerî güç büyük rütbeli subay 30, subay vekili 13, küçük subay sayısı 163, asker sayısı 484'tür. Mühimmat olarak tüfek sayısı 454, bomba sayısı 297'dir (ATASE Arşivi 383-196). Fransızlar, 14 Mart 1920 yılındaki belgeye göre Osmaniye'de 200 asker bulunduruyorlardı (Genel Kurmay Başkanlığı Arşiv ve Askerî Tarih Daire Başkanlığı Arşivi [ATASE] 327-149). Kazım Karabekir Paşa'ya gönderilen 31 Mart 1920 tarihli bir yazıya göre; Osmaniye-Adana hattı üzerinde 200, Toprakkale-İslahiye Demir Yolu Hattı'nda 270 Fransız askerî ve onlara bağlı Ermeni militarist güçleri vardır (ATASE Arşivi, 347-171). Kazım Karabekir Paşa'nın Cebel-i Bereket Sancağı'nın işgali ile ilgilenmesi ya da Kazım Karabekir Paşa'ya Osmaniye'nin kurtuluşu ile ilgili bilgi akışı sağlanması Ankara hareketinin Güney Cephesi'ndeki mücadele ile ilgilendiğini açıkça göstermektedir.

Adana Valisi Nazım ve Cebel-i Bereket mutasarrıfı aldıkları talimat gereği her ne kadar işgal kuvvetlerine iyi davransalar da 6 Ocak 1919 tarihli bir telgrafa göre Ermeni çeteleri Osmaniye'de birkaç askerî öldürmüştür. (T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 2002, s.22-51)

25 Mayıs 1919 tarihli Ergani çıkışlı bir yazıya göre Diyarbakır'dan Osmaniye'ye 3 top getirilmesi için 3 parçalık koşum hayvanının Diyarbakır'a gönderildiği bildirilmiştir (ATASE Arşivi 398-53). Aslında bölgedeki Ermeni militarist güçleri Fransızların işgalinden önce Osmaniye ve çevresinde görünmeye başlamışlardı (Payaslı, 2017, s. 273). Osmaniye-İslahiye arasında, işgale direnmek için Kuvâ-yı Milliye oluşturulmuştur. Oluşturulan Kuvâ-yı Milliye'yi yok etmek için Ermeniler intikam komitesi kurmuştur (BOA. HR. SYS. 2555-4/96, 97, 112). 20 Aralık 1919 yılında ise Ermenilerin Adana, Osmaniye gibi kentlerdeki akıl almaz uygulamaları karşısında İstanbul'a bir rica dilekçesi göndermişlerdir. Bu dilekçeye göre, Ermeniler Osmaniye'de 18 kişiyi çeteye mensup olmak iddiası ile kurşuna dizmiştir (T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 2002, s. 216). Söz konusu 18 kişi hiçbir şekilde savaş mahkemesinde yargılanmamış, mezarlığa götürülerek kurşuna dizilmiş ve bu kişilerin cesetleri 2 gün açıkta kalmıştır (T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 2004, s. 39).

Osmaniye Cephesi'nde oluşturulmuş çeteler ve sayıları Tablo 1'de yer almıştır. Söz konusu tabloya göre Osmaniye'de 15 çete vardır. Bu çeteler, kişilerin konuşlandığı köye göre isim almışlardır. Dağlara yakın köylerde çetelerin fazla olması kıyı köylerinde az olması dikkat çekicidir. Halil Kuru'nun eserinde çetede bulunan Millî Mücadelecilerin isimleri ayrıntılı şekilde verilmiştir. Osmaniye'de yer alan çeteler için Tablo 1'i inceleyiniz. Çukurova Türkmenlerinden olan ve Osmanlı Devleti zamanında ayrılıkçı hareketi görülmeyen ve fakat yaylalara çıkış ve inişlerde vergisel ihtilafların ve bu vergilerin hangi şehirlerde alınması gerektiği konusundaki kargaşa nedeni ile Osmanlı Devleti'nin iskâna tabi tuttuğu Tecirli Aşireti de Osmaniye'nin kurtuluşuna katılmış ve kurtuluşa önemli rol oynamıştır (Arı, 2018, s.66).

Osmaniye'nin Fransızlarca işgali sırasında toplumun tüm katmanları işgale karşı direniş grupları kurmuşlardır. Osmaniye'de kurulan direniş grupları Tablo 1'de verilmiştir. Osmaniye'deki direniş grupları içerisinde Osmaniye'nin düşman işgalinden kurtulması için Köse'nin kızı Rahime adında 25

yaşında bir kadın da vardı. Rahime Hatun Karayeğin-Yanıkışla köylülerinin oluşturduğu müfreze içerisinde yer almıştır (Çamurdan, 1969, s. 161).

Tablo 1.

Osmaniye Kurtuluş Savaşı'nda oluşturulmuş Çeteler

Çeteler	Çete Adı	Çetenin Köyü	Çetenin Mevcudu
1	Çona Köyü Çetesi	Çona Köyü	26
2	Çardak Köyü Çetesi	Çardak Köyü	38
3	Gebeli Köyü Çetesi	Gebeli Köyü	8
4	Karayığit Köyü Çetesi	Karayığit Köyü	10
5	Cebel Köyü Çetesi	Cebel Köyü	5
6	Dereobası K. Çetesi	Dereobası	1
7	Akyar Köyü Çetesi	Akyar Köyü	28
8	Gökdere Köyü Çetesi	Gökdere Köyü	20
9	Yanıkışla K. Çetesi	Yanıkışla Köyü	12
10	Kışnaz Köyü Çetesi	Kışnaz Köyü	24
11	Issızca Köyü Çetesi	Issızca Köyü	22
12	Yeniköy Çetesi	Yeniköy	5
13	Sakarcalık K. Çetesi	Sakarcalık K.	7
14	Kırmıtlı Köyü Çetesi	Kırmıtlı Köyü	7
15	Bahçe Köyü Çetesi	Bahçe Köyü	18

Kaynak: (Kuru, 2020, s.156-168).

Yukarıdaki tabloda listenilen çetelere bakıldığında bu çeteler Osmaniye'nin birçok köyüne konuşlanmışlardır. Bu, Fransızların bir yerde mevzilenmediklerini açıklar bir durumdur. Gerçekten de bir taraftan Kars (Kadirli) Kazası tarafından yürüyen çeteler, Hemite ve Erzin tarafındaki çeteler, Araplı tarafındaki hareketlilik, Çona tarafındaki çatışmalar, Akyar tarafındaki hareketlilik Kanlıgeçit, Hasanbeyli, İslahiye tarafındaki mücadeleler Fransızlarla geniş bir coğrafyada mücadele edildiğini göstermiştir.(Çamurdan, 1969, s.110-166)

Fransızlar Maraş'ı işgal ettiklerinde Cezayir'den Müslüman askerler getirmişlerdir (Eyicil, 2003, s.928; Ünalp, 2018, s.214). Fransa'nın Osmaniye'yi işgalinde de Müslüman askerler kullanılmıştır. Bu durumu açıklayan ilginç bir olay yaşanmıştır. Osmaniye çetesinden Saim Mamure civarlarında düşmanla olan çatışmayı durdurarak düşmanla iletişim kurmaya çalışmıştır. Saim düşman tarafından bir askere: "*Ente Müslim?*" yani sen Müslüman mısın diye sormuştur. Düşma askeri ise: "*Elhamdulillah*" şeklinde vevap vermiştir. Saim bu cevap karşısında: "*Ene Müslim yâ ahi, taâl*" yani ben de Müslümanım gel kardeşim demesi Fransız, Ermeni ve bunların içerisinde bulunana Müslüman kökenli askerleri birbirine düşürmüştür.(Çamurdan, 1969, s.130,131) Burada şunu görüyoruz ki Osmanlı Devleti kendi teb'asını Müslim-Gayrimüslim şeklinde ayırması, Müslümanlar ile ortak yönlerin ne kadar çok olduğunu göstermiştir. Fransızlar, işgal sırasında ölen askerlerini İskenderun'da "Fransız Askerî Mezarlığı'na" defnetmiştir. Bu mezarlıkta yatanlar sadece Fransa'dan değil Fransa'nın sömürgelerinden getirilen askerler de yatmaktadır. Fransız Askerî Mezarlığı incelendiğinde Senegal'den, Cezayir'den getirilen askerlerin bu mezarlıkta yattıkları görülür. Fransa için savaşan Ermeni militanların bir kısmı da bu mezarlıktadır.¹

Büyük Millet Meclisi Erkan-ı Harbiye Başkanlığı, Müdafaa-i Milliye Vekâleti'ni bilgilendirdiği 27 Ocak 1920 tarihli yazısında; Kozan tarafında sükûnetin devam ettiği, Antep tarafında durumda herhangi bir değişiklik olmadığı bildirilmiştir. Ancak Osmaniye tarafında bulunan düşmanın İslahiye'deki askeri birlikleri topçu ateşine tuttuğunu bildirmiştir (ATASE Arşivi, s.566-42AD). 30 Ocak 1920 tarihinde ise Osmaniye'de sükûnet vardır (ATASE Arşivi, s.566-43). Genelkurmay Başkanlığı belgeleri incelendiğinde Osmaniye'nin Kurtuluşu için Ankara Büyük Millet Meclisi'nin hem Osmaniye ile yazıştığı hem de

¹ Söz konusu Fransız Askerî Mezarlığı tarafımızdan incelenmiş ve Osmanlıca Okuma, Arşiv Vesikalarını Çözümleme Kanalımızda "127. DERS İskenderun'da Kurtuluş Savaşı Yıllarından kalan Fransız Askeri Mezarlığı" başlığı altında yayımlanmıştır. Son erişim tarihi: 14/02/2024 Web Sitesi:

<https://www.youtube.com/watch?v=bNWdN33aWiA>

Osmaniye çevresinde bulunan şehirlerle, Osmaniye'de süren çarpışmalarla ilgili bilgi aldığı ve aldığı bu bilgilere göre savaşı sevk ve idare etmeye çalıştığı görülür.

Osmaniye'nin kurtuluş mücadelesinde Yörük Selim'in adında bir kişi yer almıştır. Yörük Selim Maraş'ın Fransız işgalinden kurtulma çalışmalarına katılmak üzere Mustafa Kemal Atatürk tarafından Maraş'a gönderilmiştir. Kurtoğlu Selim kalaplı (Eyicil, 2020, s.59) Yörük Selim Bey yüzbaşı rütbesinde bir subaydı. (Ünalp, 2018, s.212). Osmaniye'nin Fransızların işgaline uğraması karşısında Yörük Selim'in Osmaniye'nin kurtuluş mücadelesine destek verdiği görülmektedir.

Osmaniye'ye Yörük Selim tarafından Ankara'da bulunan Erkan-ı Harbiye Başkanlığı'na "Bir dakika geciktirilmesi vatana ihanettir." notu ile 31 Mayıs 1920 tarihinde gönderilen bir yazıya göre, Fransızlar Osmaniye'ye, yanlarında Ermeni çeteleri ile gelmişlerdir. Bu çeteler, Fransızlara ait üç zırhlı otomobilden kesintisiz olarak şehri ateşe vermişlerdir. Fransızların Guvarnörü ve kumandanı Gibindi, kendi başkomutanından talimat gelmedikçe ateşkese yanaşmayacağını bildirmiştir. Gibindi, Osmaniye'nin en önemli yerlerini ele geçirmiş ve bu yerlere hiç kimsenin 400 metreden daha fazla yaklaşmamasını istemiştir. Ancak Osmaniye'den İslahiye'ye kadar olan bölgede Fransız askerlerinin tamamı mahsur kalmış ve sıkışmıştır. Fransızlar öyle bir sıkışmışlardır ki hiçbir yerle iletişim kurmaları ya da kaçmaları mümkün değildir. Osmaniye halkı kendisine ateş açıldığında galeyana gelmiş ve halkı durdurmak mümkün olmamıştır. Ermenilerde silah olması ve Ermenilerin savaşması ahalinin mücadele ve direncini daha da arttırmıştır. Gibindi, başkomutanından talimat gelmedikçe ateşkes yapmayacağını ifade etmişse de Yörük Selim, Genelkurmay Başkanlığı'na gönderdiği yazıda; bir ateşkes imzalandığını, fakat Fransızların bu ateşkes uymadıklarını belirtmiştir (ATASE Arşivi, s.621-126). Gibindi'nin ifadelerinin aksine, ateşkes imzalandığı açıktır. Ancak; ateşkes anlaşmasının yürürlüğe girdiği Fransızlara bildirilmesine rağmen, Ermenilerin üç zırhlı otomobilden şehre ateş açması ve Fransız Gibindi'nin komutanından talimat gelmeden ateşkesi uygulamayacağını ifade etmesi, İslahiye cephesi kumandanı Yordaslem Bekliden tarafından, Osmaniye direniş güçlerine bildirilmiştir. Türk Genelkurmay Başkanı İsmet Paşa, Osmaniye-İslahiye arasındaki ateşkes anlaşması görüşmelerini yürütmek ile yetkinin Antep Askere Alma Kalemi Reisi Kaymakam İrfan ve Fenn-i Erkân-ı Harbiye Reisi Binbaşı Seyfettin Beylerde olduğunu bildirmiştir (ATASE Arşivi 621-127). Osmaniye'nin kurtuluş mücadelesinin Ankara'dan adım adım izlendiği, gerekli askerî ve idarî talimatların verildiği yazışmalardan net bir şekilde görülmektedir. Yörük Selim, 4 Haziran 1920 tarihinde Osmaniye'de ateşkesin kabul edildiğini Ankara'ya bildirmiştir (ATASE Arşivi, s.622-39).

Yukarıdaki bilgiler Osmaniye Kurtuluş Mücadelesinin yerel unsurlarla desteklendiğini ve mücadelenin idaresinin Ankara'dan yönetildiğini açıkça göstermiştir.

Fransızların zırhlı araçlarını Ermeniler kullanmışlar ve halka ateş açmaktan çekinmemişlerdir. Fransızların söz konusu zırhlı araçları Osmaniye halkı tarafından "Üstü hamam kubbesi gibi acayip üç tane şey" şeklinde ifade edilmiştir (İpek, 2013, s.43).

Yapılan ateşkes anlaşmasına rağmen Fransızlar, Osmaniye kentindeki bombalamaları durmamıştır. Fransızlar Akbez'den bir tabur takviye birlik göndermiştir. Aslında Fransızların ateşkes ilan etmelerinin sebebi, General Dofyo'nun bulunduğu tarafın durumunun düzeltilmesi için vakit kazanmaktır. Bu nedenle Antep Askere Alma Kalemi Reisi Kaymakam İrfan, şafakla top ve tüfek ateşiyle Osmaniye'de Fransızlara yapılacak baskının Fransızları yok etmek için iyi bir fırsat olduğunu bildirmiştir. Antep Askere Alma Kalemi Reisi Kaymakam İrfan, Ankara'da bulunan Büyük Millet Meclisi Reisi Mustafa Kemal'e gönderdiği ve "Dakika te'hir eden telgraf memuru hâindir." cümlesinin yazılı olduğu telgrafında, Yörük Selim'e yardım edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Antep Askere Alma Kalemi Reisi Kaymakam İrfan, Mustafa Kemal'den gelecek emri beklediğini 7 Haziran 1920 tarihinde Ankara'ya, Büyük Millet Meclisi Başkanı Atatürk'e bildirmiştir (ATASE Arşivi, s.622-53). Aynı tarihte, İsmet Paşa, Maraş Müntika Kumandanlığı'na bir telgraf çekmiş, telgrafında; Osmaniye'de ateşkesin uygulanmadığını, Fransızların Antep'ten çektikleri bir kısım güçlerini Osmaniye'ye kaydardıklarını bildirmiş, Maraş Müntika Kumandanı'ndan Osmaniye cephesi ile ilgili bilgi talep etmiş, Yörük Selim'in son durumunun öğrenilmesini, Ankara'ya bildirilmesini istemiştir. İsmet Paşa, Maraş Müntika Kumandanı'ndan Yörük Selim'in desteklenmesini ve Fransızların Osmaniye cephesinden Maraş tarafına asker kaydırma işi yapma ihtimaline karşı, Maraş'a bağlı Pazarcık Kuvâ-yı Milliyesi'nin faaliyete geçirilmesini istemiştir (ATASE Arşivi, s.622-53aa).

İsmet Paşa, Konya Kolordu Komutanlığı'na gönderdiği bilgilendirici yazıda Fransızların tamamına yakının Osmaniye'den çekildiğini ancak düşmanlığın devam ettiğini bildirmiştir. Fransızların Osmaniye'ye yeni takviye birlikler sevk etmiş olduklarını da bildirmiştir. İsmet Paşa Osmaniye Cephesi'nin takviye edilmesini istemiştir. İsmet Paşa, Fransızların ellerinde tuttıkları bir iki subayı serbest bırakıp karşılığında da esir tutulanların serbest bırakılmalarını isteyeceklerini ifade etmiştir (ATASE Arşivi, s.622-53ab). Osmaniye'de esir olarak tutulan Fransız esirler ile Türk esirlerin karşılıklı değiştirilmesi 12 Haziran 1920'de yapılan bir anlaşma ile kabul edilmiştir (ATASE Arşivi, s. 318-119).

Yörük Selim, Ankara'ya gönderdiği yazıda, Osmaniye'ye takviye olarak üç bin Fransız piyade askeri, beş yüz süvari ve 200 mekkari geldiğini bildirmiştir. Ancak bu sayılar abartılıdır. Yörük Selim'in sözünü ettiği askerler Sis'ten (Kozan) gelen Fransız askerleridir. Sayıları ise beş yüz kadar piyade, iki yüz süvari, üç yüz yük civarı hayvanıdır (ATASE Arşivi, s.318-119aa). İslâhiye'de konuşlu olan ve Osmaniye için doğrudan tehdit olan Fransız askeri sayısı 1500'dür (ATASE Arşivi, s.318-119).

7 Haziran 1920 tarihinde Bahçe'den Yarbaşına gitmek isteyen yirmi kişilik bir Fransız müfrezesi, Yarbaşı ve Burgaçlı İleri Karakol Komutanlığı askerleri ile çarpışmıştır. Çarpışma sonucu Fransız müfrezesi geriye püskürtülmüştür. Yarbaşı'ndan Bahçe'ye giden diğer bir Fransız kıtası dördüncü tünelde geldikleri yere döndürülmüştür. Yarbaşı-Bahçe Ayrarı'daki Fransızlar emir almadıklarını gerekçe göstermişler ve ateşkesi kabul etmek istememişlerdir (ATASE Arşivi 622-64). Nihayet 9 Haziran 1920 tarihinde Antep Askere Alma Kalemi Reisi Kaymakam İrfan Bey ile Fransız Komutan Loren ateşkesi kabul etmişlerdir (ATASE Arşivi, s.622-73). 12 Haziran 1920 tarihinde Antep Askere Alma Kalemi Reisi Kaymakam İrfan Bey Fransızların esir edilen askerlerimizi serbest bırakmaya hazır olduklarını bildirmiştir (ATASE Arşivi, s.622-74a).

Fransızlar her ne kadar Osmaniye'de ateşkes ilan etmişlerse de bunu zaman kazanmak için yapmışlardır. Zira Mamure tarafından, Erzin tarafından takviye güçlerin geldiği, Fransızların Mamure tarafından Çadırlı denilen yerde sağa sola ateş ettikleri tespit edilmiştir (ATASE Arşivi, s.613-14). Osmaniye'den çıkan Fransızlar Ayrarı ile Yarbaşı arasında bir yere çekilmişlerdir (ATASE Arşivi 623-8).

Yukarıda ateşkesin sağlandığı ifade edilmiştir. Ancak Osmaniye halkı arasında bir şekilde nifak girmiştir. Halk ikiye bölünmüştür. 13 Haziran 1920 tarihli belgeye göre; Erzin halkı Fransızlar ile mücadele etmeyerek beyaz bayrak açmıştır. Bu nedenle Fransızlar Erzinlilere bir şey yapmamıştır. Osmaniye halkı, Fransızlar ile mücadele ettiği için tarlada ziraat yapan çiftçilere bile ateş açılmıştır (ATASE Arşivi, s.622-101).

Maraş Müdafaa-i Milliye Cemiyeti'nin 16 Nisan 1921 tarihli şifreli telgrafına göre Ceyhan Kuvâ-yı Milliyesi'nin 81 savaşı ile Dikili Taş ve Mecidiye'de bulunduğu, Hüseyin Hüsnü tarafından bildirilmiştir. Hüseyin Hüsnü'ye göre Osmaniye'de bulunan askerlerin konuşlanması şu şekildedir: Kozan Nizâmiye taburunun bir kısmı 157 asker, 3 makinalı tüfek Endel'den Araplı'ya kadar Ceyhan Nehri'nin kuzey yakasına konuşlanmıştır. Osmaniye'nin Fransız işgalinden kurtuluşu için oluşturulmuş karargâhı Karacaören'in Anbarı'nda, Bahçe'dedir. Bu karargâh, bir üsteğmen komutasında bulunuyordu. Karacaören'den önce ise 3 bölükten oluşan tabur Haruniye'de bulunuyordu. Akçakoyunlu'da ise ihtiyat zabiti kumandasında bir makinalı tüfek takımı bulunuyordu. Kanlıgeçit'te bir çavuş komutasında iki bölük bulunuyordu. Şekerdere ileri karakolunda bir mülazım-ı evvel idaresinde Akranlı Cebel takımı ve yine bir mülazım-ı evvel komutasında istihkâm müfrezesi bulunuyordu. İslâhiye'de bir makinalı takım, teğmen idaresinde bulunuyordu (ATASE Arşivi, s.568-142).

Ekim 1920 tarihinde Türk birlikleri Osmaniye'deki tahkimatlarını tamamladılar. Haruniye Bölükleri Kovanbaşı sırtlarına, Çardak, Yarpuz Kuvâ-yı Milliyesi Osmaniye'nin Kuzeydoğu'sunda ova kısmında, İslâhiye grubu ise Domuz Geçit'ini tutmuştu. Ceyhan ile haberleşmeyi sağlamak için Tatarlı'da bir haberleşme grubu kurulmuştur. Süvariler ise Dikili'de konuşlanmıştır. Fransızlar ise Erzin'den gelerek Toprakkale ve Toprakkale'nin kuzeyindeki Kara Bahadır Tepesi'nde mevzilenmişlerdi. Fransızların taarruzu ile çarpışma, 8 saat kadar sürmüş ve ortalığın kararması ile silahlar susmuştur. Fransızlar Yeniköy ve batısına çekilme planları yapmışlardır. Ancak Andırın Kuvâ-yı Milliyesi'nin Araplı tarafına hareket etmesi, Ceyhan Kuvâ-yı Milliyesi'nin de Hemite Kalesi'nden Fransızların olduğu tarafa yaklaşması üzerine, Fransızlar, Adana tarafına çekilmeye mecbur olmuşlardır. Kovanbaşı çarpışması olarak adlandırılan bu galibiyette 1.000 Fransız askeri öldürülmüştür.(Çamurdan, 1969, s.110-112).

28 Nisan 1921 tarihinde Erkan-ı Harbiye Reisliği'nden Müdafaa-i Milliye Vekâleti'ne gönderilen yazıda; Osmaniye'de düşman ile birlikte Ermeni fedailer çarpışmıştır. Söz konusu Ermeni fedaileri süvari ve piyade olmak üzere 200 kişilik bir kuvvettir. Erkan-ı Harbiye Reisliği 23 Nisan 1921 tarihinde Ermeni fedaileri süvari ve piyadelerden oluşan 200 kişilik Ermeni kuvvetin Osmaniye'de bir köye saldırdığını bildirmiştir. Akşama kadar köylüler ile yapılan çarpışma sonucu, 200 kişilik Ermeni kuvveti geri püskürtülmüştür. Bu çarpışmada köylüler, dördü yaralı olmak üzere sekiz kişiyi esir almışlardır (ATASE Arşivi, s.569-160).

İkinci Kolordu Komutanı Selahaddin Adil'in Erkan-ı Harbiye Başkanlığına gönderdiği bilgilendirme yazısına göre; Osmaniye'de düşman kuvvetleri bir binbaşı komutasında 250 kişilik bir tabur, Toprakkale'de 150, Ceyhan'da 400, Mamure'de 350 kişiden oluşuyordu. İkinci Kolordu Komutanı Selahaddin Adil bu bilgileri General Guro Aden'in göndermiş olduğu bilgilendirme yazısından edinmiştir. General Guro işgal altında tutulan Şam, Halep, Harran, İskenderun, Antakya ve Cebel-i Bereket Sancağı'ndan sekizer kişiden oluşan heyetlerle görüşmüştür. Ancak General Guro Antakya ve İskenderun heyetlerini kabul etmemiştir. İskenderun Heyeti'nden Rasim Bey isimli kişi İskenderun'un bir Türk memleketi olduğunu, Fransızlar tarafından yapılan zulüm ve haksızlıklarının kabul edilemez olduğunu ifade etmiştir. Beyrut'ta olan düşmanın yetkilileri, bölgede işgal ettikleri havalilerin heyetlerini Beyrut'a davet etmiştir. General Guro Aden, Osmaniye'den Beyrut'a gelen heyete, Kilikya'nın 2 aya kadar tahliye edileceğini bildirilmiştir. Bu nedenle Osmaniye'de bulunan Müslüman ve Hristiyan unsurların iyi geçinmelerinin önemli olduğu General Guro tarafından vurgulanmış ve bu durum 30 Haziran 1921 (R. 30 Haziran 1337) tarihinde İkinci Kolordu Komutanı Selahaddin Adil tarafından Genelkurmay Başkanlığı'na bildirilmiştir (ATASE Arşivi, s.561-41).

16 Temmuz 1921 tarihli Osmaniye Heyet-i Merkeziye Reisi Arslan'a göre Fransızlar Osmaniye'ye çekilmiştir. Osmaniye Kuvâ-yı Milliyesi ise Osmaniye'ye bir saat uzaklıkta bulunan Çona Köyü'ndedir. İki tarafta birbirine ateş açmıştır. Fransızlar tren yolunu tahrip etmiş, tarlaları yakmıştır (ATASE Arşivi, s.623-50).

Maraş'tan gelen haberler ve Maraş'ta bulunan bazı güçlerin dikkatinin Osmaniye tarafına çevrilmesi aslında Ekim, Kasım Aralık aylarında burada büyük bir çatışmanın habercisidir (Güher, 2019, s.141-145). Fransızlar Osmaniye'de toplanmış, iki yüz kadar piyade, iki makinalı, beş otomotik tüfek ile Toprakkale'ye çekilmişler, yerli Ermenileri Osmaniye'de bırakmışlardır. Osmaniye'de bulunan yerli Ermeniler, eşyalarını İskenderun'a göndermeye başlamışlardır (ATASE Arşivi, s.623-53). 19 Temmuz 1921 tarihinde Osmaniye'nin batısından saldırıya geçilmesi düşünülmüştür. Fransızların Adana tarafına mı yoksa İskenderun tarafına mı gittikleri ilk başta belli olmamıştır (ATASE Arşivi, s.623-53).

Fransızlar, Osmaniye hattını yarmaya çalışmışlar ama bir türlü başarılı olamamışlardır. 1 Kasım 1920 tarihinde Fransızlar 1 saat Osmaniye'yi top ateşine tutmuşlardır. 2 Kasım 1920 günü Kanlıgeçit ve mamure hattı üzerinden gitmek istedikleri hedefe 3 koldan tekrar yönelmişlerdir. Bu yöneliş Araplı, Kireçocağı ve Yarbaşı civarındandır (Gnl. Kurmay Askerî Tarih-Stratejik Etüt Bşk, 1997, ss. 52-58). 4 Kasım günü keşif kolları arasında küçük bir çarpışma olmuştur. Fransızlar 6 Kasım 1920 günü Kanlıgeçit'te toplanmışlardır. Fransızların Mamure'de iki alay askeri vardır. Türk güçleri ise Kızıldere Köyü'nün batısında Yüzbaşı Bedri komutasında 350 askeri, Kanlıgeçit'in kuzeyinde 150 kişilik Karayığit ve Yarpuz savaşçıları konuşlanmıştı. Bir makinalı tüfek bölüğü Burgaçlı'da bulunmaktaydı. 8 Kasım 1920'de başlayan çatışma, 13 Kasım 1920 tarihine kadar sürmüş ve Fransız askerleri Katma'ya ulaşana kadar çok ciddi hasar almıştır (Çamurdan, 1969, ss. 164-166).

Güney Cephesi'nde Kuvâ-yı Milliye güçleri ile baş edemeyeceğini anlayan Fransa, 9 Haziran 1921 günü temsilcisi Henry Franklin- Bouillon'u Ankara'ya göndermiş 13 Haziran 1921'de görüşmeler başlamıştır. 23 Ağustos-13 Eylül tarihlerinde Sakarya Savaşı yapılmış ve bu savaşta, Ankara'da bulunan Büyük Millet Meclisi Hükümeti Sakarya Savaşını idare etmiş ve Yunanlıları bozguna uğratmıştır. Sakarya Savaşı, Sovyetler ve Kafkas Hükümetleri arasında Kars Antlaşmasının imzalanmasını getirmiştir. Fransa, bu gelişmeler karşısında Haziranın ortalarında başladığı görüşmeleri Ankara Anlaşması ile sonuçlandırmıştır. (Akyüz, 1988, s.365,366). Bu anlaşmanın imzalanması ile Fransa Güney Cephesi'ndeki emperyalist hareketlerinden vazgeçmek zorunda kalmıştır. İşin garip tarafı Ekim sonlarında, Güney Adadolu'nun ve Güneydoğu Anadolu'nun birçok yerini işgal eden Fransızlar, Türklerin Yunanlılar ile yaptığı mücadeleyi zulme uğramış bir milletin vatanlarını koruma mücadelesi

olarak görmüşlerdir.(Akyüz, 1988, s. 280) 29 Aralık 1921 tarihinde Osmaniye için mücadele eden güçler binlerce kişinin alkışları arasında şehre girmiş ve kurban kesilmiştir (Gnl. Kurmay Askerî Tarih-Stratejik Etüt Bşk, 1998, s.92).

Sonuç

Osmaniye'nin işgal edilmesi, Osmaniye'nin bir kaza olarak kurulduğu yerin ne kadar stratejik öneme sahip olduğunu göstermiştir. Osmaniye, Adana-Osmaniye-Maraş, Adana-Osmaniye-Antep, Adana-Osmaniye Hatay, Dörtyol- Osmaniye- Maraş-Antep gibi şehirlerin kesiştiği noktada asker ve lojistiğin sevk noktasının üzerindedir. Fransızların işgali sırasında, yerli Ermenilerin kendi memleketleri olan Osmaniye'ye karşı savaşmaları, Osmaniyeli insanları yargılama olmaksızın öldürmeleri savaş suçu işlediklerinin açık ispatıdır. İşgal sırasında, sivil hedeflere zırhlı araçlarla ateş açılması savaşta kural tanımazlığın üst noktasıdır. Fransızların çatışma sırasında, sıkıştıkları yerde "ateşkes" oyunu ile İskenderun'dan takviye birlikler sevk etmeye çalışmaları ve zaman kazanmaya çalışmaları savaş stratejilerinde her olasılığın akıldan uzak tutulması gerektiğini göstermiştir.

Osmaniye'nin kurtuluş mücadelesi, Ankara'da bulunan Büyük Millet Meclisi Hükümeti'nce adım adım takip edilmiş, bazı durumlarda kritik emir ve yönlendirmelerde bulunularak Osmaniye'deki çatışmaları sevk ve idare eden Ankara, kurtuluş mücadelesinde yerel unsurları etkili bir şekilde kullanmıştır. Yerel unsurlar ise Osmaniye'nin hemen hemen her köyünde örgütlenerek kurtuluş mücadelesine katılmışlardır. Mücadelede cinsiyet farklılığının önemli olmadığı Rahime Hatun'un mücadeleye katılması ile görülmüştür. Fransızların Müslüman ülkelerden getirdiği askerlerin Osmaniye'de savaşmak istememeleri de Osmaniye'nin işgalinde Müslümanların birbirlerine bağlılıklarını göstermesi açısından önemlidir. Ankara Anlaşması Ekim ayında imzalanmasına karşın Fransızların Osmaniye'den tam olarak çekilmeleri Aralık sonlarını bulmuş ve bu dönem genel itibarıyla bir çatışmasızlık ve çekilme hazırlıklarının yapıldığı dönem olmuştur. Osmaniye düşman işgalinden 7 Ocak 1922 tarihinden önce kurtulmuş olmasına rağmen günümüzde 7 Ocak Osmaniye'nin düşman işgalinden kurtuluşu olarak belirlenmiştir.

Kaynakça

a-Arşiv Belgeleri

- Genel Kurmay Başkanlığı Arşiv ve Askerî Tarih Daire Başkanlığı Arşivi (ATASE). 621-127.
 ATASE Arşivi 621-126.
 ATASE Arşivi 566-43.
 ATASE Arşivi 566-42AD.
 ATASE Arşivi 398-53.
 ATASE Arşivi 383-196.
 ATASE Arşivi 347-171.
 ATASE Arşivi 327-149.
 ATASE Arşivi 622-53.
 ATASE Arşivi 622-53aa.
 ATASE Arşivi 622-53ab.
 ATASE Arşivi 318-119.
 ATASE Arşivi 318-119aa.
 ATASE Arşivi 318-119.
 ATASE Arşivi 622-64.
 ATASE Arşivi 622-73.
 ATASE Arşivi 622-74a.
 ATASE Arşivi 613-14.
 ATASE Arşivi 623-8.
 ATASE Arşivi 622-101.
 ATASE Arşivi 568-142.
 ATASE Arşivi 569-160.
 ATASE Arşivi 561-41.
 ATASE Arşivi 623-50.
 ATASE Arşivi 623-53.
 ATASE Arşivi 1569-3-47-2.
 Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). hariciye Siyasi (HR. SYS). 2555-3/41.

BOA. HR. SYS. 2555-4/96,97,112.

BOA. HR. SYS. 2555/4/176.

BOA.HR. SYS.2555-4/121.

BOA HR.SYS.2555-4/120.

b) Tetkik Eserler

Akyüz, Y. (1988). *Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız Kamuoyu 1919-1922* (2. bs). Türk Tarih Kurumu.

Arı, N. (2018). *Bir Zamanlar Osmaniye* (C. Gökşen, Ed.; 2. bs). Necdet Arı.

Candeğer, Ü. (2021). Milli Mücadele Döneminde Osmaniye (Cebel-i Bereket). İçinde N. Günay & F. Kılıç (Ed.), *Millî Mücadelenin Güney Cepheleri* (s.361-375). Cedit Neşriyat.

Çamurdan, A. C. (1969). *Kurtuluş Savaşı'nda Doğu Klükya Olayları*.

Eyicil, A. (2003). I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı Sırasında Maraş'ta Ermeni Mezalimi. *Belleten*, 67(250), 911-948.

<https://doi.org/10.37879/belleten.2003.911>

Eyicil, A. (2020). Maraş'ın Örgütlü Bir Şekilde Savunulması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 59-88.

<https://doi.org/10.33437/ksusbd.668228>

Gnl. Kurmay Askeri Tarih-Stratejik Etüt Bşk. (1997). Askeri Tarih Belgeleri Dergisi. *Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı*, 104, 1-131.

Gnl. Kurmay Askeri Tarih-Stratejik Etüt Bşk. (1998). Askeri Tarih Belgeleri Dergisi. *Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı*, 105, 1-61.

Güher, E. (2019). *Osmaniye'de Fransız İşgali ve Milli Mücadele Harp Raporlarına Göre*. Manas Yayınları.

İpek, İ. (2013). *Osmaniyeli Kuvayımilliyeciler Çeteler*. Osmaniye Ticaret ve Sanayi Odası.

Kendirci, H., & Aytar, İ. H. (2015). Askeri ve siyasi tarih araştırmaları için önemli bir belge merkezi: Atase Arşivi kuruluşu, yayınları ve belge koleksiyonları. *Turkish Studies*, 1(10), 341-350. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7954>

Kuru, H. (2020). *Bütün yönleriyle Osmaniye Tarihi*.

Payaslı, V. (2017). Fransız İşgalinde Osmaniye (Cebel-i Bereket) ve Rahime Hatun üzerine bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 61, 269-308.

T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı. (2002). *Osmanlı Belgelerinde Ermeni-Fransız İlişkileri (1918-1919) II* (C. 2). T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.

T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı. (2004). *Osmanlı Belgelerinde Ermeni-Fransız İlişkileri (1918-1919) III* (C. 3). T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.

Ünalp, F. R. (2018). Birinci Dünya Harbi sonunda Maraş'ın İtilaf Devletlerince işgali ve Maraş savunması. *Gazi Akademik Bakış*, 11(22), 205-235.

Web Siteleri

Güney, İ. Osmaniye'nin Eski Fotoğrafları, Paylaşımın yapıldığı ilk tarih: 15 Aralık 2018. Web adresine son erişim 14.02/2024:

<https://www.facebook.com/groups/1045314888864879/posts/2066538653409159/>

Polat, M. "127. DERS İskenderun'da Kurtuluş Savaşı Yıllarından kalan Fransız Askeri Mezarlığı" son erişim 14/02/2024. web adresi:

<https://www.youtube.com/watch?v=bNWdN33aWiA>

Genişletilmiş İngilizce Özet

The Ottoman Empire was defeated in World War I. After the defeat of the Ottoman Empire in World War I, the Allied Powers occupied many parts of the Ottoman Empire based on the agreements they made. Osmaniye was occupied by the French. Osmaniye was located right in the middle of cities such as Adana, Hayat, Maraş and Antep, and the railway passed through Osmaniye. It was important for transportation and military shipments. The French occupied Osmaniye just as they occupied Adana, Hatay, Maraş and Antep. The resistance of the provinces on the southern front was also seen in Osmaniye. Local forces called Kuvâ-yi Milliye participated in the liberation struggle in Osmaniye. The local forces called Kuvâ-yi Milliye in Osmaniye were supported in their struggle by the government of the Turkish Grand National Assembly in Ankara. Atatürk, İsmet İnönü closely followed the resistance of the people of Osmaniye against the French occupation. There were many conflicts with the French in some parts of Osmaniye. The correspondence between the elements of the Turkish Grand National Assembly, which is located in Ankara and is organized militarily, and the local forces is today preserved in the General Staff Archive and Military History Department (ATASE) Archive. The Archives and Military History Department (ATASE) of the General Staff contains important documents regarding the Southern Front and, in particular, the struggle of the Osmaniye liberation fighters (Kuvâ-yi Milliye/gangs) and the correspondence with Ankara. The title of the study, "French Occupation of Osmaniye: A Tour in the General Staff ATASE Archive on the Liberation of Osmaniye", was given in order to draw attention to the archive documents within the General Staff Archive and Military History Department (ATASE). The ATASE archive contains important documents not only for the Southern front but also for the Western front. The documents obtained from the French General Staff ATASE Archive were meticulously examined and transcribed, and the analyzed documents were used in the study. Local Armenians from Osmaniye supported the French forces occupying Osmaniye. Ottomans, who fought against the French and Armenians for a long time, formed gangs in many villages. These gangs established in Osmaniye made a significant contribution to the liberation struggle in Osmaniye. Gangs formed from villages such as Çona, Çardak, Gebeli, Karayığit, Derebası, Akyar, Gökdere, Yanıkkışla Issızca inflicted significant losses on the enemy. With the victory of the Battle of Sakarya, the Ankara Agreement was signed between the Government of the Grand National Assembly of Turkey in Ankara and the State of France on October 20, 1921. With this agreement, the French; They agreed to withdraw from the provinces on the Southern Front within an agreed period. After the French withdrew from Osmaniye, local forces fighting for liberation for Osmaniye entered Osmaniye with enthusiasm on December 29, 1921. In this study, France's occupation of Osmaniye and the behavior of local fighters against the enemy in Osmaniye have been tried to be explained with a different perspective and depth on the scale of documents in the General Staff Archives. Since the events described in the archive documents at the General Staff reflect military events; It does not seem possible that these documents reflect the occupation of Osmaniye and the struggle against the occupation in a biased way. It is normal for the documents to be highly reliable, as the fact that the documents are military documents eliminates biased views on events. However, it should not be forgotten that it is possible for the local forces of Osmaniye to exaggerate or describe the liberation struggle with the French to the Turkish Grand National Assembly in Ankara, or to describe it differently than it actually was. As a result, there was a war between the French and the Ottoman liberation fighters in Osmaniye. In this war; Armenians from Osmaniye living in and around Osmaniye also sided with the French. The coordination of the Ottoman local forces in their fight against the French was made by the Turkish Grand National Assembly government in Ankara. The strong coordination between the local forces in Osmaniye and the support of the surrounding districts and provinces to the local forces in Osmaniye facilitated the liberation struggle with the French. Yörük Selim is an important figure in the liberation struggle of Osmaniye. Apart from Yörük Selim, another name that stands out in the struggle of local liberation fighters from Osmaniye with the French is Rahime Hatun, a woman. Rahime Hatun took part in the gang formed by Yanıkkışla villagers. Considering the gender discrimination approach of that period, it is admirable that Rahime Hatun found a place for herself in such a struggle. Likewise, it is an important situation that the villagers of Yanıkkışla, one of the Osmaniye liberation warrior gangs, allowed Rahime Hatun to fight in the war with the French, even though she was a woman. When the French were militarily weakened in the fight in Osmaniye, they sought to gain time by trying to establish a ceasefire with local elements.

BOOK REVIEW

Book Review (Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI By Kartal, G. (Ed.). (2023). IGI Global. ISBN 1668498936 (hardcover \$262.50) EISBN 9781668498941, (ebook \$230). 300 pages)

Kitap Kritiği

Cemile DOĞAN¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi,
Necmettin Erbakan Üniversitesi, İngiliz
Dili Eğitimi Bölümü
Konya/Türkiye
ORCID: [0000-0002-5246-6692](https://orcid.org/0000-0002-5246-6692)
Mail: cemiledogan370@gmail.com

Corresponding Author:
Cemile DOĞAN

DOI: [10.5281/zenodo.12653099](https://doi.org/10.5281/zenodo.12653099)

Ay/ Yıl: Haziran/ 2024
Cilt: 2
Sayı: 1

Citation:
Doğan, C. (2024). Book
review(Transforming the Language
Teaching Experience in the Age of AI By
Kartal, G. (Ed.). (2023). *KİÜ Sosyal Bilimler
Dergisi*, 2(1), 49-56.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12653099>.

Abstract

The technologically evolving landscape of education embraced artificial intelligence (AI) as a transformative tool that almost revolutionized the previous century's teaching methodologies and pedagogical approaches, along with the challenge it brought about to teacher and student agency and identity. The current book explores AI's multifarious roles in language teaching and learning. The detailed examination of the chapters of the book, all of which are authored by distinguished academics and experts in the field of language teaching, this book review provides insights to the educational stakeholders, namely, students, teachers, applied linguists, administrators, policymakers and trainers who are in quest of understanding the significance of AI in language teacher research. Also, diverse applications of AI can be found with their challenges regarding ethical considerations inherent in their utilization. Throughout the chapters in the book, AI could be comprehended as a fully-fledged report of its extensive use, from its integration into research in language teaching and learning to its use in specific applications such as ChatGPT, from digital literacy to gamification.

Anahtar Kelimeler: Artificial intelligence (AI), ChatGPT, gamification.

Öz

Teknolojik olarak gelişmekte olan eğitim ortamı, yapay zekayı (YZ), öğretmen ve öğrenci etkenliği ve kimliğine meydan okuyor görünmesine rağmen, bir önceki yüzyılın öğretim metodolojileri ve pedagojik yaklaşımlarında neredeyse devrim yaratan dönüştürücü bir araç olarak benimsedi. Bu kitap, yapay zekanın dil öğretimi ve öğrenimindeki çok yönlü rollerini araştırmaktadır. Tamamı dil öğretimi alanında seçkin akademisyenler ve uzmanlar tarafından kaleme alınan kitabın bölümlerinin detaylı bir şekilde incelendiği bu kitap incelemesi, dil öğretimi araştırmalarında yapay zekanın önemini anlama arayışında olan eğitim paydaşlarına; yani öğrencilere, öğretmenlere, uygulamalı dilbilimcilere, yöneticilere, politika yapıcılara ve eğitimcilerle bir içgörü sağlamaktadır. Ayrıca, yapay zekanın çeşitli uygulamaları, kullanımının doğasında var olan etik hususlarla ilgili zorluklarıyla birlikte bulunabilir. Kitaptaki bölümler boyunca yapay zeka, dil öğretimi ve öğrenimindeki araştırmalara entegrasyonundan ChatGPT gibi belirli uygulamalardan faydalanılmasına, dijital okuryazarlıktan oyunlaşturmaya kadar kapsamlı kullanımının tam kapsamlı bir raporu olarak anlaşılabilir.

Key Words: Yapay Zeka, ChatGPT, oyunlaştırma.

Introduction

The technologically evolving landscape of education embraces artificial intelligence (AI) as a transformative tool that revolutionized the previous century's teaching methodologies and pedagogical approaches, along with the challenge it brought about to teacher and student agency and identity. The current book explores AI's multifarious roles in language teaching and learning. Throughout the chapters in the book, AI could be comprehended as a fully-fledged report of its extensive use, from its integration into research in language teaching and learning to its use in specific applications such as ChatGPT, from digital literacy to gamification. The detailed examination of the chapters of the book, all of which are authored by distinguished academics and experts in the field of language teaching, this book review provides insights to the educational stakeholders, namely, students, teachers, applied linguists, administrators, policymakers and trainers who are in quest of understanding the significance of AI in language teacher research. Also, diverse applications of AI can be found with their challenges regarding ethical considerations inherent in their utilization.

Contents

The book embodies 14 chapters, starting with a Detailed Table of Contents, proceeding with the Preface and Overview of Chapters. As a continuation of the chapters of the book, a Compilation of References, Biodata of the Contributors, and Index are provided.

Overview of Chapters

Chapter 1 is a scholarly investigation of ChatGPT in language education from English educators' perspectives in Türkiye, ranging from primary to tertiary education. An online survey reveals 110 teachers' concerns about the potential such as its effect on enhancing language skills and shaping the content for individual learners. The survey findings foreground the ethical issues, the plagiarism risk, and the quality of the content produced. In the chapter, the significance of digital competencies of educators, the pedagogical alignment of technology, measurement and evaluation practices through the tool, and student engagement. Finally, it suggests that teachers be trained to interweave instructional practices with higher order thinking skills and to use ChatGPT in the most ethical way.

Chapter 2 explores the incorporation of artificial intelligence (AI) into language learning assessment and feedback mechanisms. The shortcomings of traditional approaches are discussed and the advancements in automated scoring, speech recognition, multimodal analytics, and adaptive testing via AI are provided with their reflections in pedagogical shifts. AI feedback mechanisms, particularly intelligent tutoring systems, learning analytics dashboards, conversational agents and affective computing are examined. The ethical concerns such as excessive reliance on technology and the necessity for transparency are presented. Several case studies and implementations of AI in language learning are exemplified. They are personalized writing feedback, automated speech recognition for pronunciation practice, adaptive language learning apps, stealth assessment in immersive games, and analytics-driven intervention systems. All implementations are displayed with their benefits and challenges. The chapter concludes by underpinning the significance of enhancing human-centered integration of AI for better pedagogies.

Chapter 3 displays the concept of gamification as a personalized learning element in the context of English language teaching. The chapter underlines increased student engagement and motivation as the advantages of gamification and ChatGPT's integration to language learning processes. The current chapter cites research studies such as Self-determination Theory proposed by Ryan & Deci (2000) the meta-analysis study by Hamari et al. (2014) to reveal how gamification creates a sense of achievement and engagement among learners through promoting their autonomy, relatedness, problem-solving skills and recall of information, to exemplify the positive impact of gamification and ChatGPT on language learning outcomes and motivation. The practical use of ChatGPT to gamify language learning such as

vocabulary acquisition and grammar practice are given. Finally, the AI language models, and gamification are provided to upgrade students' language proficiency in a meaningful and enjoyable way.

Chapter 4 authors put forward a virtual speaking tool as an AI application for learners and teachers to serve as a basis for prospective researchers. The study advocates a multidisciplinary collaboration among corpus linguists, language teachers and computer engineers to upgrade skills for AI assisted language instruction. The researchers propose an application in which the learners can engage in speaking practices in a multidimensional environment through multidimensional characters utilizing realistic sound effects to improve learners' language acquisition by presenting common multiword combinations in a predictable sequence. The authors claim that their study is the first in its kind that an application which facilitates English-speaking practice through incorporating cubic images and bilateral sound perception. They state the reasons why the study takes a leading role elaborately via elaborate explanations on pages 67-69. The chapter provides an intricate view of NLP and language teaching/learning and Spoken corpora as a source for authentic conversation, The Spoken BNC2014, particularly. Finally, it concludes with the design stages of the application and its graphical representation.

Chapter 5 overviews ChatGPT which has been regarded as one of the revolutionary technologies in academic environments. The tool allows its users to engage in intelligent conversations, receive replies to their questions, and produce texts on various topics. Especially in academic writing, the use of ChatGPT raises ethical concerns concerning transparency, reliability, and ownership of the content produced. The chapter underpins the status of authorship (p. 90) in the sense that it is not only the intellectual property rights of a paper but also the responsibilities attached to content and the authorship. The researcher cites recent studies (Aljanabi et al., 2023; O'Connor, 2022; Stokel-Walker, 2023; Zhavoronkov, 2022) which credit ChatGPT as a co-author in scientific publications to some extent as opposed to some publishing houses and journals who have announced their policies regarding their authorship issues such as Nature and Science. The topic is elaborated more stating that authors must disclose and display a true picture of the AI systems they utilized at any stage of generating their text and take responsibility for the preciseness of the information, logical reasoning, and originality, which relates to the moral challenges of academic writing, in particular, scholarly publications. Furthermore, credibility, academic integrity and transparency is discussed through the chapter, and it is finalized by the use of ChatGPT as a software depicting its role in instructional and educational contexts.

Chapter 6 addresses the transformative effect of AI while delving into the reservations that several educators may have about integrating AI into language teaching. It seeks to address the advantages and disadvantages of AI via a thorough analysis of AI's potential in language education. After the literature review focusing on some educators' expressions about their doubts about the notion of relying on something other than the human mind, 'The good, the bad and the right questions' on how to make best of ChatGPT especially for instructional tasks such as generating exams and lesson plans are provided. The author continues with exposing tips for writing well formulated questions to the AI in ChatGPT by stating reasons of using AI tools because of their time efficiency. The author closes the chapter through sharing Sergey Brin, Elon Musk and Geoffrey Hinton's diverging viewpoints regarding the future of technology.

Chapter 7 views computer systems as simulating human intelligence processes. The author, Satpute, discusses the ethical considerations in the application of AI in language education, specifically focusing on four key aspects of the issue: privacy, bias and discrimination, autonomy and surveillance. The chapter also gives an overview of social considerations in implementing AI in language education. It highlights how AI models can provide real speech imitation, how a chat bot can give replies to messages with relevant and personalized information. Additionally, the significance of AI related innovations over the past few years and how they help societies around the world during diseases and natural disasters addressing underrepresented groups, in particular. The role of AI as a cultural catalyst and how it creates enhanced learning opportunities to monitor employees' performance and reveals their potential behavioral patterns are stated along with the cultural factors such as language diversity, feedback, tone, symbolic emphasis, guidance style, and responsiveness. AI tools foster expert systems, natural language processing, speech recognition, and machine vision for learning and replicating human behavior. In the

chapter, education is envisioned as the ability to discern right from wrong. It has an essential role in comprehending cultural norms and how they contribute to the development of individuals as responsible members of society. AI suggests new road maps to address educational challenges and trends.

Chapter 8 primarily aims to transmit practical advice for navigating the swiftly changing domain of AI in education. It commences with a thorough overview of digital literacy within language teaching, exploring relevant pedagogical methods. Subsequently, AI literacy is discussed as an emerging topic in the educational sphere. The implications of the developments in AI integration in language teaching have been discussed for educators, learners and educational institutions in terms of AI literacy. It has been stated as being competent to utilize AI tools for instruction for the educators through taking ethical concerns of privacy and prejudice into consideration. On the other hand, learner AI literacy refers to self-directed learning and providing professional development opportunities to the teachers and conducting sessions to work on the curricula to incorporate AI education for the educational institutions. The author further informs on how to incorporate AI technologies into language instruction through research findings of AI literacy on language learning outcomes. The urgent need to redefine pedagogical practices and cultivate AI literacy among educators and learners to leverage the capabilities is foregrounded while prioritizing ethical considerations.

In Chapter 9, the convergence of machine translation is given, with a thorough examination of its implementation in language education. Üstünbaş starts the chapter with a brief history of digitalization in language learning starting from CALL to AI, foregrounding the raised availability of computer technology in the 20th century and its taking the lead role to reach the contemporary technology. Machine translation is elaborated through the discussion of its advantages and disadvantages. It is regarded as the facilitator of the translation process and “wide availability, immediacy, multilingualism, good lexical translation, and good simple structure translation” (Niño, 2009, p. 245). Nevertheless, several pitfalls of MT are exposed to the reader for its grammatical inaccuracies, spelling imperfections, lacking cultural references and inauthentic writing. The chapter continues with associating MT use with language learners’ characteristics in terms of their proficiency, meta-linguistic awareness, and learner autonomy. Of all individual differences, high proficiency is found to be the mostly studied topic. The low-level proficiency learners use MT at sentence, paragraph and single word or phrases level due to learners’ lack of language awareness. Regarding metalinguistic awareness, the author makes a distinction between less and more proficient learners. Autonomy is another learner characteristic that is revealed as willingness to perform a language task, adaptability to the situational demands, transfer ability, and reflection. MT use links to autonomy when learners cannot receive constructive feedback from their teachers. The chapter states that the research offers a positive relationship between language learner autonomy and MT use habits. The author discusses the benefits, the learners' perceptions, and the viewpoints of the educators about machine translation and highlights the importance of ethical issues regarding its integration into language learning environments. The digital to AI literacy shift embraces new pedagogical practices, advantages, and challenges.

Chapter 10 investigates chatbots, the incorporation of ChatGPT into vocabulary learning, and their aid in augmenting vocabulary acquisition with word forms, meanings, and usage. It starts with an overview of AI use in teaching vocabulary underscoring the importance of vocabulary in language first, then touching upon the Chatbots and their opportunities they offer, such as generation of words, phrases and grammatical structures, utilization of idioms and suitable words during interaction, their potential major role in providing constructive feedback, corrections and recall of the vocabulary. The author adds the integration of the digital games to promote learners’ vocabulary acquisition through revealing effective games that motivate learners to perform better compared to traditional methods. The chapter proceeds with the definition of chatbots to simulate human interaction. Nevertheless, particular emphasis is given to their application in vocabulary instruction. Moreover, the chapter explores the use of ChatGPT, especially in vocabulary teaching. It finalizes by highlighting how ChatGPT can assist learners in grasping word forms, meanings, and usage, drawing from Nation's comprehensive framework of vocabulary knowledge.

Chapter 11 focuses on the past two decades regarding technological advancements that introduced platforms that enhance the language teaching and learning processes. These platforms address diverse educational methods. On the other hand, many language teachers remain unaware of the innovative learning approaches available, revealing that AI's revolutionary effect has yet to be fully realized. With the emergence of contemporary technologies, language teachers embrace diverse options to enhance language teaching, such as flipped classrooms, Massive Open Online Courses (MOOCs). The author delves into immersive learning processes through overviews of Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR), and the metaverse. Gamification is also referred to as a technique to make learning fun using scores, competition, teamwork, badges, and leaderboards. The chapter continues with the benefits of immersive learning and gamification. Overall, the chapter seeks to provide an overview of the transformation of language teaching experiences in the era of artificial intelligence associated with immersive and gamification technologies to contribute to the existing body of literature in this field of study.

Chapter 12 underpins the role of AI technology, particularly in language exchange platforms, in promoting intercultural dialogue and improving learners' ability to navigate cross-cultural interactions. The significance of cross-cultural communication has increased due to globalization's pervasive impact on human interactions. However, face-to-face communication is only sometimes the solution to the problem of effective intercultural exchange. Artificial Intelligence (AI) technology suggests alternatives for enabling language exchanges and promoting intercultural dialogue. The chapter discusses the advantages of AI in language instruction regarding interaction with speakers from diverse backgrounds by addressing challenges such as cultural biases and proposing remedies to eliminate the so-called problems. In the end, the chapter presents case studies of AI-supported language exchange platforms and suggests AI-driven solutions to enhance learners' cross-cultural skills.

In Chapter 13 Davidson examines the utilization of the AI chatbot ChatGPT to improve student learning and nurture individual values. It centers around practitioner research involving two projects carried out in separate courses. The practitioner research is value oriented as it concentrates on leveraging ChatGPT to cultivate values associated with course outcomes and those of individual students. The author provides the examples of practitioner research and briefly presents Exploratory Practice, Action Research and Value-oriented practitioner research, all of which contribute to professional development of teachers and institutions via underlining two threads of concern: namely, individual, and global values. One thread concerns individual values. The chapter deepens AI's potential role in devising innovative pedagogical approaches that accommodate and promote diverse learner values and contribute to collecting evidence-based practices and case studies implementing AI in language education by specific reference to two projects focused on AI driven pedagogical practices on Listening and Pronunciation- Contrasting English phonemes and Oral Communication- Oxford-Style Debates.

Chapter 14 reveals the perspectives of 417 ESL preservice teachers concerning integrating AI language models in language education. The focus of the chapter extends to ethical, social, and cultural considerations, stressing the importance of training to incorporate AI into language education settings efficiently. First, the chapter provides information about the perspectives of the participants on AI's potential in replacing human teachers. They state the unique roles of teachers' social-emotional support, interpersonal interaction, and individual scaffolding, which makes them irreplaceable. The chapter continues with the concerns on ethics regarding privacy and data protection. It also focuses on bias and discrimination with AI systems in which AI algorithms are confirmed to perpetuate negative stereotypes and exclusion of certain populations, bias of AI models when interacting with non-native English speakers and the risk of text generation by the AI model which are discriminatory and offensive towards race, gender, ethnicity, religion, age, disability, culture, or other characteristics. In conclusion, most participants in the current study expressed that AI training should emphasize the importance of safeguarding user privacy and data, mitigating bias in AI models, defining intellectual property rights, ensuring trustworthy text generation, considering social and cultural implications, and advocating for a balanced and ethical approach to using AI language models.

Critical Evaluation

The book reviews the integration of AI in language teaching environments and signifies a shift towards an age of modern practices in classroom instruction, assessment, language content production, individual learning opportunities and ways to enhance language teaching and learning through dynamic AI applications. The advancement in AI not only fosters personalized algorithms but also enables diverse cultural contexts and interdisciplinary collaborations among educators, researchers, linguists, and educational technologists.

One of the strengths of the book is that it provides a wide array of AI usage in language teaching through the chapters, all of which underline the ethical issues, advantages, and disadvantages along the way. Also, the skepticism towards these emerging AI-scaffolded pedagogical concerns is discussed overtly from multiple perspectives. The focus of the book, which is the integration of AI technologies into language teaching and learning, establishes a niche in recent dramatic technological developments literature. It provides a profound and reliable collection of studies on the latest technological developments, familiarizing readers with different AI implementations and leading readers, teachers, students, and other educational stakeholders to question the topic in all its aspects. Therefore, it is a composite body of anxiety-provoking recent knowledge that can be used as a foundation for further research.

On the other hand, although the studies are appropriately selected to explore different language teaching and learning practices, the focus on ethical issues can shadow the main issue of the chapters. Still, ethical issues have undergone an evolutionary transformation since the tools were introduced. Since the use of AI in all teaching areas, particularly language teaching and learning, is a groundbreaking phenomenon, it will take time to see the long-term effects and a great deal of accumulated references on the topic. Therefore, the book makes an influential contribution to the recent AI endeavors.

Kaynakça

Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI By Kartal, G. (Ed.). (2023). IGI Global

Genişletilmiş Türkçe Özet

Zamanımızda teknolojinin eğitim alanındaki en çığır açıcı değişimlerinden biri yapay zeka uygulamalarıdır. Yapay zeka (YZ), öğretmen ve öğrenci etkenliği ve kimliğine meydan okuyor görünmesine rağmen, bir önceki yüzyılın öğretim metodolojileri ve pedagojik yaklaşımlarında neredeyse devrim yaratan bir araç olarak benimsendi. Yapay zeka uygulamalarının dönüştürücü etkisini konu eden bu kitap, yapay zekanın dil öğretimi ve öğrenimindeki çok yönlü rollerini araştırmaktadır. Tamamı dil öğretimi alanında seçkin akademisyenler ve uzmanlar tarafından kaleme alınan kitabın bölümlerinin detaylı bir şekilde incelendiği bu kitap incelemesi, dil öğretimi araştırmalarında yapay zekanın önemini anlama arayışında olan eğitim paydaşlarına; yani öğrencilere, öğretmenlere, uygulamalı dilbilimcilere, yöneticilere, politika yapıcılara ve eğitimcilerle birlikte sağlamaktadır. Ayrıca, yapay zekanın çeşitli uygulamaları, kullanımlarının doğasında var olan etik hususlarla ilgili zorluklarıyla birlikte bulunabilir. Kitaptaki bölümler boyunca yapay zekâ, dil öğretimi ve öğrenimindeki araştırmalara entegrasyonundan ChatGPT gibi belirli uygulamalardan faydalanılmasına, dijital okuryazarlıktan oyunlaştırmaya kadar kapsamlı kullanımının tam kapsamlı bir raporu olarak anlaşılabilir. Kitap, ayrıntılı bir şekilde sunulan İçindekiler ile başlayıp Önsöz ve Bölümlere Genel Bakış ile devam eden 14 bölümden oluşmaktadır. Kitabın bölümlerini takiben Kaynakça Derlemesi, Katkıda Bulunanların Biyografileri ve Dizin yer almaktadır. Kitabın bölümlerine genel olarak bakıldığında, Bölüm 1, Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretime kadar İngilizce öğretmenlerinin perspektifinden dil eğitiminde ChatGPT'nin bilimsel bir incelemesini konu etmektedir. Çevrimiçi bir anketle, 110 öğretmenin dil becerilerini geliştirme ve bireysel öğrenciler için içeriği şekillendirme üzerindeki etkisi gibi potansiyel hakkındaki endişelerini ortaya koymaktadır. Anket bulguları etik sorunları, intihal riskini ve içerik kalitesi ile ilgili sorunları ön plana çıkarmaktadır. Bölümde, eğitimcilerin dijital yeterliliklerinin önemi, teknolojinin pedagojik uyumu, araç aracılığıyla ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve öğrenci katılımı da ele alınmaktadır. 2. Bölüm YZ'nin dil öğreniminde değerlendirme ve geri bildirimini konu etmektedir. Geleneksel yaklaşımların eksiklikleri tartışılmakta ve puanlama, konuşma, çoklu modlu analitik ve YZ aracılığıyla uyarlanabilir testlerdeki gelişmeler pedagojik değişimlerdeki yansımalarıyla birlikte sunulmaktadır. YZ geri bildirim mekanizmaları, özellikle akıllı özel ders sistemlerinin incelenmesinin yanında, teknolojiye aşırı derecede güvenme, şeffaflık gibi etik kaygılar da belirtilmektedir. Dil öğreniminde YZ'nin çeşitli vaka çalışmaları ve uygulamaları örneklendirilmiştir. Bölüm, daha iyi pedagojiler için yapay zekanın insan merkezli entegrasyonunu geliştirmenin önemini vurgulayarak sona ermektedir. 3. bölüm İngilizce öğretimi bağlamında kişiselleştirilmiş bir öğrenme unsuru olarak oyunlaştırma kavramını ortaya koymaktadır. Bölüm, oyunlaştırmanın ve ChatGPT'nin dil öğrenme süreçlerine dahil edilmesinin avantajları

olarak artan öğrenci katılımı ve motivasyonunun altını çizmektedir. ChatGPT'nin kelime edinimi ve dilbilgisi pratiği gibi dil öğrenimini oyunlaştırmak için pratik kullanımı verilmiştir. Son olarak, öğrencilerin dil yeterliliklerini anlamlı ve eğlenceli bir şekilde yükseltmek için YZ dil modelleri ve oyunlaştırma sağlanmıştır. Bölüm 4'te yazarlar, gelecekteki araştırmacılar için bir temel oluşturmak üzere, öğrenci ve öğretmenler için bir YZ uygulaması olarak sanal bir konuşma aracı ortaya koymaktadır. Çalışma, YZ destekli dil eğitimi becerilerini geliştirmek için dilbilimcileri, dil öğretmenleri ve bilgisayar mühendisleri arasında multidisipliner bir iş birliğini savunmaktadır. Araştırmacılar, öğrenenlerin çok boyutlu bir ortamda, gerçekçi ses efektleri kullanan çok boyutlu karakterler aracılığıyla konuşma pratikleri yapabilecekleri bir uygulama önermekte ve yaygın çoklu kelime kombinasyonlarını öngörülebilir bir sırayla sunarak öğrenenlerin dil edinimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bölüm, NLP ve dil öğretimi/öğrenimi ile özellikle The Spoken BNC2014 olmak üzere otantik konuşma için bir kaynak olarak sözlü derlemlere ilişkin karmaşık bir bakış açısı sunmaktadır. Son olarak, uygulamanın tasarımı aşamaları ve grafiksel gösterimi ile sona ermektedir. 5. Bölüm, akademide değişim olarak nitelendirilen teknolojilerden biri olarak kabul edilen ChatGPT'yi gözden geçirmektedir. Bu araç, kullanıcılarının YZ ile konuşmalar yapmasına, sorularına yanıt almasına ve çeşitli konularda metinler üretmesine olanak tanır. Özellikle akademik yazım alanında ChatGPT kullanımını şeffaflık, güvenilirlik ve üretilen içeriğin sahipliğiyle ilgili etik kaygıları gündeme getirmektedir. Bu bölüm, yazarlık statüsünün altını çizerek, bunun yalnızca bir makalenin fikri mülkiyet hakları değil, aynı zamanda içeriğe ve yazarlığa bağlı sorumluluklar olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, güvenilirlik, akademik dürüstlük ve şeffaflık bu bölüm boyunca tartışılmış ve ChatGPT'nin eğitimdeki rolünü gösteren bir yazılım olarak kullanılmasıyla sonlandırılmıştır. Takibeden Bölüm 6'da bazı eğitimcilerin YZ'yi dil öğretimine entegre etme konusundaki çekinceleri incelenmektedir. YZ'nin dil eğitimindeki potansiyelinin kapsamlı bir analizi yoluyla YZ'nin avantajlarını ve dezavantajlarını ele alınmaktadır. Bazı eğitimcilerin insan zihninden başka bir şeye güvenme konusundaki şüpheli ifadelerine odaklanan literatür taramasının ardından, özellikle sınav ve ders planı oluşturma gibi görevler için ChatGPT'den en iyi şekilde nasıl yararlanılacağına dair 'iyi, kötü ve doğru sorular' sunulmaktadır. Bölüm 7'de bilgisayarın insan zekâ süreçlerini simüle eden sistemler olarak görülmesi konu edilmektedir. Yazar Satpute, YZ'nin dil eğitiminde uygulanmasındaki etik hususları tartışmakta ve özellikle konunun dört temel yönüne odaklanmaktadır: mahremiyet, önyargı ve ayrımcılık, özerklik ve gözetim. Ayrıca, dil eğitiminde YZ'nin uygulanmasında sosyal hususlara genel bir bakış sunmaktadır. YZ modellerinin nasıl gerçek konuşma taklidi sağlayabileceği, bir sohbet aracının mesajlara nasıl ilgili ve kişiselleştirilmiş bilgilerle yanıt verebileceği vurgulanmaktadır. Son birkaç yılda YZ ile ilgili yeniliklerin önemi ve özellikle az temsil edilen gruplara hitap eden hastalıklar ve doğal afetler sırasında dünyanın dört bir yanındaki toplumlara nasıl yardımcı oldukları vurgulanmaktadır. YZ'nin kültürel bir katalizör olarak rolü ve çalışanların performansını izlemek için nasıl gelişmiş öğrenme fırsatları yarattığı ve potansiyel davranış kalıplarını nasıl ortaya çıkardığı, dil çeşitliliği, geri bildirim, ton, sembolik vurgu, rehberlik tarzı ve yanıt verme gibi kültürel faktörlerle birlikte belirtilmiştir. 8. Bölümde YZ ile ilişkili pedagojik yöntemleri keşfederek, dil öğretiminde dijital okuryazarlığa kapsamlı bir genel bakıştan sonra, YZ okuryazarlığı eğitim alanında ortaya çıkan bir konu olarak tartışılmaktadır. Eğitimciler için, gizlilik ve önyargı gibi etik kaygıları göz önünde bulundurarak, öğretim için YZ araçlarını kullanmanın etkinliği belirtilmiştir. Öte yandan, öğrenci YZ okuryazarlığı, kendi kendine öğrenmeyi ve öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlamayı ve eğitim kurumları için YZ eğitimini dahil etmek için müfredat üzerinde çalışmak üzere oturumlar düzenlemeyi ifade eder. YZ okuryazarlığının dil öğrenme çıktıları üzerindeki araştırma bulguları aracılığıyla YZ teknolojilerinin dil öğretimine nasıl dahil edileceği konusunda bilgi verilmektedir. Bölüm 9'da makine çevirisinin dil eğitimindeki uygulamaları kapsamlı bir şekilde verilmektedir. 20. yüzyılda bilgisayar teknolojisinin artan kullanılabilirliği ve çağdaş teknolojiye ulaşmada öncü rol oynaması ön plana çıkınca, avantaj ve dezavantajlarının tartışmaları başlamıştır. Bölüm, çeviri uygulamalarının dil öğrenenlerin yeterlilik, meta-dilsel farkındalık ve öğrenen özerkliği gibi özellikleriyle ilişkilendirilmesiyle devam etmektedir. Meta-lingüistik farkındalıkla ilgili olarak yazar, daha az ve daha çok yetkin öğrenenler arasında bir ayrım yapmaktadır. Bölüm 10'da ise, ChatGPT'nin kelime öğrenimine dahil edilmesini ve kelime edinimini kelime formları, anlamları ve kullanımlarıyla artırma yardımcı olması anlatılmaktadır. Yazar, öğrencileri geleneksel yöntemlere kıyasla daha iyi performans göstermeye motive eden etkili oyunları ortaya çıkararak öğrenenlerin kelime edinimini teşvik etmek için dijital oyunların entegrasyonunu konusunda bilgi vermektedir. Bölüm, insan etkileşimini simüle etmek için sohbet robotlarının tanımlanmasıyla devam ettikten sonra kelime öğretimindeki uygulamalarına özellikle vurgu yapmaktadır. Bölüm 11, dil öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştiren platformlar sunan teknolojik gelişmelerle ilgili son yirmi yıla odaklanmaktadır. Bu platformlar çeşitli eğitim yöntemlerine hitap etmektedir. Öte yandan, birçok dil öğretmeni mevcut yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının farkında değildir ve bu da yapay zekanın devrimsel etkisinin henüz tam olarak gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır. Çağdaş teknolojilerin ortaya çıkmasıyla birlikte dil öğretmenleri, dil öğretimini geliştirmek için ters yüz edilmiş sınıflar, Kitleli Açık Çevrimiçi Kurslar gibi çeşitli seçeneklerden bahseden yazar, Sanal Gerçeklik, Artırılmış Gerçeklik ve metaverse'i gözden geçirerek sürükleyici öğrenme süreçlerini ortaya koymakta ve bu çalışma alanındaki mevcut literatüre katkıda bulunmak için sürükleyici ve oyunlaştırma teknolojileriyle ilişkili YZ çağında dil eğitimi deneyimlerinin dönüşümüne genel bir bakış sağlamayı amaçlamaktadır. Bölüm 12'de ise YZ teknolojisinin, özellikle dil değişim platformlarında, kültürlerarası diyalogu teşvik etmedeki ve öğrencilerin kültürlerarası etkileşimlerde gezinme becerilerini geliştirmedeki rolünün altı çizilmektedir. Küreselleşmenin insan etkileşimleri üzerindeki yaygın etkisi nedeniyle kültürler arası iletişimin önemi artmıştır. Bununla birlikte, yüz yüze iletişim sadece bazen etkili kültürlerarası değişim sorununa çözüm olabilir. YZ teknolojisi, dil alışverişini mümkün kılmak ve kültürlerarası diyalogu teşvik etmek için alternatifler önermektedir. Bu bölüm, kültürel önyargılar gibi zorlukları ele alarak ve sözde sorunları ortadan kaldırmak için çözümler önererek, farklı geçmişlere sahip konuşmacılarla etkileşime ilişkin dil eğitiminde YZ'nin avantajlarını tartışmaktadır. Bölüm 13'te ayrı kurslarda yürütülen iki projeyi içeren araştırmalara odaklanılmaktadır. Yazar, araştırma örnekleri sunmakta ve kısaca Keşifsel Uygulama, Eylem Araştırması ve Değer Odaklı Uygulayıcı araştırmalarını tanıtmaktadır. Kitabın son bölümünde, öğretmen adayının YZ dil modellerinin dil eğitimine entegre edilmesine ilişkin bakış açıları ortaya konmaktadır. Bölümün odak noktası etik, sosyal ve kültürel hususlara kadar uzanmakta ve YZ'yi dil eğitimi ortamlarına verimli bir şekilde dahil etmek için eğitimin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, YZ eğitiminin kullanıcı gizliliğini ve verilerini korumanın, YZ modellerindeki önyargıyı azaltmanın, fikri mülkiyet haklarını tanımlamanın, güvenilir metin üretimini sağlamanın, sosyal ve kültürel etkileri

dikkate alınan ve YZ dil modellerini kullanmak için dengeli ve etik bir yaklaşımı savunmanın önemini vurgulaması gerektiğini ifade edilmiştir. Kitap, YZ'nin dil öğretim ortamlarına entegrasyonunu gözden geçirmekte ve sınıf içi öğretim, değerlendirme, dil içeriği üretimi, bireysel öğrenme fırsatları ve dinamik YZ uygulamaları aracılığıyla dil öğretimi ve öğrenimini geliştirme yollarında modern uygulamalar çağına doğru bir geçişe işaret etmektedir. YZ'deki ilerleme sadece kişiselleştirilmiş algoritmaları teşvik etmekle kalmıyor, aynı zamanda eğitimciler, araştırmacılar, dilbilimciler ve eğitim teknolojileri arasında çeşitli kültürel bağlamları ve disiplinler arası iş birliklerini de mümkün kılıyor. Kitabın güçlü yanlarından biri, bölümler boyunca dil öğretiminde geniş bir YZ kullanımı yelpazesi sunması ve bu arada etik konuların, avantajların ve dezavantajların altını çizmesidir. Ayrıca, ortaya çıkan bu yapay zeka destekli pedagojik kaygılara yönelik şüphecilik, farklı perspektiflerden açıkça tartışılmaktadır. Kitabın odak noktası olan YZ teknolojilerinin dil öğretimi ve öğrenimine entegrasyonu, son dramatik teknolojik gelişmeler literatüründe bir boşluğu doldurmaktadır. En son teknolojik gelişmeler hakkında derin ve güvenilir bir çalışmalar bütünü sunmakta, okuyucuları farklı YZ uygulamaları ile tanıştırmakta ve okuyucuları, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer eğitim paydaşlarını konuyu tüm yönleriyle sorgulamaya yönlendirmektedir. Öte yandan, çalışmalar farklı dil öğretme ve öğrenme uygulamalarını keşfetmek için uygun bir şekilde seçilmiş olsa da etik konulara odaklanmak bölümlerin ana konusunu gölgeleyebilir. Yine de etik konular, araçların tanıtılmasından bu yana evrimsel bir dönüşüm geçirmiştir. YZ'nin tüm öğretim alanlarında, özellikle de dil öğretimi ve öğreniminde kullanımı çığır açan bir olgu olduğundan, uzun vadeli etkilerini ve konuyla ilgili çok sayıda birikmiş referansı görmek zaman alacaktır. Bu nedenle kitap, son dönemdeki YZ çalışmalarına etkili bir katkı sağlamaktadır.

ÖZKAN, Abdurrdahman - TOKER, Mustafa - AŞÇI, Ufuk Deniz (2020). Türkiye Türkçesi Söz Dizimi. Konya: Palet Yayınları. 236 s.

Sabire KARAAĞAÇ¹

Öz

¹ Araş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Konya/Türkiye

ORCID: [0000-0002-8223-2133](https://orcid.org/0000-0002-8223-2133)
Mail: sabire.527@gmail.com

Sorumlu Yazar:
Sabire KARAAĞAÇ

DOI: [10.5281/zenodo.12653632](https://doi.org/10.5281/zenodo.12653632)

Ay/ Yıl: Haziran/ 2024
Cilt: 2
Sayı: 1

Citation:
Karaağaç, S. (2024). ÖZKAN, Abdurrdahman - TOKER, Mustafa - AŞÇI, Ufuk Deniz (2020). Türkiye Türkçesi Söz Dizimi. Konya: Palet Yayınları. 236 s.. *KİÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 57-61.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12653632>.

“Türkiye Türkçesi Söz Dizimi” adlı çalışma, Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN, Prof. Dr. Mustafa TOKER ve Prof. Dr. Ufuk Deniz AŞÇI tarafından hazırlanmıştır. Bu çalışmanın son baskısı Palet Yayınları’ndan 2020 yılının Ekim ayında neşredilmiştir. Çalışma, Ön Söz’den sonra sırasıyla Söz Dizimi, Cümle ve Cümle Öğeleri, Kelime Grupları, Cümle Çeşitleri, Cümle Tahlilleri, Kısaltmalar ve Taranan Eserler, Kaynaklar bölümlerinden oluşmaktadır. Eserde söz dizimi ile ilgili yapılar, bu yapıların cümledeki görevleri, yerleri; öğelerin özellikleri, nasıl kullanıldıkları ve neyi ifade ettikleri; cümlenin anlamı, anlamı değiştiren özellikler önce açıklanmış, sonra da edebî eserlerden tespit edilen örneklerle pekiştirilmiştir. Bir konunun farklı özellikleri alt başlıklarla tek tek açıklanmış ve açıklanan özelliklerle ilgili örnekler yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi, Söz Dizimi, Cümle.

Abstract

The study titled "Türkiye Turkish Syntax" was prepared by Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN, Prof. Dr. Mustafa TOKER and Prof. Dr. Ufuk Deniz AŞÇI. The last edition of this work was published by Palet Publications in October 2020. After the Preface, the study consists of Syntax, Sentence and Sentence Elements, Word Groups, Sentence Types, Sentence Analyzes, Abbreviations and Scanned Works and Resources sections respectively. In the work, structures related to syntax, the functions and places of these structures in the sentence; the features of the elements, how they are used and what they express; The meaning of the sentence and the features that change the meaning are first explained and then reinforced with examples from literary works. Different features of a subject are explained one by one under subheadings and examples of the explained features are given.

Key Words: Türkiye Turkish, Syntax, Sentence.

Giriş

Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN, Prof. Dr. Mustafa TOKER ve Prof. Dr. Ufuk Deniz AŞÇI tarafından hazırlanan bu çalışmanın son baskısı Palet Yayınları'ndan 2020 yılının Ekim ayında neşredilmiştir. 256 sayfa olan eser, Türkiye Türkçesi söz dizimi kurallarının anlaşılır ve yararlanılabilir kaynak olması, örneklerle ve örnek tahlillerle alana kılavuzluk yapması için hazırlanmıştır. Eserde *söz dizimi ile ilgili yapılar, bu yapıların cümledeki görevleri, yerleri; öğelerin özellikleri, nasıl kullanıldıkları ve neyi ifade ettikleri; cümlelerin anlamı, anlamı değiştiren özellikler önce açıklanmış, sonra da edebî eserlerden tespit edilen örneklerle pekiştirilmiştir. Bir konunun farklı özellikleri alt başlıklarla tek tek açıklanmış ve açıklanan özelliklerle ilgili örneklere yer verilmiştir* (ÖZKAN vd. 2020: 9). Çalışma, *Ön Söz*'den sonra sırasıyla *Söz Dizimi, Cümle ve Cümle Öğeleri, Kelime Grupları, Cümle Çeşitleri, Cümle Tahlilleri, Kısaltmalar ve Taranan Eserler, Kaynaklar* bölümlerinden oluşmaktadır.

Çalışmanın *Söz Dizimi* adlı bölümünde söz diziminin tanımı açıklandıktan sonra bazı batı dillerinde (İng. syntax vb.) ve Osmanlı Türkçesi (ilm-i nahv vb.) ile Türkiye Türkçesinde (cümle bilgisi vb.) "söz dizimi" karşılığında kullanılan terimler parantez içinde verilmiştir. Söz diziminin incelediği birimler, bu birimlerin hangi özellikleri üzerinde durulduğu açıklanmıştır. Daha sonra söz dizimi, ses bilimi ve anlam biliminin birbirleriyle olan ilişkisi ve dil için önemi örnekler verilerek kısaca açıklanmıştır.

Cümle ve Cümle Öğeleri (12-46 s.) adlı başlık altında öncelikle cümle ve cümle öğelerinin her bir özelliği maddeler hâlinde açıklanmış ve örnekler verilerek sunulmuştur:

1.0.5. *Bir cümledeki kelime sayısı, anlatılan duygu ve düşüncenin durumuna göre değişir. Anlatılan duygu ve düşüncenin durumuna göre cümleler kısa veya uzun olabilir. Cümledeki her kelime sayısını ihtiyaçlar belirler.*

Okudular.

Kendi hikâyelerini / okudular.

Öğrenciler / kendi hikâyelerini / okudular.

Sınıfta / öğrenciler / kendi hikâyelerini / okudular. (s. 13)

Bu bölümde cümlelerin öğeleri için ayrı başlıklar açılmıştır. Öğeler -yüklem, özne, nesne, yer tamlayıcısı, zarf (zarf tamlamalı), cümle dışı öğeler- açıklanırken maddeler hâlinde özellikleri verilerek her madde çeşitli örnekler ile desteklenmiştir. Verilen örneklerin alıntılı olduğu eserlerin kısaltması da parantez içinde verilmiştir. Örnek:

1.1.5. *Yüklem tek kelimedenden oluşabileceği gibi kelime grubundan da oluşabilir:*

*Geçindirmek ve yetiştirmek zorunda olduğu beş çocuğu **vardı** ve yarın bir savaş olsa nasıl ayakta duracaklarını bilemediğini **söylüyordu**. (LT, 26)*

*Onun için utanmak, **kendi kendinden nefret etmenin eşitidir**. (Y, 131) (s. 19)*

***Kelime Grupları** (47-125 s.) adlı bölüm çalışmanın en kapsamlı bölümüdür. Burada öncelikle kelime grupları ile ilgili genel özellikler maddeler ve örnekler eşliğinde açıklanmıştır:*

2.0.4.2. *Kelime grupları belirtme gruplarıdır, yargı bildirmezler.*

Yalının ilk katında, / kendine mahsus bir daireciği / vardır.

Dondurucu soğuğu iliklerinde duyarak / kalın paltosuna / sarındı.

2.0.4.3. *Grubu meydana getiren kelimeler ekli veya eklessiz bir araya gelip birbirlerinin anlamlarını bütünleştirirler.*

*İkisini **bir mektebe** yollamıştık.*

***Bayrama benzer bir gündü.** (s. 49)*

2.0.4.7. *Kelime grupları ikiden fazla kelimedenden oluşmuşsa kelime grubu içinde başka kelime grupları da bulunabilir.*

***Arabann ön tarafına / uzun boylu bir adam / binmişti.** (s. 51)*

Kelime grupları, isim tamlaması, sıfat tamlaması, tekrar grubu, özel isim grubu, birleşik fiil, fiilimsi grupları, edat grubu, ünlem grubu, bağlama grubu, unvan grubu, sayı grubu ve kısaltma grupları olmak üzere 12 başlık altında ele alınmıştır.

Her bir kelime grubu maddeler hâlinde ve örnekler ile birlikte açıklanmıştır. Örneğin sıfat tamlaması açıklanırken öncelikle tanımı, hangi unsurlardan oluştuğu (=sıfat unsuru + isim unsuru)

verildikten sonra sıfat tamlamasının özellikleri maddeler hâlinde açıklanmış ve her madde altında pek çok örnek verilerek konunun pekiştirilmesine olanak sağlanmıştır.

Bu bölümde dikkati çeken özellikler şu şekildedir:

İsim tamlaması bahsinde konu açıklanırken Köktürkçe dönemindeki tamlamalara da (Türük bodun “Türk halkı” vb.) atıfta bulunulmuştur. Ayrıca belirtili ve belirtisiz isim tamlamaların özellikleri ayrıntılı şekilde açıklanmış ve bir tablo aracılığıyla aralarındaki farklar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Bazı kaynaklarda “*evin kapısının kolu*” gibi yapıların *zincirleme isim tamlaması* olarak değerlendirildiği belirtildikten sonra içerisinde birden fazla isim tamlaması bulunan isim tamlamasını zincirleme isim tamlaması olarak isimlendirmenin gerekmediği, tamlayanın ekli veya eksiz olmasına göre isimlendirmenin daha doğru olduğu ifade edilmiştir.

Yine bazı kaynaklarda “takısız (eksiz) isim tamlaması” olarak değerlendirilen *altın bilezik*, *armut kafa* gibi kullanımlar *sıfat tamlaması* olarak ele alınmıştır. Çünkü tamlayan bir ismi nitelemekte ve onun bir özelliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca “-DAN biri/bazısı” yapıları da (çocuklardan biri vb.) sıfat tamlaması olarak değerlendirilmiştir.

Konunun sonunda isim tamlamalarındaki bozulmalar, bu bozulmaların nedenleri ve doğru kullanımları açıklanmıştır. İsim tamlamalarının *tamlanan unsurun ekinin düşürülmesiyle oluşan bozulmalar* (Tekirdağ<Tekir dağı vb.) ve *tamlayan ve tamlanan unsurların yer değiştirmesi ile oluşan bozulmalar* (Otel Murat<Murat Oteli vb.) olarak iki şekilde ortaya çıktığı belirtilir.

Pek çok kaynakta “ikileme grubu” olarak işlenen yapı, bu eserde ikiden fazla da tekrar olabileceği gerekçesiyle *tekrar grubu* olarak adlandırılmıştır.¹ Bu bölümde tekrar grubunun fonksiyonları (kuvvetlendirme, çokluk, devamlılık, ortalama ve beraberlik) örnekler verilerek açıklanmıştır. Tekrar gruplarının anlamları dikkate alınarak oluşturulan bir sınıflandırma da yer almaktadır: *Aynen tekrarlar* (*koşa koşa*), *eş veya yakın anlamlı tekrarlar* (*eğri büğrü*), *zıt anlamlı tekrarlar* (*gece gündüz*), *ilaveli tekrarlar* (*okul mokul*).

Özel isim grubu “asıl özel isim grubu” ve “sonradan özel isim grubuna dönüşen yapılar” olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır. Asıl özel isim grubunu oluşturan yapılar (Mehmet Akif Ersoy vb.) doğrudan bir şahsa isim olan yapılardır. Fakat pek çok kaynakta *Mehmet Akif Ersoy* gibi kullanımlar birleşik isim, birleşik isim grubu ya da birleşik ad öbeği şeklinde isimlendirilmiştir.² Sonradan özel isim grubuna dönüşen yapılar ise kendi içerisinde üç alt başlığa ayrılmaktadır: unvan grubuyla oluşan özel isim grubu (Evliya Çelebi vb.), sıfat tamlaması kalıbıyla oluşan özel isim grubu (İkinci Murat vb.), ilgi grubu kalıbıyla oluşan özel isim grubu (Çavuş’un Ömer vb.).

Birleşik Fiil, *asıl yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller* (sabret-, hasta ol-, karar kıl-, banyo yap- vb.), *bir yanı sıra sıfat-fiil bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller: karmaşık fiiller* (gitmiş bulun-, gelmez ol- vb.), *bir yanı sıra zarf-fiil olan birleşik fiiller: tasvir fiilleri* (düşeyaz-, çıkagel- vb.) ve *bir yanı sıra isim bir yanı esas fiil olan birleşik fiiller* (kafa tut-, meydan oku-) olmak üzere dört alt başlık altında incelenmiştir. Bu kısımda isim-fiillerle oluşturulan birleşik fiillere de yer verilmiştir (s. 86).

Fiilimsi grupları da *sıfat-fiil grubu* (*yola çıkan kişiler kayboldu vb.*), *zarf-fiil grubu* (*bana gülerек yanımdan uzaklaştı vb.*) ve *isim-fiil grubu* (*buraya gelmeyi hiç istemedi vb.*) olarak üç alt başlık altında değerlendirilmiştir.

Bağlama grubu bahsinde bu grubun oluşmasını sağlayan unsurlar şu şekilde formüle edilmiştir:

1. isim unsuru + bağlaç + isim = *iyi ama vefasız*
2. bağlaç + isim unsuru + bağlaç + isim unsuru + ... = *hem elma hem erik*
isim unsuru + bağlaç + isim unsuru + bağlaç + ... *eli de ayağı da*

Unvan grubu da *şahıs ismi* + *unvan veya akrabalık ismi* (Bilge Kağan, İsmail dede vb.) ve *makam, görev ismi* + *şahıs ismi* (Vali Cemal, Kaymakam bey vb.) olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır.

Kısaltma Grupları bahsinde öncelikle kısaltma gruplarının tanımı ve genel özellikleri madde madde açıklanmış ve her madde altında çeşitli örnekler sunulmuştur. Örneğin “isnat grubu” anlatılırken

¹ Örneğin Dede Korkut metinlerinde üçleme, dörtleme örnekleri yer almaktadır.

² Bu tür yapıları özel isim grubu olarak adlandırmanın daha uygun olacağını Abdurrahman ÖZKAN, “ÖZKAN, A. (2018). Bir Söz Dizimi Terimi: Özel İsim Grubu. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(43), 1-11.” adlı makalesinde ayrıntılı olarak ele almıştır.

tanımı ve hangi unsurlardan oluştuğu (isim (+iyelik eki) + isim) verildikten sonra örnekler ile özellikleri açıklanmıştır. Kısaltma grupları *isnat grubu*, *yükleme grubu*, *yönelme grubu*, *bulunma grubu*, *uzaklaşma grubu*, *vasıta grubu*, *eşitlik grubu*, *ilgi grubu* ve *kısalma (klişeleşmiş) yapılar* olmak üzere 9 başlık altında ele alınmıştır.

Diğer kaynaklarda hiç bahsedilmeyen ya da *dayanma grubu*, *yükleme öbeği*, *iyelikli ad öbeği* gibi farklı isimlerle ele alınan *isnat grubu*, “başı açık, ayak yalın” vb. yapılarda isnat söz konusu olduğu gerekçesiyle çalışmada bu isimle değerlendirilmiştir. Bazı araştırmacılar tarafından sıfat tamlamasının ters çevrilmiş şekli olarak görülen “gözü açık, başı açık” vb. yapılar bu çalışmada isnat grubu başlığı altında işlenmektedir.³

benim ev, sizin hanım gibi kullanımlar bazı kaynaklarda sıfat tamlaması olarak adlandırılırken bu çalışmada ilgi hâli eki taşımaları ve yapılarında bir kısalma olması gerekçesiyle *ilgi grubuna* dâhil edilmiştir.

Bazı kaynaklarda edat grubu olarak ele alınan +DAn sonra, +DAn önce/evvel (*kahvaltıdan sonra vb.*) gibi yapılar uzaklaşma grubu içerisinde değerlendirilmiştir.

Üç ve üçten fazla kelimedenden oluşan kelime gruplarında -fiilimsi ve bağlama grupları hariç-toplam kelime grubu sayısını belirlemek için **kelime sayısı - 1 = kelime grubu sayısı** formülünün uygulanabileceği belirtilmiştir.

Cümle Çeşitleri (127-152 s.) adlı bölümde öncelikle cümleler; yapısına (basit, birleşik, sıralı) yüklem türüne (fiil, isim), yüklem yerine (kurallı, devrik) ve anlamına (olumlu, olumsuz, soru) göre bir tasnife tabi tutulmuştur. *Birleşik cümle* de kendi için de *şartlı birleşik cümle*, *iç içe birleşik cümle* ve *ki’li birleşik cümle* olmak üzere üç alt başlığa; *sıralı cümleler* ise *bağımlı sıralı cümle* ve *bağımsız sıralı cümle* olarak iki alt başlığa ayrılmıştır.

Tasniften sonra yapısına göre cümleler ile ilgili tartışmalara yer verilmiş ve cümle çeşitleri maddeler ve örnekler ile açıklanmıştır. Bazı kaynaklarda birleşik cümle içerisinde değerlendirilen ve içinde isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil bulunduran cümleler fiilimsilerin yargı bildirmedikleri gerekçesiyle basit cümle içerisinde değerlendirilmiştir.

Cümle Tahlilleri (153-221 s.) adlı bölümde 54 adet örnek tahlil yer almaktadır. Pek çok kaynaktan -roman, şiir, hikâye, gezi yazısı vb.- örneğe yer verilmiştir. Tahlil örneklerinde önce cümlelerin ham hâli verilmiş ve cümlelerin hangi eserden alındığı parantez içinde belirtilmiştir. Daha sonra eğik çizgiler aracılığıyla cümle öğelerine ayrılmıştır. Kurallı olmayan cümlelerde cümle devrik yapıdan çıkarılmıştır. Böylece öğelerin ayırt edilmesine olanak sağlanmıştır. Bir cümledeki kelime gruplarının alt alta sıralanması da kelime gruplarının açık bir şekilde görülmesini temin etmiştir. Böylece okuyucuya pratik ve anlaşılır bir öğrenme imkânı sunulmuştur.

Kısaltmalar ve Taranan Eserler (223-228 s.) adlı bölümde terim kısaltmaları ile taranan kaynakların kısaltmaları mevcuttur. Ayrıca metinlerin alındığı eserler de üçüncü bir başlık altında künyeleri ile alfabetik bir şekilde verilmiştir.

Kaynaklar (229-236 s.) adlı bölümde yararlanılan kaynaklar; kitaplar (43), makaleler (70), terim sözlükleri ve yazım kılavuzları (10) şeklinde üç ayrı başlık altında verilmiştir. Geniş bir kaynakçadan istifade edilmiş olması dikkati çekmektedir. Ön Söz’de de ifade edildiği gibi konu ile ilgili bütün kitaplara ve makalelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Özetlemek gerekirse çalışmada her konu ele alınırken maddeler hâlinde, bol örneklerle ve anlaşılır bir dille açıklanmıştır. Örnekler Türkiye Türkçesi edebî dilinde yayımlanmış eserlerden seçilmiş ve her örneğin sonuna alıntı yapılan eserin kısaltması parantez içinde eklenmiştir. Örneklerin bol ve çeşitli kaynaklardan alınmış olması konunun anlaşılması bakımından önemlidir. Gerekli görülen yerlerde dipnota başvurulması hem konuya açıklık getirmiş hem de okuyucunun muhakeme etmesine olanak sağlamıştır. Çünkü özellikle dipnotlarda farklı görüşlere, tartışmalara ve bunlarla ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Yazarlar kendi görüşlerini de gerekçeleri ile beraber sunmuştur. Yer

³ Abdurrahman ÖZKAN, daha önce kısaltma gruplarını ve isnat grubunu ayrıntılı olarak şu makalelerinde ele almıştır:

ÖZKAN, A. (2004). Türkiye Türkçesinde Kısaltma Grupları. *İnsan Bilimleri Araştırmaları*. Yıl: 6, Sayı: 11, 127-144.

----- (2004). Türkçe Sözlük’teki Kısaltma Grupları. *İnsan Bilimleri Araştırmaları*. Yıl: 6, Sayı: 12, 174-179.

----- (2001). İsnat Grubunun Yapısı ve Görevleri. *İnsan Bilimleri Araştırmaları*. Yıl: 3, Sayı: 5-6, 1-18.

yer karşılaştırılma yapılmıştır. Çalışmada terim kargaşasını önlemek için genel kabul gören terimler tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca yapılar çoğu zaman formüllerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmayı Türklük bilimine sunan Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN, Prof. Dr. Mustafa TOKER ve Prof. Dr. Ufuk Deniz AŞÇI hocalarımıza verdikleri emeklerden dolayı teşekkürü borç biliriz.

Kaynakça

Özkan, A., Toker, M. & Aşçı U. D. (2020). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. Palet Yayınları.

Genişletilmiş İngilizce Özet

The study titled "Türkiye Turkish Syntax" was prepared by Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN, Prof. Dr. Mustafa TOKER and Prof. Dr. Ufuk Deniz AŞÇI. The last edition of this work was published by Palet Publications in October 2020. After the Preface, the study consists of Syntax, Sentence and Sentence Elements, Word Groups, Sentence Types, Sentence Analyzes, Abbreviations and Scanned Works and Resources sections respectively. In the title of Syntax, the definition of syntax, the units examined by syntax and the features of these units are emphasized. Then, the relationship between syntax, phonology and semantics and their importance for language are briefly explained by giving examples. Under the title of Sentence and Sentence Elements, the characteristics of sentences and sentence elements are first mentioned. While the elements - predicate, subject, object, locative complement, adverb (adverbial complement), non-sentence elements - are explained, their properties are given in the form of articles and each article is supported with various examples. The section called Word Groups constitutes the most comprehensive part of the study. Here, first of all, the general characteristics of word groups are explained with articles and examples. In the section called Sentence Types, sentences are classified according to their structure (simple, compound, sequential), type of predicate (verb, noun), place of predicate (regular, transpose) and meaning (positive, negative, interrogative). The compound sentence has three subheadings: conditional compound sentence, nested compound sentence and compound sentence with ki; Sequential sentences are divided into two subheadings: dependent serial sentences and independent serial sentences. In the Sentence Analysis section, examples from many sources - novels, poems, stories, travel writings, etc. - are included. In the analysis examples, the raw form of the sentence is given first and the work from which the sentence is taken is indicated in parentheses. It is then separated into sentence elements using forward slashes. In the section called Abbreviations and Scanned Works, there are abbreviations of terms and abbreviations of the scanned sources. In addition, the works from which the texts are taken are given alphabetically with their imprints under a third heading. Sources used in the section called Resources: They are given under three separate headings: books (43), articles (70), glossaries and spelling guides (10). In summary, the structures related to syntax in the work, the functions and places of these structures in the sentence; the features of the elements, how they are used and what they express; the meaning of the sentence and the features that change the meaning are first explained and then reinforced with examples from literary works. Different features of a subject are explained one by one under subheadings and examples of the explained features are given.