

SÜSBD  
SİNOP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Sinop University  
Journal of Social Sciences



Cilt (Volume): 8  
Sayı (Issue): Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı  
Yıl (Year): 2024

Sinop Üniversitesinin 65. Bilimsel Yayınıdır.

ISSN 2547-989X

SİNOP ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
SINOP UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Cilt (Volume): 8

Sayı (Issue): Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı

Yıl (Year): 2024 ISSN 2547-989X

Yayın Türü | Publication Type

Sürelî Yayın | Periodical

Sahibi | Publisher

Sinop Üniversitesi Adına Sahibi | Owner on behalf of Sinop University

Prof. Dr. Şakir TAŞDEMİR

Rektör | Rector

Baş Editör | Editor in Chief

Prof. Dr. Serkan YAZICI

Editörler | Editors

Doç. Dr. Orhan BİNGÖL – Doç. Dr. Yağmur SAĞLAM

Dr. Öğr. Üyesi Sema AKTAŞ – Dr. Yusuf KILIÇ

Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı Konuk Editörü

Prof. Dr. Zeynep EREN

İngilizce Dil Editörü | English Language Editor

Öğr. Gör. Nur Efşan GÜL – Dr. Öğr. Üyesi Dudu ÖZBEK

Dr. Öğr. Üyesi Miray VAROL

Mizanpaj Editörü | Layout Editor

Dr. Yusuf KILIÇ

**Yayın Kurulu | Editorial Board**

Prof. Dr. Ahmet Şimşek	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ceylan Gazi Uçkun	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Dominique Kassab Tezgör	Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Ercümen Ersanlı	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Gökmen Özmenteş	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Yavuz Atar	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Şirin	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Krzysztof Boroda	Białystok University
Prof. Dr. M. Öcal Oğuz	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. R. Pars Şahbaz	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Güzel	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit Kılıç	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Turhan Ada	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Irene Strazzeri	Salento University
Doç. Dr. Süleyman Tekir	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu Başaran	Selçuk Üniversitesi
Dr. Hülya Anakız Ertürk	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Philipp Wirtz	SOAS University of London

**Alan Editörleri | Section Editors**

Prof. Dr. Özgür Sarı	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Semra Uçar	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Nuriye Çelik	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Doğan Fırıncı	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Erataş Sönmez	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülseren Kan Şahin	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Barlak	Sinop Üniversitesi

**Danışma Kurulu | Advisory Board**











Prof. Dr. Bayram Dalkılıç	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Bayram Kaya	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Conevery Bolton Valencius	Boston College
Prof. Dr. Ferhat Akdemir	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Fethi Kerim Kazanç	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Hanefi Palabıyık	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Keskin	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Kutay Oktay	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yavuz Emler	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Kadioğlu	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Roberta L. Wollons	University of Massachusetts Boston
Prof. Dr. Saffet Köse	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet Karabağ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sezen Özek	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turan Takaoğlu	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Düzenli	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Hazar Kaba	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim Karabela Şermet	Sinop Üniversitesi

### Sayı Hakemleri | Referees on This Issue

Prof. Dr. Ayhan Dever	Ordu Üniversitesi
Prof. Dr. Enis Şahin	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Özdemir	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Onur Doğan	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Saime Yüceer	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur Akın	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Volkan Altıntaş	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu Uğurlu Kara	Milli Savunma Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent Demir	İstanbul Kent Üniversitesi
Doç. Dr. Cansu Yıldırım	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Celal İnce	Bitlis Eren Üniversitesi
Doç. Dr. Çetin Tan	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Dilara Uslu	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru Korkmaz	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan Kılınç	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Dikici	Bitlis Eren Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan Gültekin Aksaray	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Mete Sipahioğlu	Samsun Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Solmaz	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Olcay Tire	Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Önder Deniz	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Sefa Salih Aydemir	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat Turgut	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül Sili Kalem	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Bilge Yılmaz Aslan	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Çağlar Karamaşa	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Didem Deniz Anamur	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Emre Yolcu	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gökhan Abanoz	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Özdoğru	Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Nurullah Aykaç	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sertuğ Galip İnan	Milli Savunma Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Şengül Büyükboyacı	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Caner Cerci	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Ömer Temizkan	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Zafer Gündüz	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

**Dizinler | Indexes and Platforms**

	Ulakbim TR DİZİN
	Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)
	İdeal Online
	Crossref Metadata Search (Crossref)
	The Directory of Open Access scholarly Resources (ROAD)
	TDV İslâm Araştırmaları Merkezi (İSAM)
	Journal Abstracting and Indexing Service (ROOTINDEXING)
	Academic Resource Index (ResearchBib)
	Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
	Google Scholar



Yazım Editörü | Spelling Editor

Dr. Öğr. Üyesi Emrah MARAL

Arş. Gör. Dr. Fırat KÜSKÜ

Arş. Gör. Dr. Muazzez GÜNDÜZ OĞUL

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda ÖZCAN

Dr. Öğr. Üyesi Serap KELEŞ

Baskı Yeri ve Tarihi | Publication Place and Date

Sinop, Mayıs 2024

Baskı | Printing

Şimal Ajans / Camikebir Mah. Karantina Sk. No:7/B Sinop

Sertifika No: 21439

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (SÜSBD), yılda iki kez matbu ve elektronik olarak yayımlanan hakemli, bilimsel ve süreli bir yayın organıdır. Makaleler, intihal.net programı ile intihal taramasına tabi tutulur. Dergide yayımlanan yazıların her türlü içerik sorumluluğu yazara aittir. Yazılar, yayıncı kuruluşun izni olmadan kısmen veya tamamen bir başka yerde yayımlanamaz.

İletişim | Communication

Korucuk Köyü Trafo Mahallesi No: 36 57000 | SİNOP | TÜRKİYE

Tel: +90 (368) 2715757-58-59-60 | Faks: +90 (368) 2715763

<http://dergipark.gov.tr/sinopusd> | e-posta: [sbd@sinop.edu.tr](mailto:sbd@sinop.edu.tr)

İÇİNDEKİLER | CONTENT

Makaleler | Articles

Ejder AYÇİN & Selahattin BEKTAŞ	Araştırma Makalesi
BIST Kocaeli Şehir Endeksinde Yer Alan Şirketlerin Lopcow ve Opara Yöntemleriyle Finansal Performanslarının Değerlendirilmesi <i>Evaluating Financial Performance Of Companies In BIST Kocaeli City Index Using Lopcow And Opara Methods</i>	1-24
Sevimnur YILMAZ & Şebnem ZORLUTUNA	Araştırma Makalesi
Öğretmen Adaylarının Çevresel Duyarlılık, Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışlarının İncelenmesi <i>Examination of Teacher Candidates' Environmental Sensitivity, Environmental Awareness and Behaviors Towards Environmental Problems</i>	25-49
Hakan ÖZKAN & Ali KOÇAK	Araştırma Makalesi
Supplier Selection for Cold Chain Products in The Tourism Sector <i>Turizm Sektöründe Soğuk Zincir Ürünleri İçin Tedarikçi Seçimi</i>	50-74
Sevde YÜKSEL & Arzu ŞENER	Araştırma Makalesi
Sürdürülebilir Tüketim Davranışının Tüketici Refahı Üzerindeki Yordayıcı Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi <i>The Predictive Effect of Sustainable Consumption Behavior on Consumer Well-Being: A Structural Equation Modeling</i>	75-108

Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU Araştırma Makalesi

Osmanlı Devleti'nde Kız Rüştüyelerinin Kuruluşu ve Toplumsal Etkileri: 19. Yüzyılın Sonlarında Kadın Eğitiminin Modernleşme Süreci

*The Establishment of Girls' Secondary Schools in the Ottoman Empire and Their Social Impact: The Modernisation Process of Women's Education in the Late 19th Century* 109-130

---

Melis AKAY ŞAHİN Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Alanında Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Üzerine Yapılan Tezlerin Değerlendirilmesi

*Evaluation of Theses on Gender and Women's Studies in the Field of Social Studies* 131-163

---

Ahmet Melih GÜNEŞ & Eyup YÜNKÜL Araştırma Makalesi

Liderlik Davranışları ve Akademik Özyeterlik: Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma

*Leadership Behaviours and Academic Self-Efficacy: A Study On PreService Teachers* 164-185

---

Ahmet TURAN Araştırma Makalesi

A "Middle Power"'s Diplomacy to its Vicinity: Caucasus Projection of Türkiye's Regional Ownership Vision and 3+3 Platform

*Bir "Orta Gücün" Çevresine Yönelik Diplomasisi: Türkiye'nin Bölgesel Sahiplenme Vizyonunun Kafkasya İzdüşümü ve 3+3 Platformu* 186-199

---

Seher ÇİÇEK Araştırma Makalesi

Türkçe Dersi Öğretim Programları ile Türkçe Ders Kitaplarında Ses Olayları Konusunun Öğretimi ve İşlevsel Dilbilgisine Göre Etkinlik Önerileri

*Teaching The Subject of Sound Events in Turkish Curricula and Turkish Textbooks and Activity Suggestions According to Functional Grammar* 200-222

---

İpek Beyza ALTIPARMAK, Gülçin CEBECİOĞLU &  
Barış PEKMEZCİ

Araştırma Makalesi

A Sociological Assessment On Gender Equality From A Male's Perspective

*Erkek Bakış Açısıyla Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Sosyolojik Bir  
Değerlendirme* 223-245

---

Serhat TOPTAŞ

Araştırma Makalesi

Tozkoparan Dizisindeki Çocuk Karakterler Üzerinden Kök Değerlerin Temsili

*Representation of Core Values Through Child Characters in Tozkoparan Series*

246-271

---

Kibar AKTIN, Soner KAHVECİ  
& Hülya KARAÇALI TAZE

Araştırma Makalesi

Lise Öğrencilerinin Kök Değerlere Sahip Olma Durumunun Tarih ve Coğrafya  
Öğretmenlerinin Perspektifinden İncelenmesi

*An Analysis of High School Students' Possession of Core Values from the  
Perspectives of History and Geography Teachers* 272-305

---

Hasret BAŞ & Rahime ÇOBANOĞLU

Araştırma Makalesi

Türkiye'de İklim Değişikliği Eğitimi: Bloom Taksonomisine Göre Bir Program  
Analizi Çalışması

*Climate Change Education in Turkey: A Curriculum Analysis Study Based on  
Bloom's Taxonomy* 306-325

---

Methi ÇELİK & Muhammet İbrahim AKYÜREK

Araştırma Makalesi

The Effect of Attitude Towards Supervision On Organizational Commitment: A  
Sample of Provincial Education Inspectors

*Denetime İlişkin Tutumun Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: İl Eğitim Müfettişleri  
Örnekleme* 326-348

---

Ramazan BAŞARAN & Erhan KIRAL

Araştırma Makalesi

Mükemmel Liderlik Envanteri Geliştirme Çalışması

*A Study on the Development of an Excellent Leadership Inventory*

349-390

---

Şule ERŞAN

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Eğitimi Ve Katılımı Çalışmalarının Özel Alan Yeterlilikleri Kapsamında Değerlendirilmesi

*Evaluation of Preschool Teachers' Family Education and Participation Activities within the Scope of Special Field Competencies*

391-422

---

Neslihan ŞAHİN & Fatma Nur BEDİR

Araştırma Makalesi

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Kapsamında 7. Sınıf Öğrencilerine Sürdürülebilir Matematiksel Modelleme Etkinliğinin Uygulanması

*Implementation of Sustainable Mathematical Modelling Activities for 7th Grade Students within the Scope of Sustainable Development Education*

423-456

---

İsmail EROL, Semih ÇAYAK & İsmail KARSANTIK

Araştırma Makalesi

The Relationship Between Academic Self-Discipline Perceptions and Quiet Quitting Levels of Undergraduate Students

*Lisans Öğrencilerinin Akademik Öz Disiplin Algıları ve Sessiz İstifa Düzeyleri Arasındaki İlişki*

457-481

---

Pervine EFENDİ

Araştırma Makalesi

19. Yüzyılda Geleneksel Doğu Toplumunun İki Modernleşme Modeli: Mısır'da Rafi' Et-Tahtavi ve Japonya'da Fukuzawa Yukichi

*Two Modernization Models of Traditional Eastern Society in the 19th Century: Rifa'a Et-Tahtawi in Egypt and Fukuzawa Yukichi in Japan*

483-503

---

---

Murat SAĞBAŞ & Sebahattin KILINÇ

Araştırma Makalesi

İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ: Bibliyometrik Analiz

*Artificial Intelligence in Business Management: A Bibliometric Analysis* 504-531

---

Ertan BESLİ

Araştırma Makalesi

Eski Türkçede Eşdizim, Konsept, İstem Ve Kültür Dil Bilimi İlişkileri Üzerine

*On the Relationship Between Collocation, Concept, Valency and Cultural Linguistics in Old Turkic* 532-546

---

Turgut SUBAŞI & Murat ERDOĞAN

Araştırma Makalesi

Başarısız Bir Darbe Teşebbüsü: Taklib-i Hükümet

*A Failed Coup: Taklib-i Hükümet (Coup D'état)*

547-575

---



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 1-24

Geliş Tarihi: 16.09.2024 Kabul Tarihi: 14.10.2024

Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024

<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1551020>

<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## BIST KOCAELİ ŞEHİR ENDEKSİNDE YER ALAN ŞİRKETLERİN LOPCOW VE OPARA YÖNTEMLERİYLE FİNANSAL PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ejder AYÇİN\*

Selahattin BEKTAŞ\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı BIST Kocaeli şehir endeksi ve Fortune 500 listesi içinde yer alan aktif büyüklüğü en fazla beş şirketin finansal performansının 2023 yılı için LOPCOW-OPARA yöntemleriyle kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesidir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda sekiz adet performans kriteri belirlenerek, LOPCOW yöntemiyle objektif olarak bu kriterlerin önem ağırlıkları hesaplanmıştır. OPARA yöntemiyle belirlenen şirketlerin finansal performans skorları hesaplanmış ve sıralanmıştır. LOPCOW yöntemi sonuçlarına göre en önemli kriterlerin sırasıyla Cari oran, ROCE oranı ve Aktif Büyüme oranı olduğu tespit edilmiştir. OPARA yöntemi sonuçlarına göre ise finansal performansı en yüksek olan şirketin TUPRS; en düşük olan şirketin ise HEKTS olduğu görülmüştür. Ek olarak yapılan duyarlılık ve korelasyon analizleri sonucunda, çalışmada önerilen modelin sonuçlarının istikrarlı, güvenilir ve tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Finansal Performans, LOPCOW Yöntemi, OPARA Yöntemi, BIST Şehir Endeksi

### Evaluating Financial Performance Of Companies In BIST Kocaeli City Index Using Lopcow And Opara Methods

#### Abstract

This study aims to comprehensively evaluate the financial performance of the top five companies in the BIST Kocaeli city index and the Fortune 500 list, ranked by asset size for

\* Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, İşletme Fakültesi Sayısal Yöntemler Anabilim Dalı, ejder.aycin@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0153-8430>

\* Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İslam İktisadi ve Finans Bölümü, selahattinbektas42@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6285-8318>

2023. In line with this purpose, eight performance criteria were determined in the study, and the importance weights of these criteria were calculated objectively using the LOPCOW method. The financial performance scores of the companies determined using the OPARA method were calculated and ranked. According to the results of the LOPCOW method, the most important criteria were the current ratio, ROCE ratio, and asset growth rate ratio, respectively. When the OPARA method results were examined, it was determined that the company with the highest financial performance was TUPRS, and the company with the lowest was HEKTS. In addition, according to the sensitivity and correlation analysis results, the results of the proposed model were stable, reliable, and consistent.

**Keywords:** Financial Performance, LOPCOW Method, OPARA Method, BIST City Index

## Giriş

2009 yılı başından bu yana hesaplanan BIST Şehir Endeksleri, ana üretim ya da faaliyet merkezi aynı şehirde olan şirketlerin paylarından oluşmakta ve kapsamında Yıldız Pazar, Ana Pazar ve Alt Pazar'da işlem gören en az beş şirketin bulunduğu şehirler için hesaplanmaktadır. Günümüz itibarıyla halihazırda Adana, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Denizli, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Konya, Manisa ve Tekirdağ illeri olmak üzere on dört şehir, BIST şehir endeksleri kapsamına girmektedir. Bu kapsam daha detaylı incelendiğinde, üretim faaliyetinde bulunan şirketlerin üretimlerinin en az %50'sinin gerçekleştiği şehirlerin, hizmet şirketlerinin faaliyet gelirlerinin en az %50'sinin elde edildiği şehirlerin, üretimin/faaliyet gelirinin en az %50'sinin gerçekleştiği/elde edildiği bir şehir bulunmuyorsa şirket merkezinin bulunduğu şehrin endekse dahil edildiği bir yapı görülmektedir ([www.kap.gov.tr](http://www.kap.gov.tr)).

BIST şehir endeksleri, Türkiye'nin ekonomik yapısının ve bölgesel kalkınmanın önemli göstergeleri olarak kullanılabilir. Bu endeksler, belirli şehirlerdeki işletmelerin finansal durumunu yansıtarak yatırımcılara önemli bilgiler sunmakta, özellikle belirsizlik dönemlerinde, yatırımcıların karar verme süreçlerinde rehberlik etme işlevi taşımaktadırlar. BIST şehir endeksleri ile ilgili analizler, Türkiye'deki şehirlerin ekonomik dinamiklerinin anlaşılmasında kritik bir rol oynamakta, dolayısıyla bu durum yatırımcılar ve araştırmacılar için büyük bir ilgi alanı oluşturmaktadır (Sezgin, 2020; Aşkın, 2020).



BIST şehir endeksleri ile ilgili çalışmalara katkı sağlamak motivasyonu ile kurgulanan mevcut çalışmada BIST Kocaeli endeksinde yer alan şirketlere odaklanılmıştır. Kocaeli, 2022 yılı verilerine göre ülkemizde kişi başına GSYH'nın en yüksek olduğu, Türkiye araç üretiminin %40,7'sinin, kimya sanayinin %27'sinin, metal sanayinin ise %19'unun karşılandığı il konumundadır. Ek olarak 108,95 milyar dolarlık dış ticaret hacmi ile ülkemizin dış ticaretine %17,6 oranında büyük bir katkı sağlamaktadır. Özel sektör Ar-Ge merkezi sayısı dikkate alındığında da Kocaeli ili 2023 yılı itibariyle Türkiye üçüncüsü durumundadır ([www.kocaeli.gov.tr](http://www.kocaeli.gov.tr)). Tüm bu göstergeler dikkate alındığında Kocaeli ili şehir endeksinde yer alan şirketlere yönelik bir çalışmanın yapılmasının önem arz edeceği düşünülmüştür.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde BIST şehir endekslerini ele alan çalışmaların çeşitli yönlerden ele alındığı tespit edilmiştir. Şehir endeksleri ile döviz kurlarındaki değişimlerin incelendiği bazı çalışmalarda (Gürsoy vd., 2020; Kayral, 2020), döviz kurlarındaki değişimlerin endeks üzerindeki etkilerini yatırımcıların anlayabilmelerine yardımcı olacak analizler gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu analizlerin yatırımcıların döviz piyasalarındaki hareketliliği dikkate alarak stratejilerini belirlemelerine olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Şehir endeksleri ile ilgili bazı çalışmalarda, endeks volatilitésinin araştırıldığı ve etkilerinin bazı ekonometrik modeller ile incelendiği görülmüştür (Atmaca, 2018; Kula ve Baykut, 2018; Yapraklı vd., 2018; Aşkın, 2020; Sayın vd., 2020). Bu çalışmada kullanılan çok kriterli karar verme yöntemlerinin (ÇKKV), BIST şehir endekslerine konu olduğu çalışmalardaki durumu incelendiğinde ise, literatürde oldukça az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bektaş (2023), BIST Denizli şehir endeksindeki firmaların finansal performansını WEBDA ve LOPCOW yöntemleri ile analiz ederken, Arslan (2023) BIST Balıkesir endeksindeki şirketlerin finansal performansı ile hisse senedi getirisi arasındaki ilişkiyi Entropi, TOPSIS ve MAUT yöntemleri ile analiz etmiştir. İlgili literatür taraması sonucunda, özellikle ÇKKV yöntemleri ile

BIST şehir endeksinde yer alan şirketlerin finansal performansının değerlendirileceği alandaki eksiklik bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Mevcut çalışmada BIST Kocaeli şehir endeksinde yer alan firmaların finansal performanslarının ÇKKV yöntemleri ile değerlendirileceği bir model sunulmuştur. BIST Kocaeli şehir endeksinde yer alan yirmi üç firmanın tümü analize dahil edilmemiş, bu endekste ve Türkiye'nin önde gelen büyük şirketlerinin değerlendirildiği Fortune 500 listesinde yer alan aktif büyüklüğü en yüksek beş şirket analize dahil edilmiştir. Böylelikle tüm şirketler yerine finansal göstergelerinin daha iyi olduğu düşünülen belli bir şirket grubuna odaklanılmıştır.

Çalışmada finansal performans değerlendirilmesi için LOPCOW ve OPARA yöntemlerinin bir arada kullanılacağı bir model tercih edilmiştir. LOPCOW yöntemi karar problemlerinde yer alan kriterlerin objektif ağırlıklarının hesaplanması amacıyla kullanılan bir ÇKKV yöntemidir. Çalışmanın kurgusunda yer alan performans kriterleri finansal göstergeler olduğundan, karar matrisi net sayılardan oluşmakta ve bu durum objektif bir ağırlıklandırma yöntemi kullanımını rasyonel kılmaktadır. Ayrıca özellikle finansal göstergelerin yer aldığı karar problemlerinin birçoğunda karşılaşılan sıfır ya da negatif değerlerden etkilenmeden çözüm yapabilmeye yeteneği LOPCOW yönteminin önemli bir avantajı olmakta ve bu durum mevcut çalışmada LOPCOW yönteminin tercih edilmesinin önemli nedenlerinden biri olmaktadır. Uygulama kapsamında ele alınan BIST Kocaeli şehir endeksi şirketlerinin finansal performanslarının değerlendirilmesi aşamasında ise ÇKKV literatürüne henüz yeni girmiş bir alternatif sıralama yöntemi olan OPARA (Keshavarz-Ghorabae vd., 2024) kullanılmıştır. Çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla oldukça yeni bir yöntem olan OPARA'nın hem ulusal literatürde kullanıldığı ilk çalışma olmasının hedeflenmesi, hem de yöntemin finansal performans ölçümü gibi önemli bir konuda nasıl sonuçlar ortaya koyacağına görülmek istenmesi, OPARA yönteminin bu çalışmada tercih sebebi olmasının altındaki en büyük motivasyon olmuştur. Ek olarak LOPCOW-OPARA modelinin sonuçları, literatürde oldukça sıklıkla kullanılan bilinen bazı alternatif sıralama

yöntemleri ile karşılaştırılarak, çalışmada önerilen modelin sonuçlarının sağlamlığı test edilmiştir. Bu çalışmanın odağını oluşturan finansal performans analizi için motivasyon kaynağı olan araştırma soruları şu şekilde ifade edilebilir.

- BIST Kocaeli endeksinde yer alan ve Fortune 500'de bulunan aktif büyüklüğü bakımından en yüksek beş şirket arasında 2023 yılı finansal performansları sonucunda en yüksek performans gösteren şirketler hangileridir?
- Söz konusu yıl için yapılan analizler neticesinde bu çalışmada önerilen LOPCOW-OPARA modelinden elde edilen finansal performans sıralama sonuçları ne derece tutarlı ve istikrarlıdır?

Bu çalışmanın literatüre katkı sunması beklenen özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- ✓ Çalışma hibrit bir LOPCOW ve OPARA yöntemlerinin kullanıldığı bir ÇKKV model önerisi sunmaktadır. OPARA yönteminin ÇKKV literatüründe çok yeni bir yöntem olmasından dolayı çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla ulusal literatürde bu yöntemle yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla mevcut metodolojinin özellikle ulusal literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.
- ✓ Çalışmanın odak noktası olan şirketlerin finansal performanslarının değerlendirilmesi noktasında da LOPCOW-OPARA modeli ile yapılmış bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır.
- ✓ Literatürde şehir endeksleri üzerine yapılan çalışmalarda ÇKKV yöntemlerinin kullanımı göz önüne alındığında, oldukça az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu yönüyle de mevcut çalışmanın literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Çalışmanın kalan kısmı aşağıda belirtilen şekilde organize edilmiştir. Birinci bölümde çalışma kapsamında ele alınan ÇKKV yöntemlerinin teorik alt yapısına yer verilmiştir. İkinci bölümde finansal performansın değerlendirildiği uygulamanın

detayları aktarılmıştır. Üçüncü bölümde, yapılan analizlerin uygulama adımlarına, elde edilen sonuçlara ve duyarlılık analizine yer verilmiştir. Son olarak ise sonuç ve öneriler yer almıştır.

## **1. Metodoloji**

### **1.1. LOPCOW Objektif Ağırlıklandırma Yöntemi**

LOPCOW, 2022 yılında Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) yöntemleri literatürüne Ecer ve Pamucar (2022) tarafından kazandırılan objektif kriter ağırlığı hesaplayan bir yöntemdir. LOPCOW yöntemi negatif verilerden etkilenmeden herhangi bir kriter sınırlaması olmaksızın, fayda ve maliyet yönlü kriterler için uygun çözümler sunmaktadır.

LOPCOW yönteminin diğer objektif ağırlıklandırma yöntemlerine göre önemli farklarından biri, verileri ortalama kare değerlerinin standart sapmalarının yüzdesi şeklinde ifade ederek, verilerin boyutundan kaynaklanan farkı (boşluğu) ortadan kaldırması şeklinde ifade edilebilir. Yöntemin önemli avantajlarından biri ise negatif verilerden etkilenmeyen bir çözüm prosedürüne sahip olmasıdır. Bu özelliği yöntemin özellikle karlılık ve getiriye dayalı finansal uygulamalarda kullanılabilirliğini sağlamaktadır. LOPCOW yönteminin adımları Tablo 1’de gösterilmiştir (Ecer ve Pamucar, 2022, ss.4-5).

**Tablo 1: LOPCOW Yöntemi Adımları**

Adım 1: Karar Matrisi	$IDM = \begin{bmatrix} x_{11} & \dots & x_{1j} & \dots & x_{1n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & \dots & x_{mj} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad i =$ $1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n$	(1)
Adım 2: Normalizasyon	$r_{ij} = \frac{x_{ij} - x_{ij\min}}{x_{max} - x_{min}} \quad (\text{Fayda yönlü kriterler})$ $r_{ij} = \frac{x_{ij\max} - x_{ij}}{x_{max} - x_{min}} \quad (\text{Maliyet yönlü kriterler})$	(2)
Adım 3: PVij Değerlerinin Hesaplanması	$PV_{ij} = \left  \ln \left( \frac{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^m r_{ij}}{m}}}{\sigma} \right) * 100 \right $	(3)
Adım 4: Önem Ağırlıkları	$w_j = \frac{PV_{ij}}{\sum_{i=1}^n PV_{ij}}$	(4)

## 1.2. OPARA Yöntemi

OPARA yöntemi Keshavarz-Ghorabae vd. (2024) tarafından literatüre henüz çok yeni kazandırılan yeni bir ÇKKV yöntemidir. Söz konusu ÇKKV yönteminin diğer ÇKKV yöntemlerinden farklılıkları ve avantajları mevcuttur. Bu metodoloji normalleştirme prosedürlerinin uygulanmasını içermemektedir. Önerilen yöntemin prosedürü, ikili düzeltilmiş oranlara (*pairwise adjusted ratio*) dayalı karar verme bilgilerinin kaybını önler. Bu oranlar nesnel karar verme verilerine göre elde edilir ve karar vericilerin öznel yargılarına ve görüşlerine ihtiyaç duyulmaz. İkili düzeltilmiş oranlar, tüm alternatiflere ilişkin verileri değerlendirme sürecine dahil etmek için kullanılır. Bu, her bir alternatifin nihai değerlendirmesinin yalnızca o alternatifte özgü verilere değil, tüm karar verilerine dayanmasını sağlar.

İkili düzeltilmiş oranlar, her bir alternatifin diğer alternatifler üzerindeki baskınlık veya önem derecesini belirler. Önerilen yöntemin bir diğer avantajı, ikili düzeltilmiş oranları belirlemek için ayarlama parametrelerinin kullanılmasıdır. Bu yöntemde iki ayarlama parametresi kullanılmaktadır. İlk parametre olan RPAR (*range based pairwise adjusted ratio*), her bir kriterin aralığı ile ilgili etkiyi ayarlamaktadır. Bir kriterin aralığı ne kadar büyükse, ikili oranlarda o kadar fazla ayarlanır. RPAR oranını anlamak için, bir kriterin performansının [1, 10] aralığında,

diğer bir kriterin ise [1, 100] aralığında değerlendirildiği bir karar verme süreci düşünülün. Bu aralıklar göz önüne alındığında, ikinci kriterin değerlendirmeler üzerinde potansiyel olarak daha önemli bir etkisi olacağı düşünülebilir. Bu olgu, çeşitli normalleştirme yaklaşımlarını kullanan yöntemlerde bile kendini göstermektedir. OPARA yöntemi bu gibi durumlarda RPAR'ın bir ayarlama fonksiyonunu olarak kullanılmasının faydalı olabileceğini savunmaktadır.

Diğer parametre ise bir kriterin doğrusallığı ile ilgilidir. LPAR (*linearity based adjusted ratio*) adı verilen bu parametre karar verici tarafından belirlenir ve oranların hesaplanmasında doğrusal olmayan kriterlerin etkisini ayarlar. Bu ayarlama, bir kriterle ilgili performans logaritmik bir ölçekte ölçüldüğünde faydalı olabilir.

Geleneksel çok kriterli karar verme yaklaşımlarından bazılarıyla karşılaştırıldığında, OPARA yönteminin en önemli dezavantajının fazla sayıda ve karmaşık hesaplamalara dayalı olması gösterilebilir. Ancak, bu dezavantaj, karar verme hesaplamalarını gerçekleştirirken bilgisayarların kullanılmasıyla bir nebze hafifletilebilecektir. Ayrıca yöntem negatif verilere karşı duyarlıdır. Yani çözüm yapabilmek için karar matrisinin tüm elemanlarının pozitif olması gerekmektedir. Beş adımdan oluşan OPARA yöntemi Tablo 2'de özetlenmiştir (Keshavarz-Ghorabae vd., 2024: 29).

**Tablo 2: OPARA Yöntemi Adımları**

Adım 1: Karar Matrisi	$X = \begin{bmatrix} x_{11} & \dots & x_{m1} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{n1} & \dots & x_{nm} \end{bmatrix} = [x_{ij}]_{n \times m}$	(5)
Adım 2: RPAR <sub>kl</sub> Matrisi	$\sum_{j \in BC} w_j \left( \frac{x_{kj}}{x_{lj}} \right)^{\rho_j} + \sum_{j \in NC} w_j \left( \frac{x_{lj}}{x_{kj}} \right)^{\rho_j}, k, l \in \{1, 2, \dots, n\}$	(6)
Adım 2.1. RPAR Ayarlama Parametresi	$\rho_j = \begin{cases} \frac{(\alpha-1) \max x_{ij} + \min x_{ij}}{\alpha \max x_j} & \text{eğer } \frac{\max x_{ij} - \min x_{ij}}{\max x_{ij} + \min x_{ij}} > \beta \\ 1, & \text{diğer durumlar} \end{cases}$	(7)
Adım 3: LPAR <sub>kl</sub> Matrisi	$\sum_{j \in BC} w_j \left( \frac{x_{kj}}{x_{lj}} \right)^{\tau_j} + \sum_{j \in NC} w_j \left( \frac{x_{lj}}{x_{kj}} \right)^{\tau_j}, k, l \in \{1, 2, \dots, n\}$	(8)
Adım 4: APAR <sub>kl</sub> Matrisi	$APAR_{kl} = \omega RPAR_{kl} + (1 - \omega) LPAR_{kl}$	(9)

**Tablo 2. OPARA Yöntemi Adımları (devamı)**

$$\text{Adım 5: Si Matrisi} \quad S_i = \frac{1}{n} \left( \sum_{l=1}^n \left( \frac{APAR_{il}}{\sum_{k=1}^n APAR_{kl}} \right) \right) \quad (10)$$

5.Adımda skor bakımından en yüksek değeri alan alternatif, en iyi performansa sahip karar alternatifidir.

$\alpha$  ve  $\beta$  parametrelerinin sırasıyla 5 ve 0.8 alınması yöntemi geliştirenler tarafından önerilmektedir. Eşitlik (9)'da  $\omega$ , toplama parametresini temsil eder ve  $[0,1]$  aralığında değer yer alır. 0.5 alınması önerilir.

LPAR'daki " $\tau_j$ " parametresi karar verici tarafından belirlenir (Keshavarz-Ghorabae, 2024: 29-31).

## 2. Uygulama

Çalışmanın bu bölümünde BIST Kocaeli şehir endeksinde yer alan Fortune 500 listesindeki aktif büyüklüğü bakımından en yüksek beş şirketin (TUPRS, FROTO, BRISA, KORDS, HEKTS) finansal performansının 2023 yılı için LOPCOW ve OPARA yöntemleri ile değerlendirileceği model açıklanmıştır. Finansal performans analizinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle literatürde sıklıkla kullanılan sekiz adet finansal performans kriteri Tablo 3'te gösterildiği üzere belirlenmiştir.

**Tablo 3. Uygulama Kapsamında Dikkate Alınan Kriterler**

Kriter No	Kriter Adı	Literatürde Yer Verilen Çalışmalar
K1	Cari Oran	Özden (2012); Tütüncü ve Uysal (2018); Gönüllü (2022), Pala (2023); Güçlü ve Muzac (2024)
K2	Likit Oran	(Önder ve Altıntaş, 2017), Orçun ve Eren, (2017); Yıldırım vd. (2018), Arslan (2024)
K3	Brüt Kar Marjı Oranı	Çanakçıoğlu (2019); Kılıçarslan (2023); Sezgin vd. (2024)
K4	Aktif Büyüme Oranı	Orhan ve Başar (2015); Acar (2019); Sakarya ve Aksu (2020); Gönüllü (2022);
K5	Maddi Duran Varlıklar/Özsermaye	Sakarya ve Aksu (2020); Altunkara ve Can (2023);
K6	Nakit Oranı	Ersoy ve Orçun, (2022); Ersoy (2023a); Güçlü ve Muzac (2024), Arslan (2024)
K7	Finansman Oranı	Akın (2018); Deste ve Halifeoğlu, (2019); Ceyhan ve Karapolat, (2022); Ersoy, (2023b)
K8	ROCE Oranı	Iqbal vd. (2013); Bhagyalakshmi ve Saraswathi (2019); Çilek ve Şeyranlıoğlu (2024)

Uygulama kapsamında finansal performansı incelenen şirketlerin Tablo 3'teki kriterlere göre oluşturulan verileri çalışmanın karar matrisini oluşturacaktır. LOPCOW ve OPARA yöntemlerinin çözümlerinin de ilk adımını oluşturacak olan karar matrisi Tablo 4'te gösterilmiştir.

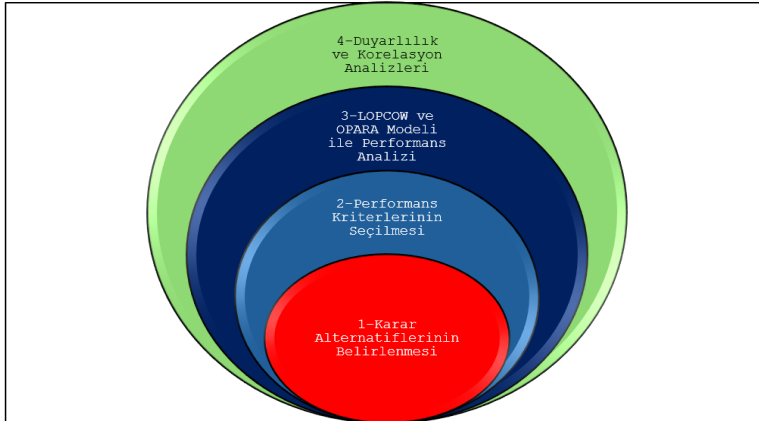
**Tablo 4.** Performans Analizinde Kullanılan Karar Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
TUPRS	1,30	0,91	15,98	31,58	0,66	63,17	1,24	0,24
FROTO	1,09	0,68	13,41	55,29	0,78	16,17	0,51	0,41
BRISA	1,27	1,08	24,53	30,18	0,91	83,6	0,57	0,18
KORDS	1,24	0,63	14,96	48,4	0,59	15,21	0,85	0,05
HEKTS	0,96	0,65	13,51	26,18	0,58	35,4	0,42	0,12

**Kaynak:** Finnet2000 Plus (Ziraat Yatırım)

Çalışmada LOPCOW yöntemi ile hesaplanan kriter ağırlıkları, OPARA yöntemine entegre edilerek finansal performans sıralaması için hibrit bir analiz modeli kurgulanmıştır. Önerilen bu modelin tutarlı sonuçlar üretip üretmediğinin belirlenmesi için duyarlılık analizi yapılmış ve sonuçları raporlanmıştır. Çalışmanın uygulama kısmının işleyişini özetleyen sistematik akış diyagramı Şekil 1'de gösterilmektedir.

**Şekil 1:** Çalışmanın Sistematik Akış Diyagramı





### 3. Analiz

#### 3.1. LOPCOW Analizi

Çalışmanın bu bölümünde LOPCOW objektif kriter ağırlıklandırma yönteminin uygulama adımları ve analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir. Tablo 4'teki karar matrisi dikkate alınarak söz konusu yöntemin adımları sırasıyla uygulanmıştır. Yöntemin ilk adımı olan normalizasyon işlemi Denklem (2)'den faydalanılarak yapılmış ve normalize karar matrisinin elemanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

*Tablo 5: LOPCOW Yöntemi Normalize Karar Matrisi*

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
<b>TUPRS</b>	1,000	0,622	0,231	0,186	0,245	0,701	1,000	0,528
<b>FROTO</b>	0,382	0,111	0,000	1,000	0,621	0,014	0,106	1,000
<b>BRISA</b>	0,912	1,000	1,000	0,137	1,000	1,000	0,182	0,361
<b>KORDS</b>	0,824	0,000	0,139	0,763	0,035	0,000	0,524	0,000
<b>HEKTS</b>	0,000	0,044	0,009	0,000	0,000	0,295	0,000	0,194

*Kaynak: Yazarların Kendi Hesaplamaları*

Bir sonraki adımda Denklem (3) ve (4)'ten yararlanılarak, finansal performans kriterlerine ilişkin nihai önem ağırlık değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

*Tablo 6: LOPCOW Yöntemi Kriterlere İlişkin PVij Değerleri ve Nihai Önem Ağırlıkları*

Kriterler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
<b>PV<sub>ij</sub></b>	54,679	18,828	10,747	26,817	23,422	24,710	23,250	34,657
<b>W<sub>j</sub></b>	0,252	0,087	0,050	0,124	0,108	0,114	0,107	0,160
<b>Sıra</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

*Kaynak: Yazarların Kendi Hesaplamaları*

Tablo 6'da gösterilen LOPCOW yöntemi sonuçlarına göre, analizde ağırlığı en fazla olan diğer bir ifade ile önem ağırlığı en yüksek olan kriterin Cari oran olduğu tespit edilmiştir. Cari oran kriterini sırasıyla ROCE oranı ve Aktif büyüme oranı takip etmiştir. Diğer kriterler önem ağırlığı bakımından, Nakit Oran, Maddi Duran

Varlıklar/Özsermaye Oranı, Finansman Oranı, Likit Oran ve Brüt kâr marjı oranı olarak sıralanmıştır.

### 3.2. OPARA Analizi

Çalışmanın bu bölümünde OPARA alternatif sıralama yönteminin uygulama adımları ve analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir. OPARA yöntemine ait ilk adım olan RPAR matrisinin elemanları, Denklem (6) ve (7)'den yararlanılarak hesaplanmış ve Tablo 7'de gösterilmiştir. OPARA yöntemin normalizasyon işlemi bulunmamakta, normalizasyon yerine RPAR ve LPAR adımları önerilmektedir.

**Tablo 7:** OPARA Yöntemi RPAR Matrisi

1,000	1,436	1,102	2,038	1,630
1,008	1,000	1,098	2,138	1,559
1,011	1,493	1,000	2,003	1,532
0,767	0,917	0,820	1,000	1,134
0,667	0,878	0,680	1,203	1,000

**Kaynak:** Yazarların Kendi Hesaplamaları

Tablo 7'deki değerler hesaplanırken Eşitlik 7'de yer alan  $\alpha$  ve  $\beta$  parametreleri, yöntemi geliştiren yazarların da önerdikleri üzere, sırasıyla 5 ve 0,8 olarak dikkate alınmıştır. RPAR matrisinin hesaplanmasının ardından bir sonraki adımda Denklem (8)'den yararlanılarak LPAR matrisi elemanları hesaplanmış ve bu matris Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8:** OPARA Yöntemi LPAR Matrisi ( $\tau_j=1,5$ )

1,000	2,022	1,217	3,499	2,162
1,112	1,000	1,305	4,585	2,180
1,049	2,309	1,000	3,442	1,930
0,745	0,956	0,840	1,000	1,314
0,558	0,923	0,567	1,494	1,000

**Kaynak:** Yazarların Kendi Hesaplamaları

Yöntemin bir sonraki adımında RPAR ve LPAR matrisleri ile Denklem (9)'dan yararlanılarak APAR matrisinin elemanları,  $\omega$  parametresi 0,5 olarak dikkate alınarak, hesaplanmış ( $\omega=0,5$ ) ve bu matris Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9:** OPARA Yöntemi APAR Matrisi

1,000	1,729	1,160	2,769	1,896
1,060	1,000	1,201	3,361	1,870
1,030	1,901	1,000	2,722	1,731
0,756	0,936	0,830	1,000	1,224
0,612	0,900	0,623	1,348	1,000

**Kaynak:** Yazarların Kendi Hesaplamaları

OPARA yönteminin son aşamasında Si matrisinin elemanları hesaplanarak, alternatiflere ilişkin nihai performans skorları belirlenir. Denklem (10)'dan yararlanılarak hesaplanan alternatiflere ilişkin performans skorları ve sıralamaları Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10:** OPARA Yöntemi Si Matrisi, Performans Skorları ve Sıralamalar

	Sİ MATRİSİ					Skor	Sıra
<b>TUPRS</b>	0,224	0,267	0,241	0,247	0,246	1,225	<b>1</b>
<b>FROTO</b>	0,238	0,155	0,250	0,300	0,242	1,184	3
<b>BRISA</b>	0,231	0,294	0,208	0,243	0,224	1,200	<b>2</b>
<b>KORDS</b>	0,169	0,145	0,172	0,089	0,159	0,734	4
<b>HEKTS</b>	0,137	0,139	0,129	0,120	0,130	0,656	5

**Kaynak:** Yazarların Kendi Hesaplamaları

Tablo 10'da görüldüğü üzere, 2023 yılı için yapılan analizlerde finansal performansı en yüksek olan şirketin TUPRS olduğu tespit edilmiştir. TUPRS'ı sırasıyla BRISA, FROTO, KORDS ve HEKTS takip etmektedir.

### 3.3. Duyarlılık Analizi ve Mukayeseli Sonuçlar

Duyarlılık analizi kapsamında OPARA sıralama yönteminden elde edilen sonuçlar, literatürde kabul görmüş diğer alternatif sıralama yöntemlerinden elde edilen sonuçlarla mukayese edilmiştir. OPARA yöntemi sıralama sonuçları sırasıyla ARAS, WASPAS, MAIRCA, MARCOS, CoCoSo ve PSI gibi ÇKKV sıralama yöntemlerinden elde edilen sonuçlarla karşılaştırılmıştır. Buradaki amaç önerilen yeni hibrit modelin sonuçlarının tutarlı ve güvenilir olup olmadığını göstermek ve performans analizi çerçevesinde kullanılabilir olmasını ortaya koymak şeklinde ifade

edilebilir. Duyarlılık analizi sonucunda elde edilen performans sıralamaları Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11:** OPARA ve Farklı ÇKKV Yöntemleri Sıralamalarının Karşılaştırılması

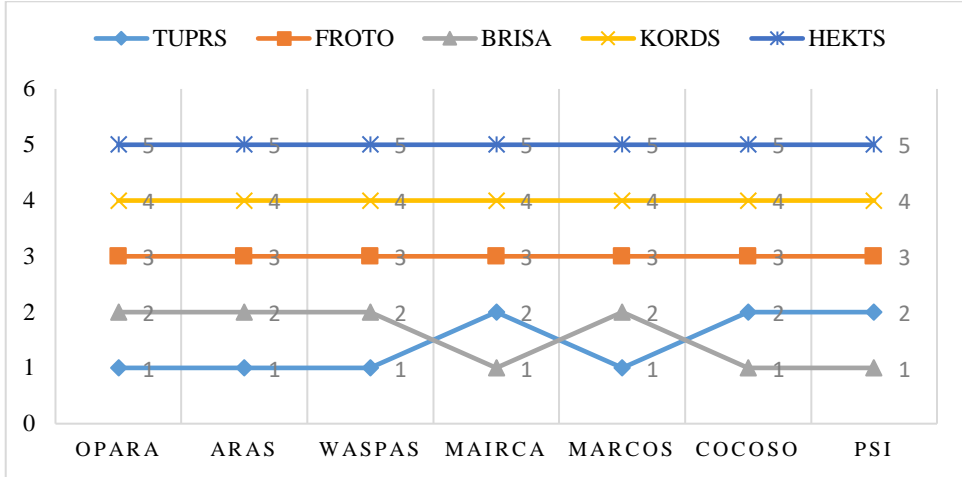
	OPARA	ARAS	WASPAS	MAIRCA	MARCOS	CoCoSo	PSI
<b>TUPRS</b>	1	1	1	2	1	2	2
<b>FROTO</b>	3	3	3	3	3	3	3
<b>BRISA</b>	2	2	2	1	2	1	1
<b>KORDS</b>	4	4	4	4	4	4	4
<b>HEKTS</b>	5	5	5	5	5	5	5

**Kaynak:** Yazarların Kendi Hesaplamaları

Tablo 11 incelendiğinde, OPARA yöntemi ve diğer tüm sıralama yöntemlerinde TUPRS ve BRISA’nın ilk iki sırada yer aldığı görülmektedir. TUPRS, OPARA, ARAS, WASPAS ve MARCOS yöntemlerine göre birinci sırada yer almaktayken, BRISA ise MAIRCA, CoCoSo ve PSI yöntemlerine göre ilk sırada yer almıştır.

Öte yandan FROTO, KORDS ve HEKTS tüm yöntemlerle elde edilen sonuçlara göre sırasıyla üçüncü, dördüncü ve beşinci sırayı almışlardır. LOPCOW-OPARA modeliyle elde edilen sıralamaların diğer ÇKKV yöntemleri ile elde edilen sıralamalar ile büyük oranda örtüşmesi, mevcut modelin istikrarlı ve tutarlı sonuçlar vermesi olarak yorumlanabilir. Diğer bir ifade ile LOPCOW-OPARA modeliyle elde edilen sonuçların güvenilir sonuçlar olduğu ve finansal performans analizi kapsamında kullanılabileceği düşünülmektedir. Tablo 11’de özetlenen duyarlılık analizi sonuçları karşılaştırmalı bir şekilde Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2: OPARA ve Farklı ÇKKV Yöntemleri Sıralamalarının Karşılaştırılması



Çalışmada ek olarak, OPARA ile diğer ÇKKV yöntemlerinin sıralama sonuçları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bu doğrultuda Spearman sıra korelasyon analizi gerçekleştirilerek elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları

Yöntemler	ARAS	WASPAS	MAIRCA	MARCOS	CoCoSo	PSI
OPARA	1	1	0,90	1	0,90	0,90

Kaynak: Yazarların Kendi Hesaplamaları

Tablo 12’ye bakıldığında OPARA yöntemi ile elde edilen performans sıralamaları ile mukayese edilen diğer yöntemlerin performans sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve oldukça yüksek korelasyonlar saptanmıştır. Bu bulgu da OPARA yöntemi ile elde edilen sıralama sonuçlarının güvenilir ve istikrarlı olduğunu istatistiksel olarak desteklemektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada BIST Kocaeli şehir endeksinde yer alana şirketlerden Fortune 500 listesinde yer alan aktif büyüklüğü en fazla olan beş tanesi seçilmiş ve 2023 yılı için finansal performanslarının LOPCOW-OPARA modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerekli analizin gerçekleştirilebilmesi için

literatürde sıklıkla kullanılan sekiz finansal performans kriteri belirlenmiştir. Kriterlerin önem ağırlıklarının hesaplanması safhasında objektif ağırlıklandırma yöntemi olan LOPCOW yönteminden, finansal performans sıralamasında ise literatüre henüz kazandırılan bir yöntem olan OPARA'dan yararlanılmıştır.

LOPCOW yönteminden elde edilen sonuçlara göre analizde ağırlığı en fazla olan diğer bir ifade ile analizi en fazla etkileyen kriterin cari oran olduğu tespit edilmiştir. İkinci en önemli kriterin ise ROCE oranı, en önemli üçüncü kriterin ise aktif büyüme oranı olduğu tespit edilmiştir. Diğer kriterler ise sırasıyla, nakit oran, maddi duran varlık/özsermaye oranı, finansman oranı, likit oran ve brüt kar marjı oranı olmuştur. OPARA yönteminin 2023 yılı için yapılan analiz sonuçlarına göre ise en iyi finansal performansı gösteren şirketin TUPRS olduğu tespit edilmiştir. TUPRS'ı sırasıyla BRISA, FROTO, KORDS ve HEKTS takip etmiştir.

Yapılan duyarlılık analizi sonucunda, OPARA yöntemi ve diğer tüm ÇKKV yöntemleri ile elde edilen sıralamalara göre TUPRS ve BRISA'nın kendi aralarındaki sıralamaları değişmekle birlikte ilk iki sırada yer aldığı görülmektedir. Öte yandan FROTO, KORDS ve HEKTS'in performans sıralamalarının tüm yöntemlerde aynı olduğu tespit edilmiştir. Karşılaştırmalı bu sonuçların, istatistiksel olarak desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizinin sonuçlarına bakıldığında ise; OPARA yönteminin sonucunda elde edilen sıralamalar ile mukayese edilen diğer yöntemlerin sıralamaları arasında anlamlı ve yüksek korelasyonlar tespit edildiği görülmüştür. Bu durum duyarlılık analizi neticesinde LOPCOW-OPARA modelinden elde edilen sonuçların istikrarlı ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

Sıralama sonuçlarından elde edilen bilgiler ışığında aşağıda yer alan değerlendirmeler yapılabilir. TUPRS'in performans olarak ilk sırada yer almasındaki en önemli etkenlerden biri cari oran, nakit oran ve finansman oranı gibi kriterlerde diğer alternatiflere göre daha iyi durumda olmasıdır. Şirket diğer kriter kriterlerde de belirli bir seviyenin üzerinde performans göstermekte ve bu durum TUPRS'ı finansal performans sıralamasında üst sıraya çıkarmıştır. Benzer şekilde cari oran,

nakit oran, brüt kar marjı oranı ve likit oran kriterlerinde oldukça yüksek performans gösteren BRISA, finansal performansı en yüksek şirketlerden biri olmuştur.

Tüm yöntemlere göre üçüncü sırada yer alan FROTO'nun ise özellikle LOPCOW yöntemi sonuçlarına göre önem ağırlığı yüksek olan kriterlerden ikisi olan ROCE oranı ve aktif büyüme oranında yüksek performans gösterdiği görülmüştür. KORDS'nın her ne kadar cari oran ve aktif büyüme oranı performansı iyi olsa da diğer kriterlerdeki performansının düşük olması, şirketin performans sıralamasında geride kalmasına neden olmuştur. HEKTS ise çalışmada ele alınan sekiz kriterin birçoğunda oldukça düşük performans göstermiş ve tüm yöntemlerle elde edilen sonuçlara göre son sırada yer almıştır. Çalışma bulguları bu yönüyle incelendiğinde, şirketlerin performanslarını artırmak için hangi performans kriterine daha fazla önem vermesi gerektiği ve bu kriterler dikkate alınarak performans artırıcı politikaların neler olması gerektiği hakkında yol gösterici olacaktır.

Günümüz sıkı rekabet koşulları altında şirketlerin varlıklarını koruyabilmeleri için performanslarını arttırmaları yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda en önemli noktalardan biri olan finansal performans analizi, şirketlerin karlılık, likidite, borçluluk vb. hususlardaki durumunun belirlenmesini sağlamaktadır. Finansal performans değerlendirmesi şirket yöneticilerine ek olarak yatırımcı ve diğer paydaşlara şirketin finansal durumu hakkında önemli bilgiler sunmakta, ayrıca şirketlerin sektördeki durumunun belirlenmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, çalışmanın içerdiği sonuçların araştırmacı ve okuyucuların yanı sıra BIST Kocaeli endeksinde yer alan sektör temsilcilerine, karar verici konumundaki yöneticilere şirketlerin mevcut finansal performans durumu hakkında ışık tutması beklenmektedir.

İlişkili literatüre bakıldığında ise ÇKKV yöntemleri ile şehir endeksleri hakkında analiz yapan sadece iki çalışma mevcuttur. Arslan (2023) Balıkesir endeksi şirketlerinin hisse senedi getirisi ile finansal performans analizi hakkında araştırma yapmıştır. Bektaş (2023) ise Denizli Şehir Endeksindeki şirketlerin finansal

performans analizini değerlendirmiştir. Bu çalışma Bektaş (2023) ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada sadece finansal performans üzerine odaklanılmıştır. Mevcut çalışma, Arslan (2023) ile farklılaşmaktadır. Arslan, finansal performans sıralamasına ek olarak bu sıralamanın hisse senedi getirisi ile ilişkisini de incelemiştir. Ek olarak mevcut çalışma, literatürdeki volatilité odaklı diğér çalışmalardan da uygulanan yöntem bakımından farklılaşmaktadır.

Bu çalışmada BIST Kocaeli şehir endeksinde yer alıp Fortune 500 listesinde aktif büyüklüğü bakımından en büyük beş şirketi incelenmesi bakımından spesifik bir şirket grubuna odaklanılmıştır. Ayrıca finansal performanslar ulaşılabilen son yılın verileri olan 2023 yılı için değerlendirilmiştir. Bu durumlar çalışmanın kısıtlılıkları olarak tanımlanabilir. Öte yandan çalışmanın kullanılan yöntemler ve uygulama alanı bakımından ilgili literatüre katkı sunması beklenmektedir. Çalışmanın içerdüğü sonuçlar araştırmacı ve okuyucuların yanı sıra sektör temsilcilerine, karar verici konumundaki yöneticilere şirketlerin mevcut finansal performans durumu hakkında ışık tutabilir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda daha farklı yöntem, veri seti, alternatifler ve uygulama alanlarına odaklanılarak, literatürün gelişip zenginleşmesine katkı sağlanabilir. Yapılacak çalışmalarda farklı şehir endekslerinin de içinde bulunduğu uygulama alanlarına dönük olarak, çalışmada tercih edilen metodoloji ya da daha farklı yöntemler kullanılarak karlılık performansı, ithalat-ihracat performansı, sürdürülebilirlik performansı gibi analizler gerçekleştirilebilir. Sektör odaklı analizler yapılabilir.



## Kaynakça

- Acar, M. (2019). Finansal Performansın Belirlenmesinde ve Sıralanmasında TOPSIS Çok Kriterli Karar Verme Yönteminin Kullanılması: BIST Sigorta Şirketleri Uygulaması. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 11(21), 136-162.
- Akın, N. G. (2018). Dokuma Sektöründe Veri Zarflama Analizi ve Malmquist Toplam Faktör Verimliliği Endeksi. *Uluslararası Ekonomi İşletme ve Politika Dergisi*, 2(2), 241-260.
- Altunkara, Ö., & Can, E. N. (2023). TFRS 16 Kiralamalar Standardı Kapsamında İşletmelerin Varlık ve Kaynak Yapıları Üzerinde Beklenen Değişimin İşletmelerin Finansal Durum Tablolarına ve Finansal Oranlarına Etkisi: BIST İmalat Sektöründe Bir Uygulama. *Business & Management Studies: An International Journal*, 11(4), 1423-1447.
- Arslan, E. (2023). BIST Balıkesir (XSBAL) Endeks Şirketlerinin Finansal Performansları ile Hisse Senedi Getirileri Arasındaki İlişkinin Entropi Temelli TOPSIS ve MAUT Yöntemleriyle Analizi. *Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 227-274.
- Arslan, Ö. (2024). BIST'de İşlem Gören Dokuma Giyim İşletmelerinin COPRAS Yöntemi ile Finansal Performanslarının Değerlendirilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 381-391.
- Aşkın, Ö. E. (2020). BIST Şehir Endekslerine Ait Volatilitenin Modellenmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (85), 223-242.
- Atmaca, V. D. (2018). BIST Şehir Endeksleri Oynaklığının DCCGARCH Model ile Analizi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31), 287-308.
- Bektaş, S. (2023). BIST Şehir Endekslerinde Yer Alan Firmaların Finansal Performanslarının ÇKKV Yöntemleriyle Değerlendirilmesi: WEBDA ve LOPCOW Yöntemleriyle XSDNZ Endeksi Örneği. *Finansal Piyasaların Evrimi: Bankacılık, Risk Yönetimi, Piyasa ve Kurumlar (pp. 135-152)*. Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Bhagyalakshmi, K., & Saraswathi, S. (2019). A Study on Financial Performance Evaluation Using Dupont Analysis in Select Automobile Companies. *International Journal of Management, Technology and Engineering*, 9(1), 354-362.
- Çanakçıoğlu, M. (2019). BIST Kimya, Petrol Kauçuk ve Plastik Ürünler Sektöründeki İşletmelerin Finansal Performanslarının Hibrid ÇKKV Yaklaşımı Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(1), 123-152.
- Ceyhan, İ.F. & Ö. Karapolat (2022). COPRAS Yöntemiyle Finansal Performans Ölçümü Perakende Ticaret Firmaları Üzerine Bir Uygulama. *Yönetim, Ekonomi, Edebiyat, İslami ve Politik Bilimler Dergisi*, 5(2), 25-44.
- Çilek, A., & Şeyranlıoğlu, O. (2024). Temettü Verimi ile Karlılık Oranları Arasındaki İlişki: Borsa İstanbul Temettü 25 Endeksinde Bir İnceleme. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 166-182.
- Coşkun Erdoğan, Y. (2023). Otomotiv Sektöründe Dupont Yöntemiyle Finansal Performans Değerlendirmesi: BIST Örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Deste, M. & M. Halifeoğlu (2019). Perakende Ticaret Sektöründeki İşletmelerin Tedarik Zinciri Yönetimi Açısından Finansal Performans Kriterlerinin Belirlenmesi: BIST'de Bir Uygulama. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 751-774.

- Ecer, F. ve Pamucar, D. (2022). A Novel LOPCOW-DOBI Multi-Criteria Sustainability Performance Assessment Methodology: An Application in Developing Country Banking Sector. *Omega*, 112,112690, 1-17.
- Ersoy, M., & Orçun, Ç. (2022). COVID-19 Pandemisi Etkisinde Entropi Tabanlı TOPSIS ile Finansal Performans Analizi: BIST Üzerinde Bir Uygulama (*Doctoral dissertation, Sırnak University*).
- Ersoy, N. (2023a). BİST Kimya, Petrol Kauçuk ve Plastik Mamulleri Sektöründe SECA Yöntemi ile Finansal Performans Ölçümü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1975-1998.
- Ersoy, N. (2023b). BIST Perakende Ticaret Sektöründe LOPCOW-RSMVC Modeli ile Performans Ölçümü. *Sosyoekonomi*, 31(57), 419-436. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2023.03.20>
- Gönüllü, O. (2022). Türk Ana Metal Sanayi Şirketlerinin Covid-19 Pandemisi Dönemindeki Finansal Performanslarının Entropi-MARCOS Bütünleşik Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 44(1), 53-77.
- Güçlü, P., & Muzac, G. Genişletilmiş Gri MULTIMOORA Yöntemi ile Çok Dönemli Çok Kriterli Karar Verme: Demir-Çelik Sektöründe Finansal Performans Değerlendirmesi Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 267-291.
- Gürsoy, S., Alptürk, Y., & Tunçel, M. B. (2020). Dolar ve Euro Kurundaki Değişimlerin Antalya Şehir Endeksi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Çok Değişkenli VAR-EGARCH Uygulaması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 43-56.
- Iqbal, A., Mulani, J., & Kabiraj, S. (2013). Leverage, Size of the Firm and Profitability: A Case of Pakistani Cement Industry. *International Journal of Business Insights & Transformation*, 7(1).
- Kayral, İ. E. (2020). BİST Şehir Endeksleri ile Döviz Kurları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir ARDL Sınır Testi Uygulaması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 272-284.
- Keshavraz-Ghorabae, M., Rastegar, A., Amiri, M., Zavadskas, E.K. & Antucheviciene, J. (2024). Multi-Criteria Personnel Evaluation and Objective Pairwise Adjusted Ratio Analysis (OPARA). *Economic Computation and Economic Cybernetics Studies and Research*, 58(2/2024), 23-45.
- Kılıçarslan, A. (2023). Yenilenebilir Enerji Sektörü Şirketlerinin Finansal Performans Analizi: Borsa İstanbul'da Bir Uygulama. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 232-253.
- Kula, V., & Baykut, E. (2018). BIST Şehir Endekslerinin Volatilite Yapıları ve Rejim Değişimlerinin Analizi. *Muhasebe ve Finans İncelemeleri Dergisi*, 1(1), 38-59.
- Orçun, Ç., & Eren, B. S. (2017). TOPSIS Yöntemi ile Finansal Performans Değerlendirmesi: XUTEK Üzerinde Bir Uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (75), 139-154. <https://doi.org/10.25095/mufad.399899>
- Orhan, A., & Başar, B. (2015). İşletmelerde Nakit Akış Profilleri ve Analizi: BIST 100 İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 8(2), 107-122.
- Özden, Ü. H., Başar, Ö. D., & Kalkan, S. B. (2012). IMKB'de İşlem Gören Çimento Sektöründeki Şirketlerin Finansal Performanslarının VIKOR Yöntemi ile Sıralanması. *Istanbul University Econometrics and Statistics e-Journal*, (17), 23-44.

- Pala, O. (2023). SD ve WISP Yaklaşımları ile Gıda Sektöründe Finansal Performans Analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 24(1), 59-79.
- Sakarya, Ş., & Aksu, M. (2020). Ulaşım Sektöründeki İşletmelerin Finansal Performanslarının Geliştirilmiş Entropi Temelli TOPSIS Yöntemi ile Değerlendirilmesi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 21-40.
- Sayın, S., Doğru, E., & Gürsoy, S. (2020). Dolar Kuru ile Seçili BIST Şehir Endeksleri Arasında Getiri ve Volatilite Yayılımı: Çok Değişkenli VAR-EGARCH Uygulaması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 441-466.
- Sezgin, A., Aytekin, S., & Sakarya, Ş. (2024). Finansal Performansın Ölçülmesinde Piotroski F-Skoru Bileşenleri ve ÇKKV Yöntemlerinin Bağlantısı: MEREK Tabanlı MARCOS Uygulaması. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 367-395.
- Tütüncü, L., & Uysal, Z. (2018). Testing a Simple Financial Alternative to TOPSIS for Financial Performance Measurement. *Journal of Accounting & Finance/Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (78).
- [www.kap.gov.tr](http://www.kap.gov.tr), Erişim Tarihi: 09.09.2024
- [www.kocaeli.gov.tr](http://www.kocaeli.gov.tr), Erişim Tarihi: 09.09.2024
- Yapraklı, S., Bozma, G., & Akdağ, M. (2018). BIST Şehir Endekslerinde Oynaklığın Ölçülmesi: Alternatif Ekonometrik Modellerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (639), 667-686.
- Yıldırım, M., Altan, İ. M., & Gemici, R. (2018). Kurumsal Yönetim ile Finansal Performans Arasındaki İlişkinin Entropi Ağırlıklandırılmış TOPSIS Yöntemi ile Değerlendirilmesi: BIST'te İşlem Gören Gıda ve İçecek Şirketlerinde Bir Araştırma. *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 11(2), 130-152.

## Extended Abstract

### Introduction

BIST city indices provide important information to investors by reflecting the financial status of businesses in certain cities. They also serve as a guide for investors in their decision-making processes, especially during periods of uncertainty. Analyses of BIST city indices play a critical role in understanding the economic dynamics of cities in Turkey, and therefore this situation is of great interest to investors and researchers. The current study, designed with the motivation to contribute to studies on BIST city indices, focuses on companies included in the BIST Kocaeli index. According to 2022 data, Kocaeli is the province with the highest per capita GDP in our country, where 40.7% of Turkey's vehicle production, 27% of the chemical industry, and 19% of the metal industry are met. In addition, it contributes significantly to our country's foreign trade by 17.6%, with a foreign trade volume of 108.95 billion dollars. Regarding the number of private sectors R&D centers, Kocaeli province is ranked third in Turkey as of 2023. Considering all these indicators, it is thought that conducting a study on the companies included in the Kocaeli city index would be necessary. The current study presents a model in which the companies' financial performances included in the BIST Kocaeli city index will be evaluated with MCDM methods. Not all twenty-three companies included in the BIST Kocaeli city index were included in the analysis, and the five companies with the highest asset size in this index and in the Fortune 500 list, where Turkey's leading large companies are evaluated (TUPRS,

FROTO, BRISA, KORDS, HEKTS) were included in the analysis. Thus, a specific group of companies thought to have better financial indicators was focused on instead of all companies.

The features of this study that are expected to contribute to the literature are listed below:

- The study proposes a hybrid MCDM model using LOPCOW and OPARA methods. Since the OPARA method is a very new method in MCDM literature, no study has been found in the national literature with this method as of the date of the study. Therefore, the current methodology will contribute significantly to the national literature.
- In the literature, no study has been found using the LOPCOW-OPARA model in the evaluation of the financial performance of companies, which is the focus of the study.
- Considering the use of MCDM methods in studies on city indexes in the literature, very few studies have been found. In this respect, the current study is expected to contribute to literature.

### **Literature Review**

When the studies in literature are examined, it is determined that the studies addressing BIST city indices are addressed from various aspects. In some studies examining the changes in city indices and exchange rates (Gürsoy et al., 2020; Kayral, 2020), it has been observed that analyses have been carried out to help investors understand the effects of changes in exchange rates on the index. It is thought that these analyses will allow investors to determine their strategies by considering the volatility in the foreign exchange markets. In some studies on city indices, it has been observed that index volatility has been investigated, and its effects have been examined with some econometric models (Atmaca, 2018; Kula and Baykut, 2018; Yapraklı et al., 2018; Aşkın, 2020; Sayın et al., 2020). When the status of the multi-criteria decision-making methods (MCDM) used in this study on BIST city indices is examined, it has been seen that there are quite a few studies in the literature. Bektaş (2023) analyzed the financial performance of companies in the BIST Denizli city index with WEBDA and LOPCOW methods, while Arslan (2023) analyzed the relationship between the financial performance of companies in the BIST Balıkesir index and stock returns with Entropy, TOPSIS and MAUT methods. As a result of the relevant literature review, the deficiency in the field where the financial performance of companies in the BIST city index will be evaluated, especially with MCDM methods, constituted the starting point of this study.

### **Methods**

In the study, a model was preferred in which LOPCOW and OPARA methods will be used together for financial performance evaluation. Eight financial performance criteria frequently used in the literature were determined to perform the financial performance analysis. These criteria are Current Ratio, Liquid Ratio, Gross Margin Ratio, Asset Growth Rate, Tangible Fixed Assets/Equity, Cash Ratio, Financing Ratio, and ROCE Ratio. The LOPCOW method is an MCDM method used to calculate the criteria weights in decision problems objectively. The LOPCOW method offers appropriate solutions for benefit and cost-oriented criteria without any criterion limitation and without being affected by non-positive data. The difference between this method and other objective group methods can be expressed as eliminating the difference (gap) caused by the data size by describing the data as a percentage of the standard deviations of the mean square values. One of the important advantages of the method is that it has a solution procedure that is not affected by non-positive data. Since the performance criteria included in the study are financial indicators,

the decision matrix consists of precise numbers, making using an objective weighting method rational.

In the evaluation phase of the financial performances of the BIST Kocaeli city index companies within the application's scope, OPARA, an alternative ranking method that has just been developed in the MCDM literature, was used. Unlike traditional decision-making methods, OPARA avoids information loss by not using any normalization technique. The method focuses on preserving the original data characteristics to provide a comprehensive evaluation of each alternative using pairwise adjusted ratios. Two tuning parameters are used in the OPARA method: the first one reduces the effect of high-range criteria by adjusting the ratios according to the range of each criterion, while the second parameter reduces the negative impact of nonlinear data by considering the criterion's linearity. The fact that OPARA, a fairly new method, will be used for the first time in the national literature and investigation on a critical issue, such as financial performance measurement, is why the OPARA method was preferred in this study.

### **Results and Discussion**

According to the results of the LOPCOW method, the criterion with the highest importance weight was determined to be the current ratio. The current ratio criterion was followed by the ROCE ratio and the Active growth rate, respectively. Other criteria were ranked in importance weight, such as cash ratio, tangible fixed assets/equity, liquid ratio, and gross margin ratio. According to the results of the OPARA method, the company with the highest financial performance was determined to be TUPRS. TUPRS was followed by BRISA, FROTO, KORDS, and HEKTS, respectively. The following evaluations can be made based on the information obtained from the ranking results. One of the most critical factors in TUPRS's performance is that it is in a better position than other alternatives in terms of criteria such as current ratio, cash ratio, and financing ratio. The company also performs above a certain level in different criteria, which has brought TUPRS to the top of the financial performance ranking. Similarly, BRISA, which showed a very high performance in the current ratio, cash ratio, gross margin ratio, and liquid ratio criteria, has become one of the companies with the highest financial performance. FROTO, which ranked third according to all methods, showed high performance in the ROCE ratio and asset growth rate, which are two of the criteria with high importance weight according to the LOPCOW method results. Although KORDS' current ratio and asset growth rate performance were good, its low performance in other criteria caused the company to fall behind in the performance ranking. HEKTS, on the other hand, showed very low performance in most of the eight criteria considered in the study and was in the last place according to the results obtained with all methods.

In addition, the results of the LOPCOW-OPARA model were compared with some known alternative ranking methods (ARAS, WASPAS, MAIRCA, MARCOS, CoCoSo, PSI) that are frequently used in the literature. A statistically significant and high level of correlation was found between the rankings obtained with these methods. Findings statistically support that the ranking results obtained with the LOPCOW-OPARA model are reliable and stable.

The study findings will guide companies on which performance criteria they should prioritize to increase their financial performance and what decision-makers should consider when determining performance-enhancing policies. In this study, a specific group of companies examined the five most prominent companies in terms of asset size in the Fortune

500 list, which are included in the BIST Kocaeli city index. In addition, financial performances were evaluated for the last year's data available, 2023. These situations can be defined as the limitations of the study. On the other hand, the study is expected to contribute to the relevant literature regarding the methods used and the field of application. The study's results can shed light on the current financial performance of companies for researchers and readers as well as sector representatives and decision-making managers. In future studies, different methods, data sets, alternatives, and fields of application can be focused on, contributing to the development and enrichment of the literature.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 25-49  
Geliş Tarihi:02.04.2024 Kabul Tarihi:19.11.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1462960>  
<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRESEL DUYARLILIK, ÇEVRE BİLİNCİ VE ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Sevimnur YILMAZ\*

Şebnem ZORLUTUNA\*

### Öz

İnsanların zamanla artan temel ihtiyaçları, kaynakların bilinçsizce kullanımı ve teknolojiadaki ilerlemeler çevreye çevrenin kendini yenileyebileceğinden fazla zarar vermeye ve ekolojik dengeyi bozmaya başlamıştır. Bu bozulma ile beraber çevresel problemler daha da büyüebilir ve tüm canlılarla birlikte insanlar da bundan daha fazla etkilenebilirler. Bu sebeple insanlara çevre sorunları konusunda daha fazla bilinç kazandırılmalıdır. İnsanların çevre ile ilgili bilinçlendirilmesi, çevreye karşı olumlu yaklaşım ve davranışların kazandırılması, çevrenin korunması ve hasar gören çevrenin tekrar kazanılmasının temelinde eğitim yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, çocuklara aileden sonra ilk çevre eğitimini verecek olan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevresel duyarlılıkları, çevre bilinci ve çevre sorunlarına yönelik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı) öğrencilerine “Çevre Bilinci, Çevresel Duyarlılık Ölçeği” ile “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” uygulanmış, elde edilen sonuçlar farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği adaylarının çevresel duyarlılık ve çevre bilinci ile çevre sorunlarına yönelik davranışları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Son olarak, çevresel duyarlılık ve çevre bilinci ile çevre sorunlarına yönelik davranış arasındaki ilişki incelenerek (Sperman korelasyon katsayısı 0,757) yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre Bilinci, Çevresel Duyarlılık, Çevreye Yönelik Davranış, Okul Öncesi Öğretmenliği Adayları, Sınıf Öğretmenliği Adayları.

\* Yüksek Lisans Mezunu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İ.İ.B.F., Ekonometri Bölümü, [nuryilmaz997@gmail.com](mailto:nuryilmaz997@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9516-2787>

\* Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İ.İ.B.F., Ekonometri Bölümü, [szorlutuna@cumhuriyet.edu.tr](mailto:szorlutuna@cumhuriyet.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7683-3832>

## **Examination of Teacher Candidates' Environmental Sensitivity, Environmental Awareness and Behaviors Towards Environmental Problems**

### **Abstract**

Increasing basic needs of people over time, unconscious use of resources, and advances in technology have begun to harm the environment more than the environment can renew itself and disrupt the ecological balance. With this degradation, environmental problems may grow even more, and humans, along with all living things, may be more affected by this. For this reason, people should be made more aware of environmental problems. Education is the basis for raising people's awareness about the environment, instilling positive approaches and behaviors towards the environment, protecting the environment and restoring the damaged environment. This study aims to examine the relationship between the environmental sensitivities, environmental awareness and behaviors towards environmental problems of preschool and classroom teacher candidates who will give children their first environmental education after their families. In this context, "Environmental Awareness, Environmental Sensitivity Scale" and "Behavior Scale towards Environmental Problems" were applied to the students of Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education, Department of Basic Education (Classroom Teaching and Preschool Teaching Department), and the results obtained were examined in terms of different variables. In addition, the relationship between the classroom teacher and preschool teacher candidates' environmental sensitivity and environmental awareness and their behavior towards environmental problems was determined. Finally, the relationship between environmental sensitivity and environmental awareness and behavior towards environmental problems was examined (Sperman correlation coefficient 0.757) and a high level of a positive relationship was observed.

**Key Words:** Environmental Awareness, Environmental Sensitivity, Environmental Behavior, Preschool Teacher Candidates, Classroom Teacher Candidates.

### **Giriş**

Canlı ve cansız varlıkları kendi amaçları doğrultusunda kullanan insanoğlu ekolojik dengeye zarar vermektedir. Ekolojik dengenin bozulması ile birlikte ciddi çevre sorunları ortaya çıkmaktadır.

Geçmişe eskilere uzanan çevresel sorunlar özellikle sanayi devrimi sonunda fark edilmeye başlanmış ve sürekli artarak geniş boyutlara ulaşmıştır (Görmez, 1997; s.7). Sanayi devrimi ile birlikte artan dünya nüfusu beraberinde çevre kirliliğinde artış, iklim değişimi, canlı çeşitliliğinde azalış gibi olumsuzlukları getirmiştir.

Toplumun çevre konusunda yeterince bilinçlendirilmesi, çevresel davranışların daha duyarlı ve olumlu hale getirilmesi, çevrenin korunarak, zarar



görmüş çevrenin tekrar kazanılmasının kökeninde eğitim vardır (Sağlam ve Uzun, 2005). Çevre konusunda olumlu davranışların oluşabilmesi için eğitim ile çevre bilgisinin artırılması gerekir (Pooley ve O'connor, 2000). Öğrencilerin çevreye karşı bilinçli bireyler olmalarında okulda verilen çevre eğitimi uygulamaları temel olmaktadır (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007). Çevre için eğitim ve okullarda yeteri kadar çevre bilinci verilir verilmediği ve bu bilincin çevreye yönelik davranışı nasıl etkilediği tartışılması gereken bir konudur. Çevre eğitimi için öğretmenlerin çevre bilgisi ve bilinci yeterli düzeyde olmalı ve olumlu çevre davranışlarına sahip olmaları gereklidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çevre bilincinin ve çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesi önemlidir. Hem davranışları hem de çevre, çevre sorunları, çevreyi koruma yolları konularında verecekleri bilgiler ile bireyleri bu konularda bilinçlendiren aileden sonraki en önemli unsur öğretmenlerdir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık ve çevre bilinci ile çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesidir. Bu çalışma öğretmen adaylarının çevreye yönelik edinimleri ile sahip oldukları çevre bilinci ve çevreye karşı davranışları arasındaki ilişkiyi görme bağlamında önemlidir. Böylelikle öğretmen adaylarının çevre ile ilgili bilinçlerinin davranışlarına ne kadar yansıdığı ve öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerini bilinçlendirme ve onlara örnek olmada ne derece başarılı olabilecekleri görülebilir. Bu anlamda öğrencilere ilk eğitimi vermesi bakımından okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin payının çok büyük olduğu düşünülmektedir.

### **Çevre Bilinci**

Hem bireysel hem de toplumsal bir sorumluluk olarak çevre bilinci; bireyin dün ile bugünü, geçmiş ile geleceği unutmadan kendine ve doğaya saygılı olabilmesidir (Erten, 2006: 2-3). İnsanların doğanın ve çevrenin değerini anlaması, korunması ve sürdürülebilir bir şekilde kullanımı konusunda farkındalık kazanması gerekmektedir. Çevre bilincine sahip olan bireyler, çevrenin önemini kavrar ve doğal

kaynakları etkin bir şekilde kullanırken çevre üzerindeki etkilerini en aza indirmek için çaba gösterirler.

Çevre bilinci; çevreyle ilgili düşünceler, bu düşüncelerin yaşama aktarımı olan davranışlar ve bütün bunlarla ilgili olan çeşitli duygular bütünüdür. Çevre bilincinin düşünsel, duygusal ve davranışsal boyutları her zaman aynı oranda gelişmeyebilmektedir. Mesela çevre bilgisine sahip olup bunu davranışına yansıtamayan kişiler olduğu gibi, çevrenin zarar görmesinden endişe duyan ama çevreyi korumak için olumlu davranışta bulunmayan kişilerde mevcuttur (Türküm, 1998).

Çevre duyarlılığı, çevresel sorunlara karşı olumlu girişimlerde bulunma isteğinde olmaktır (Çalışkan 2002). Çevreye hassasiyetin bireylerde gelişmesi, bilinç düzeylerinin artmasıyla mümkündür. Bilinç düzeyindeki artış ise tüm seviyelerde gerekli çevre eğitiminin verilmesiyle sağlanabilir (Türksoy 1991; Çelikkıran 1997; Kapyla, Wahlstrom 2000; Gökdağ 1994).

### **Çevresel Davranışlar**

Çevresel davranış, insanların çevreye olan etkileşim ve tepkilerini ifade etmektedir. Bu davranış bireylerin ve toplumun bilinçli tercihleri ve düşünceleriyle belirlenmektedir. Çevresel davranış, insanların çevre üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerini belirlemeyi amaçlar ve sürdürülebilirlik prensipleri temel alınarak çevreye duyarlılık gösterilmesini hedefler. Çevre dostu bir davranış sergilemek, doğal kaynakları korumak, atık azaltımına katkıda bulunmak, enerjiyi verimli kullanmak gibi birçok farklı şekilde ortaya çıkabilmektedir (Sancak 2022).

### **Çevre Eğitimi, Türkiye’de Çevre Eğitimi**

Çevre eğitimi; toplumun tüm kesimlerini kapsayacak şekilde insanları çevre konusunda bilgilendirmeli, bilinçlendirmeli ve kalıcı davranış değişikliği kazandırmalıdır. Çevre eğitimde temel amaç kişilerin eğitim ve öğretim sürecinden geçtikten sonra çevre konusunda olumlu davranışlarda bulunmasını sağlayıcı özelliklere sahip vatandaşlar olmalarına destekte bulunmaktır (DPT, 1994).

Çevre eğitiminin alınabileceği temel alanlar ev, yerel toplum ve okuldur. Çocuğun çevre eğitimi, evinde ve yakın çevresinde başlamalı ve örgün eğitim kurumlarında geliştirilmelidir (Tozlu 1997; Çabuk 2021). Bu eğitim, insanların çevre sorunlarının önemini fark etmek, çevre üzerindeki etkilerini anlamak ve çevreyle nasıl sürdürülebilir bir ilişki kuracaklarını öğrenmeleri için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamaktadır.

Türkiye'de çevre eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmekte ve okul müfredatına entegre edilmektedir. İlköğretimden üniversiteye kadar farklı kademelerde çevre eğitimi verilmekte ve öğrencilere çevrenin korunması, sürdürülebilirlik, atık yönetimi, enerji verimliliği gibi temel konular öğretilmektedir. Ayrıca çeşitli sivil toplum kuruluşları ve belediyelerin de çevre eğitimi alanında çalışmalar yapmasıyla birlikte çevre bilinci ve farkındalığı artmıştır.

Son yıllarda ise çevre eğitimi dijital platformlar üzerinde de yaygınlaşmaya başlamıştır. Kampanyalar, eğitim videoları, mobil uygulamalar gibi dijital araçlarla çevre eğitimi daha geniş kitlelere ulaşmaktadır. Türkiye'de çevre eğitimi alanında tüm bu gelişmelerle birlikte önemli adımlar atılmış olsa da, hala daha yapılması gereken çok çalışma olduğu da bir gerçektir. Çünkü çevre sorunları her geçen gün artmaktadır ve çevre eğitimiyle bu sorunların çözümüne katkı sağlanması büyük önem taşımaktadır.

### **Çevre Eğitiminde Öğretmenin Rolü**

Çevre eğitimi, bireylerin çevre bilinci kazanması, doğa ve çevre sorunları hakkında farkındalık geliştirmesi, sürdürülebilirlik prensiplerini benimsemesi ve çevre dostu davranışları hayatlarına entegre etmelerini amaçlayan bir eğitim alanıdır. Bu alanda öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (Çabuk, 2021).

Öğretmenler, çevresel sorunları ve sürdürülebilirlik kavramını öğrencilere anlatarak bilinç oluşturmaktadırlar. Doğa tahribatı, biyoçeşitlilik kaybı, hava ve su kirliliği gibi sorunların yanı sıra, ekosistem, enerji verimliliği, geri dönüşüm gibi sürdürülebilirlik prensiplerini öğrencilere aktarırlar.

Öğretmenler ayrıca çevre eğitiminde öğrencilere çevreyle etkileşimde bulunma fırsatları sağlarlar. Doğa gezileri, tarım faaliyetleri, geri dönüşüm projeleri gibi uygulamalı etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin doğayı ve çevreyi yakından tanımalarına, doğal kaynakların nasıl kullanıldığını görmelerine yardımcı olabilmektedirler.

Öğretmenler çevre eğitimi materyallerini tasarlayabilir ve kullanabilirler. Öğrencilere yönelik çevre kitapları, görseller, filmler, slaytlar gibi materyaller hazırlarlar. Bu materyaller sayesinde öğrenciler, çevre konularını daha iyi anlayarak, görsel ve işitsel uyaranlarla daha etkili öğrenebilirler.

Öğretmenlerin çevre eğitiminde rol aldığı bir alan ise çevre projelerinin koordinasyonu ve yönetimidir. Öğrencilere çevre projeleri üretme ve uygulama fırsatı vererek liderlik, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirirler (Karataş 2013).

Son olarak, öğretmenler çevre eğitimi konularında rol model olma görevine sahiptirler. Kendi davranışlarıyla öğrencilere çevre dostu bir yaşam tarzını örnek gösterebilirler.

### **1. Literatür Taraması**

Erten (2005) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çevresel davranışları ile çevre bilinçleri ve çevresel tutumlarının bağlantısını incelemiştir. Çalışmada Ankara'daki devlet üniversitelerinde öğrenim gören 352 öğrenciden toplanan verileri kullanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda çevre bilinci ve çevreye yönelik tutum farkındalığının çevre dostu davranışı yeteri kadar etkilemediği çevre bilincinin çevre dostu davranışa dönüşebilmesi için zamana gerek olduğu görülmüştür.

Günindi (2010) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çevreyi koruma konusunda bilinçleri, tutumları ve davranışlarını incelenmiştir. Almanya için geliştirilen ölçek Türkiye'ye uyarlanmıştır. 5'li likert tipi 60 soruluk ölçek ve 8 sorudan oluşan kişisel bilgileri içeren anket Aksaray merkezinde 135 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucu çevre bilgisi veya çevreye

yönelik tutumların çevre bilinci konusunda yorum yapılmasına olanak sağlamayacağını göstermektedir. Araştırmalar olumlu çevre tutum ve çevre bilgisinin olumlu çevre davranışına dönüşmesinin zaman alacağını kısa dönemde fark yaratmayacağını göstermektedir.

Bilim (2012) yüksek lisans tezinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. 2011-2012 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 249 öğrenciye uyguladığı çevre okuryazarlık ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre Afyon - Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlıkları orta düzeydedir. Çalışma sonucunda cinsiyet bakımından öğrencilerin çevre okuryazarlığı arasında önemli bir farklılık görülmemiştir.

Son sınıf Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çevre görüşlerinin insan merkezli veya doğa merkezli olup olmadığı Karakaya ve Çobanoğlu (2012) tarafından incelenmiştir. 761 öğrenci ile yapılan "Yeni Çevresel Paradigma" ölçeği öğrencilerin bölümleri ile cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Doğa merkezli yaklaşıma daha yatkın oldukları saptanan öğrencilerin doğa sevgilerini arttırmak için doğa ile ilgili daha çok etkinlik yapmaları önerilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla doğa merkezli yaklaşıma daha uzak görülmektedir. Öğrenim görülen bölüm bakımından, Müzik öğretmenliği öğrencileri insan merkezli yaklaşıma en yakın olanlardır. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin ise doğa merkezli yaklaşıma en yakın olan öğrenciler oldukları saptanmıştır.

Karataş (2013) doktora çalışmasında eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde çevre eğitimi ile çevre bilinci arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. Erken yaştan itibaren alınan çevre eğitiminin önemli olduğu bu bağlamda erken yaştan itibaren gidilen okullarda öğretmenin çevre eğitimi açısından en önemli etkenlerden biri olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmada çevre ile ilgili ders verilen öğrencilerin ders verilmeyenlere göre çevre bilinci puanının daha fazla olduğu öğretmen adaylarının çevre konusunda kendilerini bilinçlendirmelerinin

yeterli olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenliği öğrencilerinin ortalamasının üzerinde bir çevre bilincine sahip oldukları görülmüştür.

Timur, Timur ve Karakaş (2014), Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çevre bilgileri ve davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 619 öğretmen adayı katılmıştır. “Çevre Sorunları Bilgi Testi” ile “Çevresel Olarak Duyarlı Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının eğitim düzeyi, çevre ve doğa bilgisi düzeyinin çevre merakları düzeyine bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Cinsiyet ve çevre eğitim farkına göre çevre bilgisinin önemli derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Doğada vakit geçirmek, çevre kulüplerine katılmak ve bilinçli ebeveyne sahip olmak çevresel davranışlar açısından önemli bir fark yaratmaktadır.

Sancak (2022) çalışmasında, Bingöl Üniversitesi öğrencilerinin çevre bilinçlerinin, çevre ile ilgili tutumları ile çevreye karşı davranışlarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmaya Bingöl Üniversitesi fakültelerinde ve yüksekokullarında eğitim gören 400 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu çevre eğitiminin yetersiz olduğunu ve üniversitelerin bütün bölümlerinde çevre eğitiminin zorunlu olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada yapılan analizler sonucu çevresel bilincin çevresel tutum ve çevresel davranışı olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model, geçmişte veya şu an var olan bir durumu tasvir etmeyi sağlar. Bu tasvir yapılırken var olan duruma hiçbir müdahalede bulunulmaz (Karasar 2012). Tarama modellerinde görüş ve özelliklerin örneklemdaki bireyler bakımından dağılımı ile ilgilenilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Büyüköztürk vd. (2014) tarama modellerini, bir grubun belirli bir konu ile ilgili özelliklerinin fotoğraflanmasına benzetmişlerdir. Tarama analizi ile bilimin gözlem, kayıt, olaylar arasında ilişki kurma, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemeler yapma işlevleri sağlanır. Diğer bir ifade ile bilimin betimleme fonksiyonu öncelenmektedir (Yıldırım 1966).

Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulunun 30.03.2022 tarih ve E-60263016-050.06.04-149846 sayılı etik kurulu iznine sahiptir.

Bu çalışmanın evrenini Sivas il merkezindeki Sivas Cumhuriyet Üniversitesi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayı öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise aynı eğitim ve öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi temel eğitim bölümü 1-2-3-4 ve 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tam sayım yöntemi kullanılarak ulaşılabilen tüm katılımcılara anket gönderilmiştir. Anketlerden 142 adeti için sağlıklı geri dönüş olmuştur. Anketlerin yapıldığı dönemde seçilen bölümlerde aktif eğitime devam eden öğrenci sayısı, 637'dir. Örneklem hacmi olarak, 7000 bireyden oluşan bir anakitleden 364 bireylik katılımcının yeterli olacağı belirtilmektedir (Sekaran, Bougie 2016: 263).

Anket çalışmasına katılan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü öğrencilerine bir bilgi formu ve iki ölçekten oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları değerlendirilerek çevresel bilinç, çevre duyarlılığı ve çevre sorunlara yönelik davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmada yer alan kişisel bilgi formu öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, bölümü, genel başarı durumu, yaşamının çoğunu geçirdiği yer, yaşadığı yer, ailelerinin toplam gelirleri, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu olmak üzere sosyo-demografik özellikleri belirlemeye yönelik 10 sorudan oluşmaktadır.

**Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği:** Biyoloji öğretmenliği adaylarının çevre bilinci ile çevresel duyarlılığını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Yeşilyurt, Gül, Demir 2013). Toplam 37 maddeden ve 2 faktörden oluşan bir ölçektir. Araştırmacılar geliştirdikleri bu ölçek ile tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerin sahip oldukları çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarını genel manada ölçmede kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ölçek 5'li likert tipindedir ve kesinlikle katılmıyorum "1", katılmıyorum "2", karasızım "3", katılıyorum "4" ve kesinlikle katılıyorum "5" ifadeleri yer almaktadır. Çevre bilinci ve çevresel

duyarlılık ölçeği faktörlerinden çevre bilinci ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar çevre bilinci ölçeğinde en az 15 en fazla 75 puan alabilmektedirler. Çevresel duyarlılık ölçeği ise 22 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar çevresel duyarlılık ölçeğinden 22 ile 110 arasında puan alabilirler. Toplamda çevre bilinci ve çevresel duyarlılık ölçeğinden alabilecek puan 37 ile 185 arasındadır.

**Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği:** Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen ölçek, 40 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçek 3'lü likert tipindedir ve katılmıyorum "0", yansızım "1" ve katılıyorum "2" şeklindeki ifadelerden oluşmaktadır. Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden alınabilecek puan 0 ile 80 aralığındadır. Alt faktörler için ise birinci faktör algılama 0 ile 8 puan, ikinci faktör kurulma 0 ile 16 puan, üçüncü faktör kılavuzlama 0 ile 12 puan, dördüncü faktör beceriye dönüştürme 0 ile 20 puan, beşinci faktör duruma uydurma 0 ile 10 puan ve altıncı faktör yaratma 0 ile 14 arasında puan alabilirler.

### 3. Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmaya katılan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü öğrencilerinin demografik dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcıların, %76,1'i kadın ve %23,9'u erkeklerden, %21,1'i sınıf öğretmenliği ve %78,9'u okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.

**Tablo 1:** Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		N	%
Yaş	17-20	46	32,4
	21-24	86	60,6
	25+	10	7,0
Cinsiyet	Kadın	108	76,1
	Erkek	34	23,9
Sınıf	1.	27	19,0
	2.	24	16,9
	3.	34	23,9
	4.	53	37,3
	5.	4	2,8
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	30	21,1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	112	78,9
	Çok iyi	51	35,9
	İyi	71	50,0



<b>Fakülte derslerinde genel başarı durumu</b>	Orta	20	14,1
	Zayıf	0	0
<b>Kalınan Yer</b>	Ailemle	54	38,0
	Arkadaşlarımla	4	2,8
	Yurtta	81	57,0
	Yalnız	3	2,1
<b>Yaşamın çoğunun geçirdiği yerleşim yeri</b>	Köy	16	11,3
	Kasaba	8	5,6
	Şehir	93	65,5
	Büyük Şehir	25	17,6
<b>Aile gelir düzeyi</b>	0-4250	24	16,9
	4251-6250	46	32,4
	6251-8250	41	28,9
	8251'den fazla	31	21,8
<b>Annenin eğitim durumu</b>	Okur-yazar değil	13	9,2
	Okur-yazar ama mezuniyeti yok	11	7,7
	İlkokul mezunu	68	47,9
	Ortaokul mezunu	24	16,9
	Lise mezunu	14	9,9
	Yüksekokul veya fakülte mezunu	12	8,5
<b>Babanın eğitim durumu</b>	Okur-yazar değil	3	2,1
	Okur-yazar ama mezuniyeti yok	3	2,1
	İlkokul mezunu	49	34,5
	Ortaokul mezunu	30	21,1
	Lise mezunu	31	21,8
	Yüksekokul veya fakülte mezunu	26	18,3

Öğretmen adaylarının Çevresel Duyarlılık-Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeklerinin Güvenirliliği Cronbach Alpha değeri hesaplanarak elde edilmiştir. Orijinal ölçeklerin alpha değerlerine bakıldığında çevre bilinci ve çevresel duyarlılık ölçeği için 0,921'dir. Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeği için alpha değeri 0,85'tir. Bu çalışmada ise, Tablo 2'de görüldüğü gibi çevre bilinci ve çevresel duyarlılık ölçeği için alpha değeri 0,933 ve çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeği için alpha değeri 0,803 bulunmuştur. Sonuçların bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlı oldukları görülmektedir.

**Tablo 2:** Öğretmen Adaylarının Çevresel Duyarlılık-Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeklerinin Güvenirliliği

	Çevre Bilinci-Çevresel Duyarlılık Ölçeği	Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği
N	37	40
Cronbach's Alpha	0,935	0,806

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların Çevre bilinci ve çevresel duyarlılık ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 138,69'dur ve ortalama puanın üzerindedir. Çevre bilinci ve çevresel duyarlılık ölçeğinin alt faktörlerine bakıldığında çevre bilincinden aldıkları 56,77 puanın ve çevresel duyarlılıktan aldıkları 81,92 puanın yine ortalama puan üzerinde olduğu görülmektedir. Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin toplamından aldıkları 49,08 puanın da ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** Çevresel Duyarlılık-Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeklerine Ait Tanımlayıcı Veriler

	N	Sd.	$\bar{X}$	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Çevre Bilinci	142	8,36	56,77	61,00	57	-0,440	0,153
Çevresel Duyarlılık	142	15,22	81,92	66,00	82,5	-0,649	0,743
Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık	142	21,70	138,7	140,0	140	-0,691	1,195
Algılama	142	1,75	4,93	4,00	5	-0,016	-0,684
Kurulma	142	2,32	9,48	10,00	10	0,371	-0,326
Kılavuzlama	142	1,64	6,99	6,00	7	0,333	-0,051
Beceriye Dönüştürme	142	2,83	13,52	13,00	13	-0,186	-0,344

<b>Duruma Uydurma</b>	142	1,94	6,38	8,00	6	-0,154	-0,480
<b>Yaratma</b>	142	1,65	7,79	7,00	8	0,102	0,181
<b>Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış</b>	142	9,02	49,08	45,00	49	0,121	-0,316

Analizler sonucunda katılımcıların yaş ve cinsiyetlerine göre çevre bilinçleri, çevresel duyarlılıkları ve çevreye karşı davranışları ile ilgili toplam ölçek puanlarında istatistiksel olarak önemli farklılık görülmemektedir. Fakat öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranış ölçeğinin beceriye dönüştürme alt faktörünün cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılaştığı Tablo 4'te verilen t-testi sonuçlarından anlaşılmaktadır. Buna göre kadın öğretmen adayların erkek adaylara göre çevresel davranışlarını beceriye dönüştürmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	F	P
<b>Algılama</b>	Kadın	108	4,8704	0,001	0,975
	Erkek	34	5,1176		
	Toplam	142	4,9940		
<b>Kurulma</b>	Kadın	108	9,7037	0,394	0,531
	Erkek	34	8,7647		
	Toplam	142	9,2342		
<b>Kılavuzlama</b>	Kadın	108	7,1204	0,262	0,610
	Erkek	34	6,5588		
	Toplam	142	6,8396		
<b>Beceriye Dönüştürme</b>	Kadın	108	13,6204	4,420	<b>0,037</b>
	Erkek	34	13,2059		

	Toplam	142	13,4132		
<b>Duruma Uydurma</b>	Kadın	108	6,3519		
	Erkek	34	6,4706	1,584	0,210
	Toplam	142	6,4113		
<b>Yaratma</b>	Kadın	108	7,9259		
	Erkek	34	7,3529	1,577	0,211
	Toplam	142	7,6394		
<b>Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış</b>	Kadın	108	49,5926		
	Erkek	34	47,4706	3,682	0,057
	Toplam	142	48,5316		

Tablo 5'te görüldüğü gibi eğitim görülen sınıf düzeyine göre çevre bilincinin ve çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin beceriye dönüştürme alt faktörünün istatistiksel olarak farklılaştığı görülürken, çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın farklılaşmadığı görülmektedir.

Post Hoc testlerinden Tukey Testi ve Bonferroni Testi sonuçlarına bakıldığında, 1.sınıf okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilincinin ( $\bar{X}$ =61,89), 2.Sınıf okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilincinden ( $\bar{X}$ =53,71) ve 4.sınıf okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilincinden ( $\bar{X}$ =54,57) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $P<0,05$ ). 1.Sınıf okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilinci lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 5:** Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Farklılıklarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	F	P
<b>Çevre Bilinci</b>	1.	27	61,8889		
	2.	24	53,7083		
	3.	34	58,5294		
	4.	53	54,5660	5,259	<b>0,001</b>
	5.	4	54,7500		
	Toplam	142	56,7676		
<b>Çevresel Duyarlılık</b>	1.	27	85,7407		
	2.	24	82,9167	0,852	0,494
	3.	34	81,5882		

Sevimnur YILMAZ & Şebnem ZORLUTUNA, Öğretmen Adaylarının Çevresel Duyarlılık, Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışlarının İncelenmesi

	4.	53	80,3208		
	5.	4	74,2500		
	Toplam	142	81,9225		
<b>Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık</b>	1.	27	147,6296		
	2.	24	136,6250		
	3.	34	140,1176	1,890	0,116
	4.	53	134,8868		
	5.	4	129,0000		
	Toplam	142	138,6901		
<b>Algılama</b>	1.	27	5,4815	1,633	0,169
	2.	24	5,0417		
	3.	34	4,4118		
	4.	53	4,9811		
	5.	4	4,2500		
	Toplam	142	4,9296		
<b>Kurulma</b>	1.	27	9,2593	0,418	0,795
	2.	24	9,4167		
	3.	34	9,6176		
	4.	53	9,6226		
	5.	4	8,2500		
	Toplam	142	9,4789		
<b>Kılavuzlama</b>	1.	27	7,0000	0,865	0,487
	2.	24	6,7083		
	3.	34	7,4118		
	4.	53	6,8302		
	5.	4	7,0000		
	Toplam	142	6,9859		
<b>Beceriye Dönüştürme</b>	1.	27	14,5926	2,598	<b>0,039</b>
	2.	24	13,3333		
	3.	34	13,6471		
	4.	53	13,2264		
	5.	4	10,2500		
	Toplam	142	13,5211		
<b>Duruma Uydurma</b>	1.	27	6,6667	0,258	0,887
	2.	24	6,4167		
	3.	34	6,1765		
	4.	53	6,3208		
	5.	4	6,7500		
	Toplam	142	6,3803		
<b>Yaratma</b>	1.	27	7,7407	1,034	0,392
	2.	24	8,2083		
	3.	34	8,0294		
	4.	53	7,4906		
	5.	4	7,5000		
	Toplam	142	7,7887		

<b>Çevre</b>	1.	27	50,7407	0,605	0,660
<b>Sorunlarına</b>	2.	24	49,1250		
<b>Yönelik Davranış</b>	3.	34	49,2941		
	4.	53	48,4717		
	5.	4	44,0000		
	Toplam	142	49,0845		

Öğrencilerin çevre bilinci, çevresel duyarlılık ve çevresel davranış ölçeklerinden aldıkları toplam puana göre “yaşamlarının çoğunda buldukları yer” değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak Tablo 6’ya bakıldığında okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin kurulma alt faktörünün yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine bakımından farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Yaşamlarının çoğunluğunu büyük şehirde geçirenlerin kurulma puanlarının ( $\bar{X}=10,80$ ), köyde geçiren adayların kurulma puanlarından ( $\bar{X}=8,75$ ) ve şehirde geçirenlerin kurulma puanlarından ( $\bar{X}=9,19$ ) anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $P<0,05$ ). Yaşamlarının çoğunluğunu büyük şehirde geçiren öğretmen adaylarının kurulma puanları diğerlerine göre daha yüksektir.

**Tablo 6:** Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Farklılıklarının Yaşamın Çoğunu Geçirdikleri Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		N	$\bar{X}$	F	P
<b>Algılama</b>	Köy	16	4,3750	0,972	0,408
	Kasaba	8	5,6250		
	Şehir	93	4,9677		
	Büyük Şehir	25	4,9200		
	Toplam	142	4,9296		
<b>Kurulma</b>	Köy	16	8,7500	4,153	<b>0,007</b>
	Kasaba	8	10,1250		
	Şehir	93	9,1935		
	Büyük Şehir	25	10,8000		
	Toplam	142	9,4789		
<b>Kılavuzlama</b>	Köy	16	6,4375	0,777	0,509
	Kasaba	8	6,7500		
	Şehir	93	7,0645		
	Büyük Şehir	25	7,1200		
	Toplam	142	6,9859		
<b>Beceriye Dönüştürme</b>	Köy	16	12,5000	1,261	0,290
	Kasaba	8	13,2500		
	Şehir	93	13,5269		

	Büyük Şehir	25	14,2400		
	Toplam	142	13,5211		
<b>Duruma Uydurma</b>	Köy	16	6,6250		
	Kasaba	8	6,1250		
	Şehir	93	6,2151	0,999	0,395
	Büyük Şehir	25	6,9200		
	Toplam	142	6,3803		
<b>Yaratma</b>	Köy	16	7,6250		
	Kasaba	8	7,3750		
	Şehir	93	7,7097	1,154	0,330
	Büyük Şehir	25	8,3200		
	Toplam	142	7,7887		
<b>Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış</b>	Köy	16	46,3125		
	Kasaba	8	49,2500		
	Şehir	93	48,6774	1,664	0,178
	Büyük Şehir	25	52,3200		
	Toplam	142	49,0845		

Öğretmen adaylarının çevresel bilinç, çevre duyarlılığı puanları ve çevre sorunlarına karşı davranış puanları Yaşadıkları yer, Yaşamlarının çoğunda buldukları yer, Ailenin gelir durumu, Okunan bölüm, Ders başarı notu, Annenin eğitim durumu ve Babanın eğitim durumu değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

### 3.1. Çevresel Duyarlılık-Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 7 araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Duyarlılık ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış arasındaki ilişkiye ait Sperman korelasyon sonuçlarını göstermektedir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının Çevresel Duyarlılık-Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ( $r=0,757$ ,  $p<0,01$ )

**Tablo 7:** Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılıkları ile Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları Arasındaki İlişkiye ait Sperman Korelasyon Sonuçları

		Çevre Bilinci - Çevresel Duyarlılık	Çevresel Davranış
<b>Çevre Bilinci- Çevresel Duyarlılık</b>	Sperman Korelasyon (r)	1,000	0,757**
	P	.	0,000
	N	142	142
<b>Çevresel Davranış</b>	Sperman Korelasyon (r)	0,757**	1,000

---

P	0,000	.
N	142	142

---

\*\*p<0,01 \*p<0,05

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Artan nüfus ve teknolojik gelişmeler ile çevrenin korunması konusu ciddi bir önem kazanmıştır. Değişen ve gelişen dünyada geleceğimiz olan çocukların çevre eğitimi büyük önem taşımaktadır. Çocukların çevre eğitiminde büyük rolü olan öğretmenlerin çevre bilinci, çevreye duyarlılığı ve çevresel davranışlarını incelemek bu bağlamda yaptığımız çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Analizler sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaş ve cinsiyetine göre çevre bilinci, çevresel duyarlılık ve çevresel davranış ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranış ölçeğinin beceriye dönüştürme alt faktörünün cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çevresel davranışlarını beceriye dönüştürmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Akçay ve Pekel'in (2017) öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarını inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat yapılan bazı çalışmalarda tam tersi sonuçlar ile karşılaşmıştır. Erol (2005); Gezer, Çokadar, Köse ve Bilen (2006); Kaya, Akıllı ve Sezek (2009); kadın öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğiliminin erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim görülen sınıf düzeyine göre çevre bilincini ve çevre sorunlarına yönelik davranışın alt faktörü olan beceriye dönüştürmenin farklılaştığı görülürken, çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın farklılaşmadığı görülmektedir. Okunan bölüme göre çevre bilinci, çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın farklılaşmadığı görülmektedir. Ders başarı notuna göre de çevre bilinci, çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın farklılaşmadığı görülmektedir.



Okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilinçlerinin eğitim görülen hangi sınıflarda farklılık gösterdiğine bakıldığında 1.sınıftakilerin çevre bilincinin ( $\bar{X}=61,89$ ), 2.Sınıfta olanların çevre bilincinden ( $\bar{X}=53,71$ ) ve 4.sınıfta olanların çevre bilincinden ( $\bar{X}=54,57$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının beceriye dönüştürme alt boyutunun eğitim görülen hangi sınıfa göre farklılık gösterdiğine bakıldığında 1.sınıftakilerin beceriye dönüştürme puanlarının ( $\bar{X}=14,59$ ), 5.sınıftakilerin beceriye dönüştürme puanlarından ( $\bar{X}=10,25$ ) anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $P<0,05$ ). 1.Sınıf okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilinci farkındalıklarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin çevre bilinci, çevresel duyarlılık ve çevresel davranışı Yaşadıkları yer, Yaşamlarının çoğunda buldukları yer, Ailenin gelir durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir. Ancak okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin kurulma alt faktörünün yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Yaşamlarının çoğunluğunu büyük şehirde geçirenlerin kurulma puanlarının ( $\bar{X}=10,80$ ), köyde geçirenlerin kurulma puanlarından ( $\bar{X}=8,75$ ) ve şehirde geçirenlerin kurulma puanlarından ( $\bar{X}=9,19$ ) anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $P<0,05$ ). Yaşamlarının çoğunluğunu büyük şehirde geçiren okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kurulma puanları diğerlerine göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel duyarlılık ve çevresel davranışı annenin ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Çevresel Duyarlılık-Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analiz sonucunda Spearman korelasyon katsayısı 0,757 bulunmuştur. Spearman korelasyonu 1 (tam pozitif ilişki)'e yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Çevresel Duyarlılık-Çevre Bilinci ve Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde

ilişki olduğu söylenebilir. Geleceği şekillendirecek olan çocuklarımızın aileden sonra ilk eğitimlerini alacakları okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilinçleri ve çevre duyarlılıklarının çevre sorunlarına yönelik davranışlarını büyük ölçüde olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

Stern (2000) yaptığı çalışmada çevre bilincinin çevreye karşı davranışı olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sancak (2022) da yaptığı çalışmada çevre sorunlarına yönelik oluşturulabilen bilincin kişilerin çevreye karşı olumlu tutum ve olumlu davranışlar sergilemesi şeklinde ortaya çıkacağı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Yavetz, Goldman ve Pe'er (2007) çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre bilgilerinin ve çevreye yönelik davranışlarının arasında zayıf ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Sonuç olarak, çevre bilinci ve çevresel duyarlılığın çevre sorunlarına yönelik olumlu davranışlara dönüşmesi biyolojik yaşamın sürdürülebilmesini sağlayacaktır. Çevre sorunlarının küresel olduğunun kabul edilmesi ve çevresel sorunların hızla arttığı ve artmaya da devam edeceği göz önüne alınmalıdır. İnsanların çevre merkezci bir anlayış geliştirilerek, insan ile doğa arasındaki ilişkinin çevresel olarak sürdürülebilirliğine neden olunmalıdır. Çevre sorunlarının gelişmesi ve değişmesi ile toplumun da gelişmesi ve yeni görevler üstlenmesi gerekmektedir. Özellikle de gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu konudaki görevlerini daha iyi anlayıp, çevre konusundaki bilgileri öğrenciye aktarmakla kalmayıp davranışlarıyla da örnek olmaları büyük önem taşımaktadır. Eğitim, insanın gelişim yolculuğunda önemli bir aktivitedir. Verilen veya alınan eğitimin üç temel amacı vardır. Bunlar bir konuda bilgi edinmek veya edindirmek, beceri geliştirmek veya bir davranışı değiştirmek, ya da yeni bir davranış yaratmaktır. Çevreyi koruyabilmek için bilmek kavramını yapabilmek eylemine dönüştürmek çok önemlidir.

### **Yazarların Notu**

Bu çalışma Doç. Dr. Şebnem ZORLUTUNA danışmanlığında Sevimnur YILMAZ tarafından yazılan ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri Bölümü tarafından onaylanan “Öğretmen Adaylarının Çevre

Bilinci ve Çevresel Duyarlılık ile Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

### Kaynakça

- Akçay, S. ve Pekel, O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarını bazı değişkenler açısından incelemesi. *Elementary Education Online*, 16(3) 1174-1184.
- Bilim, İ. (2012). Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çabuk, B. (2021). Çevre eğitiminde öğretmenin rolü. Çocuk ve çevre. Ankara: *İzge Yayınları*.
- Çalışkan, M. (2002). Yetişkinlerde çevre duyarlılığını etkileyen etmenler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çelikkıran, A. (1997). Çevre sorunları ve eğitimi (Çevre konusunda formatör öğretmen eğitimi kursu uygulama örneği) (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1994). Çevre eğitimi, insan gücü ve katılım planlaması. VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu. Ankara. (Erişim tarihi: 17 Mart 2023)
- Erol, G. (2005). Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28) 91-100.
- Erten, S. (2006). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayını, 65(66) 1-13.
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2006). How to design and evaluate research in Education. *New York: McGraw-Hill International Edition*.
- Gezer, K., Çokadar, H., Köse, S. ve Bilen, K. (2006). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Buldan örneği. *Buldan Sempozyumu*, 71-77.
- Gökdağ, D., 1994, Ortaöğretim Programında Çevre. *Cogito*, Sayı:2, Sayfa: 47-50, İstanbul.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim online*, 6(3) 452-468.
- Görmez, K. (1997). Çevre sorunları ve Türkiye. Ankara: *Gazi Kitabevi*.
- Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *TUBAV Bilim Dergisi*, 292-297.
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranışın ortaya çıkması ve öğretmen adaylarının davranışlarının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2) 573-590.
- Karakaya, Ç. ve Omca, Ç. E. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, ss:23-35.

- Karataş, A. (2013). Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18) 43-54.
- Pooley, J. A. ve O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes. *Environment and Behavior*, 32(5) 711-724.
- Sağlam, N. ve Uzun, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U.Journal of Education)*, (29) 194-202.
- Sancak, İ. ve Timur, B. (2022). Çevresel bilincin, tutum ve davranış üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bingöl Üniversitesi örneği. *Akademik MATBUAT*, 6(1).
- Sekaran, U. ve Bougie, R. (2016). Research methods for business: A skill building approach (7. Bs). *Wiley*.
- Stern, P. (2000). New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal Of Social Issues*, 56(3) 407-424.
- Timur, S., Timur, B., ve Karakaş, A., (2014). Investigating pre-service teachers knowledge and behaviors toward environment. *The Anthropologist*, 17(1) 25-35.
- Tozlu, A. (1997). İlkokul çağındaki çocukların çevre sağlığı bilgileri ve etkileyen faktörler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türküm, A. S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. Çağdaş yaşam çağdaş insan içinde. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı, Eskişehir.
- Türksoy, Ö. (1991). Çevre duyarlılığı eğitiminde bilişsel yaklaşım: Çocuk ve temel çevre özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 15(80).
- Yavetz, B., Goldman, D., & Peer, S. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1).
- Yeşilyurt, S., Şeyda, G. ve Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25) 38-54.
- Yıldırım, C. (1966). Eğitimde araştırma metodları. Ankara: MEB mektupla öğretim ve teknik yayınlar genel müdürlüğü.

## Extended Abstract

### Purpose

Increasing basic needs of people over time, unconscious use of resources and advances in technology have started to damage the environment more than the environment can renew itself and disrupt the ecological balance. Education is the basis for raising people's awareness about the environment, gaining positive attitudes and behaviors towards the environment, protecting the environment and regaining the damaged environment.

The aim of this study is to examine the relationship between the environmental sensitivities, environmental awareness and behaviors towards environmental problems of preschool and classroom teacher candidates who will give children their first environmental education after their families.

### Design and Methodology

In this study, the general survey model was used to describe a situation that existed in the past or at present. While making this description, no intervention is made to the current situation. Survey models are concerned with the distribution of opinions and characteristics among the individuals in the sample.

The population of this study consists of pre-service teachers studying at Sivas Cumhuriyet University in Sivas province center in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consists of 1-2-3-4 and 5th grade students of the Department of Elementary Education, Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University in the same academic year. A questionnaire was sent to all participants who could be reached using the complete census method.

A questionnaire consisting of an information form and two scales was applied to the students of Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education, Department of Elementary Education (preschool teaching and classroom teaching).

The personal information form used in the study consisted of 10 questions to determine the socio-demographic characteristics of the students, including age, gender, grade level, department, general achievement status, place where they spend most of their lives, place of residence, total income of the family, mother's education level and father's education level. The scales used were "Environmental Awareness and Environmental Sensitivity Scale" and "Behavior Scale for Environmental Problems".

**Environmental Awareness and Environmental Sensitivity Scale:** It was developed to determine the environmental awareness and environmental sensitivity of biology teaching candidates (Yeşilyurt, Gül, Demir 2013). It is a scale consisting of 37 items and 2 factors. The researchers state that this scale can be used to measure the environmental awareness and environmental sensitivity of students at all levels of education in general terms. The scale is a 5-point Likert-type scale with the following statements: strongly disagree "1", disagree "2", undecided "3", agree "4" and strongly agree "5". Among the environmental awareness and environmental sensitivity scale factors, the environmental awareness scale consists of 15 items. Participants can score between 15 and 75 points on the environmental awareness scale. The environmental sensitivity scale consists of 22 items. Participants can score between 22 and 110 points on the environmental sensitivity scale. In total, participants can score between 37 and 185 points on the environmental awareness and environmental sensitivity scales.

**Behavior Scale for Environmental Problems:** The scale developed by Güven and Aydoğdu (2012) consists of 40 items and 6 factors. The scale is in 3-point Likert type and consists of statements such as "0" for disagree, "1" for neutral, and "2" for agree. The score that can be obtained from the scale of behavior towards environmental problems is between 0 and 80.

For the sub-factors, the first factor is perceiving 0 to 8 points, the second factor is establishing 0 to 16 points, the third factor is guiding 0 to 12 points, the fourth factor is transforming into skills 0 to 20 points, the fifth factor is adapting to the situation 0 to 10 points and the sixth factor is creating 0 to 14 points.

By evaluating the results of the questionnaire, the relationship between pre-service teachers' environmental awareness, environmental sensitivity and behaviors towards environmental problems was examined.

### **Findings**

Among the students of Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, who participated in this study, 76.1% were female and 23.9% were male, 21.1% were students of classroom teaching and 78.9% were students of preschool teaching.

As a result of the analysis, the scores obtained by preschool and primary school teacher candidates from the environmental awareness, environmental sensitivity and environmental behavior scale do not show a statistically significant difference according to age and gender. However, it appears that female teacher candidates are more successful than male teacher candidates in turning their environmental behaviors into skills.

While environmental awareness, which is the sub-factor of behavior towards environmental problems, and turning it into a skill, varies according to education level, it is seen that environmental awareness and environmental behavior do not differ. It is seen that environmental awareness, environmental sensitivity and environmental behavior do not differ according to the variables of the department studied, the place where the students live, the place where they spend most of their lives, the income level of the family, the education level of the mother and father and the course success grade.

However, it is seen that the sub-factor of the participants' behavior scale towards environmental problems varies statistically depending on the variable of where they spend most of their lives. The establishment scores of preschool and classroom teacher candidates who spend most of their lives in big cities are higher than others.

Looking at the difference in the skill conversion sub-dimension of the participants according to the grade they study in, the skill conversion scores of 1st grade students differ significantly from the skill conversion scores of 5th grade students and are higher.

As a result of the analysis conducted to examine the relationship between environmental awareness and behavior towards environmental problems, the Spearman correlation coefficient was determined as 0.757. It can be said that there is a positive and high level relationship between the participants' environmental consciousness and their behavior towards environmental problems. It can be said that the environmental awareness and environmental sensitivity of preschool and the classroom teacher candidates, who will provide children's primary education after the family, positively affect children's behavior towards environmental problems..

### **Research Limitations**

The research is limited to 2022-2023. The research data is limited only to the sample participating in the research, that is, the students of Sivas Cumhuriyet University, Preschool Teaching department and Classroom Teaching department. Validity of the research; It is limited by the reliability of the data collection tools and the honesty of the participants.

### **Implications (Theoretical, Practical, and Social)**

In this study, "Environmental Awareness, Environmental Awareness Scale" and "Behavior Scale for Environmental Problems" were applied to the students of Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education, Department of Basic Education (Department of Classroom

Teaching and Preschool Teaching) and the results obtained were examined in terms of different variables. In addition, the relationship between the environmental sensitivity and environmental awareness of classroom teachers and preschool teachers candidates and their behavior towards environmental problems was determined. As a result of the analysis, it is seen that female teacher candidates are more successful in turning environmental behaviors into skills.

Looking at the environmental awareness of preschool and classroom teacher candidates according to their grade levels, it is seen that the environmental awareness of 1st graders is higher than the 2nd and 4th grades.

Preschool and classroom teacher candidates, who spend most of their lives in big cities, have higher scores on the establishment sub-factor of the behavior scale towards environmental problems than others.

As a result of the research, it was seen that there was a high level of positive relationship between environmental sensitivity and environmental awareness and behavior towards environmental problems (Sperman correlation coefficient 0.757).

In future studies, the environmental sensitivity and environmental awareness of preschool and primary school teacher candidates in the country and their behaviors towards environmental problems can be determined and other universities can be included in the sample to contribute to the literature. In addition, it may be more effective and functional to examine the environmental sensitivity and environmental awareness of preschool and primary school teacher candidates and their behaviors towards environmental problems together with different variables.

### **Originality/Value**

Increasing basic needs of people over time, unconscious use of resources and advances in technology have begun to cause more damage than the environment can renew itself and disrupt the ecological balance. In this context, the importance of the issue is clear and people need to be made more aware of environmental problems. Education is the basis of raising people's awareness about the environment. In this study, the selection of preschool and classroom teacher candidates is important because they will give children their first environmental education after the family. Another important aspect of the research is to estimate how successful teacher candidates will be in raising awareness of their students and setting an example by seeing how environmental awareness is reflected in their behavior. Moreover, considering that the participants of the research are in a transition period where they will complete their university education and start their teaching career, determining the environmental sensitivity, environmental awareness and behaviors of individuals towards environmental problems in this period is another unique aspect of the research.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 50-74  
Geliş Tarihi: 17.09.2024 Kabul Tarihi: 13.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1551492>  
<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## SUPPLIER SELECTION FOR COLD CHAIN PRODUCTS IN THE TOURISM SECTOR

Hakan ÖZKAN\*

Ali KOÇAK\*

### Abstract

This study performs an evidence-based supplier selection (SS) for five-star hotels to procure cold chain products (CCP). Research on this topic is limited. Despite a few attempts to provide insights into SS in the sector, there is still a substantial gap in SS for CCP. This study addresses the gap in research on CCP procurement in the tourism sector. In this research, while the first phase includes evaluating three suppliers through the Analytic Hierarchy Process (AHP), the second phase employs ELECTRE I to rank participants' supplier preferences. Our findings are limited to fresh fruits and vegetables as CCP. The sample consists of the purchasing specialists of seven different five-star hotels operating in Antalya-Turkey that depend on CCP. We collected the data through two face-to-face meetings. The first meeting focused on identifying and comparing the hotels' CCP procurement criteria. In the second meeting, we performed pairwise comparisons of three alternative suppliers by each criterion. The AHP demonstrates Quality (K1) and Delivery (K2) are the most important criteria with equal weights for CCP procurement. The ELECTRE I method results in the final preference ranking as *Supplier 1* > *Supplier 3* > *Supplier 2*. This result shows that Supplier 1 is the most suitable supplier for CCP supply for the participating hotels.

**Keywords:** Cold Chain, Procurement, Supply Chain Management, AHP and ELECTRE I, Tourism, Accommodation Businesses

\* Dr. Öğretim Görevlisi, Akdeniz Üniversitesi, Finike MYO, Ulaştırma Hizmetleri Bölümü, ozkannhakann@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7948-8333>

\* Dr. Öğretim Görevlisi, Akdeniz Üniversitesi, Finike MYO, Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü, alikocak\_35@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7073-9420>



## Turizm Sektöründe Soğuk Zincir Ürünleri İçin Tedarikçi Seçimi

### Öz

Bu çalışma, beş yıldızlı oteller için soğuk zincir ürünlerini tedarik etmek amacıyla kanıta dayalı bir tedarikçi seçimi gerçekleştirmektedir. Bu konu hakkındaki araştırmalar sınırlıdır. Sektörde tedarikçi seçimine yönelik ilişkin birkaç içgörü sağlama girişimine rağmen, soğuk zincir ürünlerine yönelik tedarikçi seçiminde hala önemli bir boşluk vardır. Bu çalışma, turizm sektöründe soğuk zincir ürünlerinin tedarikine ilişkin araştırma boşluğunu ele almaktadır. Araştırmanın ilk aşaması üç tedarikçinin Analitik Hiyerarşi Süreci aracılığıyla değerlendirilmesini içerirken, ikinci aşama katılımcıların tedarikçi tercihlerini sıralamak için ELECTRE I yöntemini içermektedir. Bulgularımız soğuk zincir ürünü olan taze meyve ve sebzelerle sınırlıdır. Çalışmanın Örneklemini Antalya-Türkiye'de faaliyet gösteren ve soğuk zincir ürünü dış kaynaktan temin eden yedi farklı beş yıldızlı otelin satın alma uzmanları oluşturmaktadır. Çalışma için gerekli olan veriler, söz konusu satın alma uzmanlarının katıldığı iki toplantı sonucunda elde edilmiştir. İlk toplantıda, otellerin soğuk zincir ürününe yönelik satın alma kriterlerinin belirlenmesine ve kriterlerin karşılaştırılmasına odaklanıldı. İkinci toplantıda, üç alternatif tedarikçinin her kritere göre ikili karşılaştırması yapıldı. AHS yöntemi, Kalite (K1) ve Teslimat (K2) kriterlerinin eşit ağırlıkta olduğunu ve en önemli kriterler olduğunu göstermiştir. ELECTRE I yöntemi, nihai tercih sıralamasını Tedarikçi 1>Tedarikçi 3>Tedarikçi 2 olarak sonuçlandırmıştır. Bu sonuç katılımcı oteller için Tedarikçi 1'in soğuk zincir ürünlerinin tedarikinde en uygun tedarikçi olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Soğuk Zincir, Tedarik, Tedarik Zinciri Yönetimi, AHP ve ELECTRE I, Turizm, Konaklama İşletmeleri

### Introduction

A supply chain is a set of processes involving locating, supplying, and processing raw materials, converting them into products, and delivering them to final customers, as well as return and recycling processes. Managing the forward and reverse flow of information, materials, and cash between businesses integrated within the supply chain then underlines the significance of supply chain management. Additionally, effective logistics planning is integral to supply chain success.

Food products vulnerable to losing their inherent physical and chemical properties when stored in unsuitable conditions are referred to as “*perishable food products*.” Such products must be delivered to the final consumer by maintaining ideal temperature and humidity conditions throughout all supply chain processes. The cold chain emphasizes managing temperature-sensitive supply chains

effectively. In this sense, a cold chain is an integrated system consisting of logistics activities, records, bureaucratic procedures, cold storage, temperature-controlled transport containers, and coolers, as well as the tracking and monitoring of temperature-sensitive products (Vesper, Kartoglu, Bishara & Bishara, 2010). More precisely, fresh fruit and vegetable products, meat and meat products, milk and dairy products, and aquatic products are perishable foods that should be handled within a cold chain system.

Tourism is among the leading, fastest-growing sectors across the globe and occupies a consequential seat in the economies and culture-disseminating activities of many countries. Fortunately, countries recognize the potential of tourism and prioritize their tourism-promoting policies. In light of their peculiarities, tourism businesses situated in a globally active environment endeavor to maintain their activities amidst an intensely competitive environment (Okutmuş & Ergül, 2013). Within this harsh competition, top service quality can secure the sustainability and revenues of tourism businesses. Thus, accommodation and food-beverage businesses are a key component of the tourism sector, and the performance of these businesses is evidently associated with tourism-induced economic growth (Zailani, Omar & Kopong, 2011). Thus, accommodation businesses attach pretty much value to their services and always seek guest satisfaction, highlighting the significance of fresh food supply for such businesses. Indeed, every single step must go smoothly in supplying and purchasing quality, fresh products from external sources and offering them to customers. In this regard, accommodation businesses, therefore, pay careful attention to the selection of suppliers within the cold chain.

Delving into seven different five-star hotels' supplier selection processes, this research is limited to the procurement of fresh fruit and vegetable products in the tourism sector. We collected the data through two face-to-face meetings attended by the purchasing specialists of the mentioned hotels and analyzed the

data obtained using the Analytical Hierarchy Process (AHP) and ELECTRE I methods on MS Excel.

Within five sections of the study, we present an overall description of the concepts addressed in the manuscript in the first section. The second section is dedicated to the originality of the study through a detailed literature review. While we introduce the methodology (the AHP and ELECTRE I methods) in the third section, the fourth section presents data analysis and findings. We conclude the paper with the interpretation of the findings and recommendations for prospective research.

### **1. Literature Review**

Contemporary businesses should be able to remain highly competitive to survive in the market, which predominantly requires minimizing costs or keeping them acceptably low (Zengin etc., 2024). It is apparent that purchased goods and services are considered a significant burden on business expenditures. In this sense, carrying out procurement processes effectively and efficiently becomes rather labor-intensive for businesses. The supply chain is a network consisting of all resources, technologies, institutions, organizations, companies, individuals, and activities involved in the process from the creation of a product to its sale (Talih ve Dönmez, 2024). Supply chain activities assume an important seat in the agenda of businesses to catch market advantage (Tursun & Özkoç, 2019). Yazarkan (2012) describes supply as procuring all kinds of materials, services, and facilities from external sources and making them ready for use to achieve pre-determined business goals. It has a key role in achieving cost advantage by ensuring production or service quality and, thus, customer satisfaction (Tursun & Özkoç, 2019).

Accommodation businesses collaborate with external suppliers to enhance quality and reduce costs. What is critical here may be not receiving any harm to the business image from procurement or outsourcing activities or, in other words, finding the right supplier (Öncü & Işkın, 2009). Many accommodations businesses resort to procurement and outsourcing to be able to offer excellent food and

beverage service as it promotes business image (Hemmington & King, 2000). Thereby, food supply always remains among the principal issues on the agenda of accommodation and food/beverage businesses. As in most sectors, suppliers are central to maintaining activities efficiently in the tourism sector since well-managed supply chain activities flourish businesses in the tourism sector (Sutono, 2019). A supply chain may be construed as a whole subsuming of suppliers, manufacturers, distributors, retailers, and logisticians involved in all processes of a product, from the raw material phase to delivery to consumers and recycling. In other words, it is a system created by businesses undertaking the supply for subsequent businesses (Tanyaş, 2015). It is defined by Keleş and Oya (2020) as an organizational network of stakeholders and related activities that work collectively to produce value for consumers. In the contemporary era, the expansion of globalization and exports has led to a proliferation of supply chains across a broad spectrum of locations, which, in turn, has elevated the strategic importance of supply chains, given the intensifying competition between businesses exchanging the roles of being partners or competitors in diverse geographical regions (Torğul *et al.*, 2021). Procurement in accommodation businesses is, on the other hand, known as the acquisition of materials and services required for the continued operation of businesses (Torğul, Demiralay & Paksoy, 2021). Supply chain management is a process that utilizes all of a company's internal resources to effectively manage the shipment processes outside the organization (Koyuncu & Öztürk, 2024). It encompasses the flow of information, services, and production between suppliers and customers. In this process, accommodation businesses that act as a link between customers and suppliers must implement effective supply chain management strategies to avoid customer dissatisfaction and to remain competitive (Kothari, Hu & Roehl, 2005). The robust importance of a supply chain then necessitates a strong integration between businesses and vendors to boost the performance of activities subject to supply chain management (Arifin, Ibrahim & Nur, 2019). Supply chain management comprises material and information flow

processes, including production, distribution, and retail. Supply chain management is also critical in the tourism sector; nevertheless, what we focus on is the supplier selection for the procurement of cold chain products. A reliable and adequate food supply is a crucial aspect for hospitality businesses since continued customer satisfaction and patronage may, in fact, be dependent upon the quality and safety of the foods offered. In this regard, the food supply chain can be construed as a complex whole that begins with the sourcing and supply of high-quality and safe raw materials, continues with the food processing and the logistics of both intermediate and finished products, and encompasses all other activities until finished products reach the end consumer (Keleş & Oya, 2020). The supply of fresh food is a significant issue for both businesses and customers, requiring rigorous and meticulous management. To ensure effective management of the food supply chain, it is essential to facilitate effective communication between stakeholders, secure the adaptability of the chain to technological and standard developments, and implement efficient logistics management (Mahalik & Kim, 2016).

Managing the logistics of perishable foods is generally referred to as cold chain management (Ovca & Jevšnik, 2009) and may create splendid challenges for tourism businesses in the current market conditions (Singh, Gunasekaran & Kumar, 2018). İpekçi and Tanyaş (2021) present cold chain logistics as logistics operations to control the temperature regime of specific products, particularly in the food and pharmaceutical industries, up to the point of consumption. Temperature control is highly needed to retain food safety, prevent waste, and deliver products retaining their properties (İpekçi & Tanyaş, 2021). Briefly, the significance of cold chain services lies in avoiding spoilage and loss of quality by ensuring that food is delivered and stored within a prescribed temperature range.

One of the most significant challenges throughout human history has been the preservation of food without compromising its quality (Çevik, 2021). What peculiarity distinguishes fresh food products from others may be their delivery.

Fresh foods need successful supply chain operations to be delivered to the final consumer at optimal quality (Tursun & Özkoç, 2019). Such products must be monitored at every step of the supply chain to be able to retain their vitality and must be stored in appropriate conditions, which can only be ensured thanks to a well-organized cold chain. Besides, increased delivery distance, consumption amount, and product variety put substantial pressure on cold chain supply to retain optimal conditions of products delivered (İzer, 2017). Thus, tourism businesses should act picky when choosing their suppliers. A competent supplier should be open to cooperation and innovation, offer quality products, comply with delivery times and orders, have suitable storage and shipment facilities, and integrate cutting-edge technology into its facilities and business processes. On the other hand, supply and purchasing activities (e.g., supplier selection, demand management, planning of material needs, and order and warehouse management) should be carried out through a separate, dedicated department in accommodation businesses. Supplier selection may be the prominent one among activities carried out in such a department, and there are a plethora of factors to consider when selecting the right supplier. In its simplest form, the supply chain in accommodation businesses can be depicted as a chain of supplier-hotel-customer (Erdem, 2023).

The selection of a suitable supplier is regarded as a crucial process that directly affects the quality of service offered in accommodation businesses. The characteristics of food and beverages (e.g., perishable nature and the need for prompt consumption) necessitate a precise determination of supply requirements in this industry. A meticulous examination of factors such as quality, dependability, costs, adaptability, and sustainability allows a business to maintain control over its expenditures while enhancing operational proficiency and client gratification. Identifying the optimal supplier ensures cost-effectiveness in procurement and services, which in turn contributes to the competitive advantages of businesses (Xia & Wu, 2007; Avcıkurt, Sarıoğlan, Çaylı & Saylan, 2010).

A relative dependence of accommodation businesses on the cooperation of suppliers to satisfy their needs for various goods and materials (Koçak, 2006), increased competition, and diverse consumer demands in the service sector have led to more suppliers seeking a share of the market, highlighting the significance of creating trust-based cooperation with suppliers for tourism businesses (Erdem, 2023; Davras & Karaatlı, 2014). Yet, choosing the right supplier necessitates a rigorous evaluation and continuous monitoring process.

A business should cooperate with efficient suppliers to retain its competitive advantage in the global market (Hahn, Kim & Watts, 1990) and follow four fundamental stages below in supplier selection (De Boer, Labro & Morlacchi, 2001):

- Problem definition: This step covers a comprehensive study of whether procurement is necessary and, if so, deciding if to work with a new supplier or continue with the existing one(s).
- Formulation of criteria: The purchasing team should follow a path to decide which supplier to choose based on pre-determined criteria (e.g., price, production capacity, technological competence, distribution performance, etc.).
- Pre-qualification: The most suitable suppliers are identified and ranked in line with the method applied and decisions in the previous step.
- Final choice: While involving observation and brainstorming more, the first two steps should also cover quantitative methods to make efficient, risk-free decisions. The final supplier is selected based on the most appropriate decision-making method.

Today, multi-criteria decision-making approaches are extensively adopted when selecting appropriate suppliers. Strategic collaborations with suppliers and a well-established supply chain inevitably bring positive impacts on product and service quality. A well-established and managed supply chain plays a pivotal role in enhancing the efficiency of businesses, curbing costs, guaranteeing customer

satisfaction, and securing a competitive edge. Efficient supply chain management ensures the seamless integration of all processes, ensuring their smooth and consistent operation within an established framework of controls.

## **1. Methodology**

### **1.1. Aim**

The present study attempts to perform an evidence-based supplier selection for participating five-star hotels to procure cold chain products.

### **1.2. Limitations**

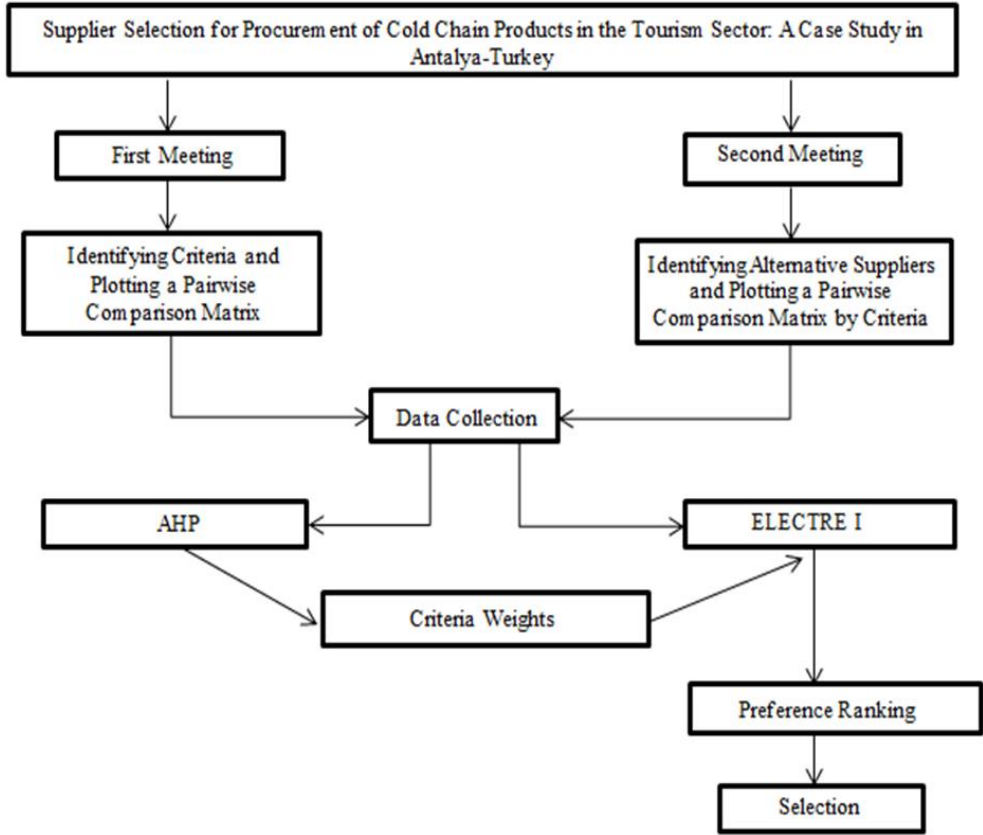
Our findings are limited to fresh fruits and vegetables as cold chain products. In addition, the personal/commercial credentials of the purchasing specialists (sample), the hotels, and the suppliers are kept confidential.

### **1.3. Sample**

The sample consists of seven different five-star hotels operating in Antalya-Turkey that depend on cold chain products and the purchasing specialists of these hotels.



#### 1.4. Data Collection



*Figure 1. Research Methodology*

Data were collected through two face-to-face meetings with purchasing experts. The first meeting focused on determining the criteria that these hotels consider when sourcing fresh fruit and vegetables and creating a pairwise comparison matrix to determine the intensity of these criteria. The selection of criteria adopted the criteria that Dickson determined for supplier selection (Weber, Current, & Benton, 1991). These criteria were evaluated in the first meeting and 11 criteria consistent with the objectives of the study were determined. These criteria are; Quality (K1), Delivery (K2), Warranty Policy (K3), Production Facility and Capacity (K4), Price (K5), Financial Status (K6), Communication Skills (K7), Business Control (K8), Attitude (K9), Geographical Location (K10) and Number

of Previous Successful Transactions (K11). In the second meeting, we identified alternative supplier companies and performed pairwise comparisons between these companies by the pre-determined criteria. Then, we analyzed the data in two phases using two multi-criteria decision-making methods, Analytical Hierarchy Process (AHP) and ELECTRE I. The first phase includes AHP to derive criteria weights. The second phase incorporates criteria weights into the ELECTRE I method to rank participating hotels' preferences for three supplier companies and select the most suitable supplier. The overall methodology is summarized below (Figure 1).

**1.5. Analytical Hierarchy Process**

Analytical Hierarchy Process is applied as in Figure 2 and consists of the following four steps.

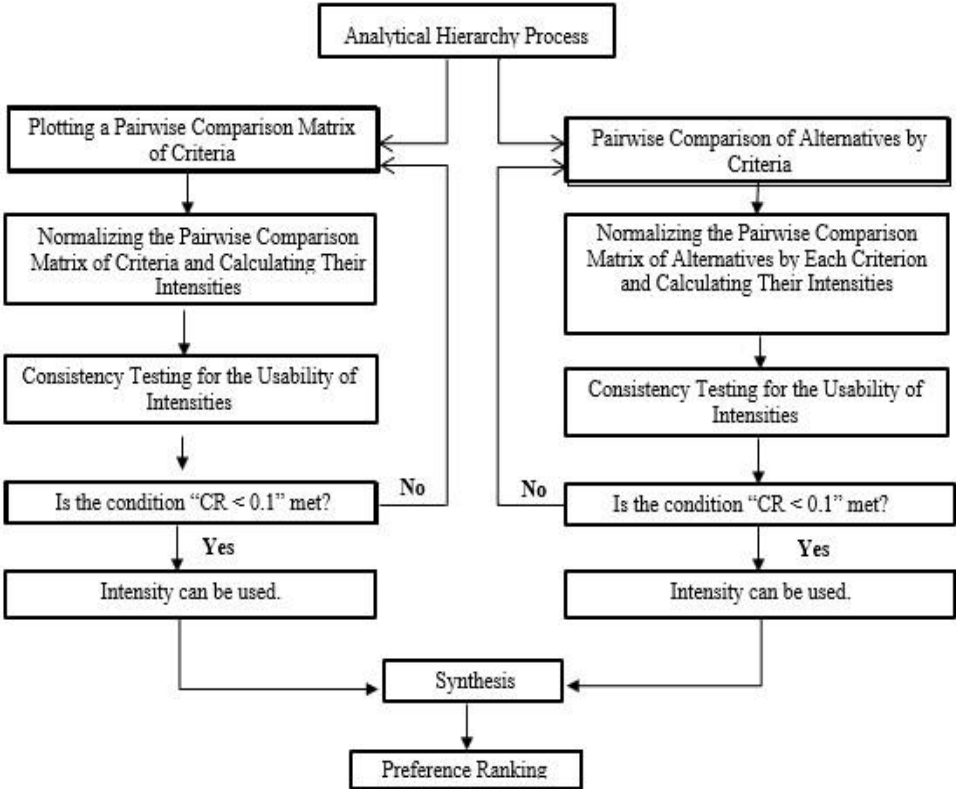


Figure 2. Analytical Hierarchy Process

**Step 1:** This step applies the following two operations using the Fundamental Scale (Table 1):

*Table 1. Fundamental Scale (Saaty T. L., 1995)*

Intensity of importance	Definitions	Explanations
1	Equal importance	Two alternatives contribute equally to the objective
3	Moderate importance (Slight dominance)	One alternative is slightly more important than the other.
5	Strong importance (High dominance)	One alternative is relatively more important than the other.
7	Very strong importance (Very high dominance)	One alternative is much more important than the other.
9	Extreme importance (Absolute dominance)	One alternative has extremely higher importance than the other.
2, 4, 6, 8	Intermediate values (Compromise values)	To be used when it is needed to interpolate a compromise.

**Operation 1:** A pairwise comparison matrix is plotted, as in Table 2, to determine the dominance of the criteria over each other.

*Table 2. Pairwise Comparison Matrix of Criteria*

	Criterion 1	Criterion 2	...	Criterion n
Criterion 1	$K_1/K_1$	$K_1/K_2$	...	$K_1/K_n$
Criterion 2	$K_2/K_1$	$K_2/K_2$	...	$K_2/K_n$
⋮	⋮	⋮		⋮
Criterion n	$K_n/K_1$	$K_n/K_2$	...	$K_n/K_n$
Column Total	X	Y	...	Z

**Operation 2:** A pairwise comparison matrix is plotted, as in Table 3, to determine the dominance of the alternatives by criteria.

*Table 3. Pairwise Comparison Matrix of Alternatives by Criteria*

Criterion (1, 2, 3, ...n)	Alternative 1	Alternative 2	...	Alternative m
Alternative 1	$K_1/K_1$	$K_1/K_2$	...	$K_1/K_n$
Alternative 2	$K_2/K_1$	$K_2/K_2$	...	$K_2/K_n$

·	·	·	·
·	·	·	·
<b>Alternative m</b>	$K_n/K_1$	$K_n/K_2$	... $K_n/K_n$
<b>Column Total</b>	X	Y	... Z

**Step 2:** This step applies the following two operations.

**Operation 1:** Pairwise comparison matrices are normalized as in Table 4.

*Table 4. Normalizing Pairwise Comparison Matrices*

	<b>Criterion 1 / Alternative 1</b>	<b>Criterion 2 / Alternative 2</b>	...	<b>Criterion n / Alternative m</b>
<b>Criterion 1 / Alternative 1</b>	$\frac{K_1/K_1}{X} = A$	$\frac{K_1/K_2}{Y} = D$	...	$\frac{K_1/K_n}{Z} = G$
<b>Criterion 2 / Alternative 2</b>	$\frac{K_2/K_1}{X} = B$	$\frac{K_2/K_2}{Y} = E$	...	$\frac{K_2/K_n}{Z} = H$
·	·	·	·	·
<b>Criterion n / Alternative m</b>	$\frac{K_n/K_1}{X} = C$	$\frac{K_n/K_2}{Y} = F$	...	$\frac{K_n/K_n}{Z} = I$
<b>Column Total</b>	A + B + ... + C = 1	D + E + ... + F = 1	...	G + H + ... + I = 1

**Operation 2:** Criteria weights of normalized matrices are derived as in Table 5.

*Table 5. Deriving Criteria Weights*

	<b>Criterion 1/ Alternative 1</b>	<b>Criterion 2/ Alternative 2</b>	...	<b>Criterion n / Alternative m</b>	<b>Criteria Weight (W)</b>
<b>Criterion 1/ Alternative 1</b>	$\frac{K_1/K_1}{X} = A$	$\frac{K_1/K_2}{Y} = D$	...	$\frac{K_1/K_n}{Z} = G$	$\frac{A + D + \dots + G}{(\text{Sütun Sayısı})} = P$
<b>Criterion 2/ Alternative 2</b>	$\frac{K_2/K_1}{X} = B$	$\frac{K_2/K_2}{Y} = E$	...	$\frac{K_2/K_n}{Z} = H$	$\frac{B + E + \dots + H}{(\text{Sütun Sayısı})} = Q$
·	·	·	·	·	·
<b>Criterion n/ Alternative m</b>	$\frac{K_n/K_1}{X} = C$	$\frac{K_n/K_2}{Y} = F$	...	$\frac{K_n/K_n}{Z} = I$	$\frac{C + F + \dots + I}{(\text{Sütun Sayısı})} = T$
<b>Column Total</b>	A + B + ... + C = 1	D + E + ... + F = 1	...	G + H + ... + I = 1	P + Q + ... + T = 1

**Step 3:** In this step, criteria weights are subjected to consistency testing to uncover their validity. Consistency testing relies on Formulas 1 and 2 and random consistency indices in Table 6. Criteria weights are considered valid when the test result yields a value less than or equal to 0.1 (Saaty R. W., 1987). Otherwise, values in pairwise comparison matrices need to be reconsidered.

$$\text{Consistency Index (CI)} = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1} \quad (1)$$

$$\text{Consistency Ratio (CR)} = \frac{\text{Consistency Index (CI)}}{\text{Random Consistency Index (RI)}} \quad (2)$$

where n is matrix size.

**Calculating  $\tilde{A}_{max}$  value:**

Pairwise Comparison Matrix			Criteria Weight (W)	Calculation (V)	V/W
$K_1/K_1$	$K_1/K_2$ ...	$K_1/K_n$	P	$P \times [(K_1/K_1) + (K_1/K_2) + \dots + (K_1 + K_n)] = a$	$a/P = m$
$K_2/K_1$	$K_2/K_2$ ...	$K_2/K_n$	Q	$Q \times [(K_2/K_1) + (K_2/K_2) + \dots + (K_2 + K_n)] = b$	$b/Q = s$
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
$K_n/K_1$	$K_n/K_2$ ...	$K_n/K_n$	T	$T \times [(K_n/K_1) + (K_n/K_2) + \dots + (K_n + K_n)] = c$	$c/T = d$

$$\tilde{A}_{Max} = \frac{m + s + d}{n}$$

**Table 6. Random Consistency Indices (Saaty T. L., 1990)**

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
RG	0	0	0.58	0.9	1.12	1.24	1.32	1.41	1.45	1.49	1.51	1.48	1.56	1.57	1.59

**Step 4:** This step involves a synthesis of the combination of criteria weights (Formula 3).

$$S_i = \sum_{j=1}^n W_j P_{ij} \quad (3)$$

Where

$S_i$ : ith alternative (i=1,2, ..., m),

$W_j$ : weight of jth criterion (j=1,2, ..., n),

$P_{ij}$ : criteria-related weight of ith alternative by the jth criterion (i:1, 2, ..., m; j=1, 2, ..., n).

### 1.6. ELECTRE I

ELECTRE I is another multi-criteria decision-making method. What distinguishes ELECTRE I from other multi-criteria decision-making methods is that it allows a comparison of the dominance of alternatives over each other by concordance-discordance indices. The method consists of eight steps (Figure 3).

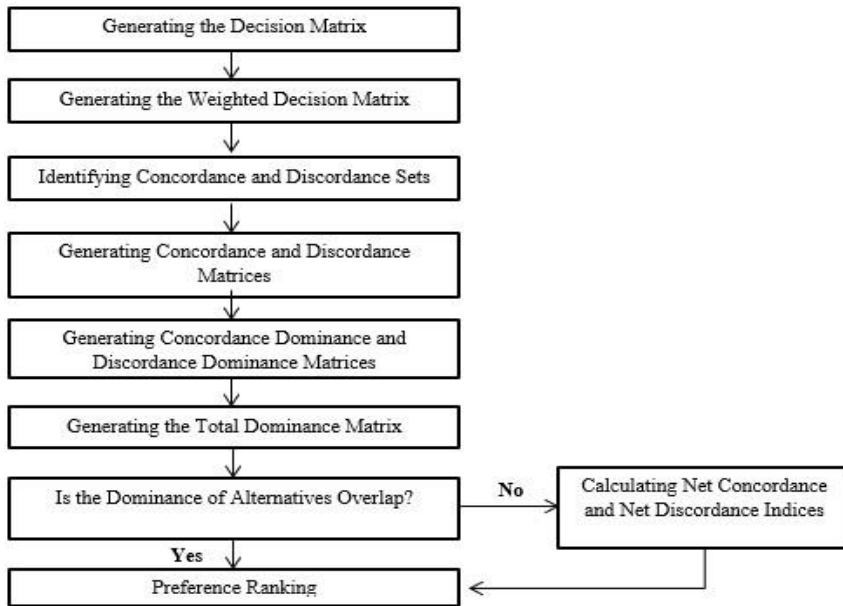


Figure 3. ELECTRE I Method (Özkan & Özkan, 2023)

**Step 1:** A decision matrix is generated to compare alternatives by criteria (Table 7).

*Table 7. Decision Matrix*

Alternatives (A)	Criteria (K)			
	Criterion 1	Criterion 2	...	Criterion n
Alternative 1	$A_1/K_1$	$A_1/K_2$	...	$A_1/K_n$
Alternative 2	$A_2/K_1$	$A_2/K_2$	...	$A_2/K_n$
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
Alternative m	$A_m/K_1$	$A_m/K_2$	...	$A_m/K_n$
Column Total	X	Y	...	Z

**Step 2:** The decision matrix is normalized to compare criteria with different units (Table 8).

**Table 8. Normalizing the Decision Matrix**

Alternatives (A)	Criteria (K)			
	Criterion 1	Criterion 2	...	Criterion n
Alternative 1	$\frac{A_1/K_1}{X} = a$	$\frac{A_1/K_2}{Y} = d$	...	$\frac{A_1/K_n}{Z} = g$
Alternative 2	$\frac{A_2/K_1}{X} = b$	$\frac{A_2/K_2}{Y} = e$	...	$\frac{A_2/K_n}{Z} = h$
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
Alternative m	$\frac{A_n/K_1}{X} = c$	$\frac{A_n/K_2}{Y} = f$	...	$\frac{A_n/K_n}{Z} = k$
Column Total	$a + b + \dots + c = 1$	$d + e + \dots + f = 1$	...	$g + h + \dots + k = 1$

**Step 3:** Criteria weights are multiplied by normalized matrix values to elicit the weighted decision matrix (Table 9).

**Table 9. Weighted Decision Matrix**

Criteria Weights (W)	$W_1$	$W_2$	...	$W_n$
Alternatives (A)	Criteria (K)			
	Criterion 1	Criterion 2	...	Criterion n
Alternative 1	$a \times W_1$	$d \times W_2$	...	$g \times W_n$
Alternative 2	$b \times W_1$	$e \times W_2$	...	$h \times W_n$
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
Alternative m	$c \times W_1$	$f \times W_2$	...	$k \times W_n$

**Step 4:** In this step, alternatives are compared by criteria using concordance-discordance sets (Table 9). The following operations are applied to generate these sets:

**Indices:**

$C_{ab}$ : Concordance Set

$D_{ab}$ : Discordance Set

$a$ : ath alternative

$b$ : bth alternative

$j$ : jth criterion

$a_j$ : value of the ath alternative by the jth criterion

$y_{bj}$ : value of the  $b$ th alternative by the  $j$ th criterion

For concordance sets :  $C_{ab} = \{y_{aj} \geq y_{bj}\} \quad a \neq b \quad j = 1,2,3, \dots, n$

For discordance sets :  $D_{ab} = \{j, y_{aj} < y_{bj}\} \quad a \neq b \quad j = 1,2,3, \dots, n$

**Step 5:** This step involves generating concordance-discordance matrices with (mxm) dimensions.

- A concordance matrix is generated by inserting values, calculated using Formula 4, into relevant cells in Table 10.

$$c_{ab} = y_{aj} - y_{bj}, \quad j \in C_{ab} \quad 4)$$

**Table 10.** Concordance Matrix

		Alternatives (A)			
Alternatives (A)		Alternative 1	Alternative 2	...	Alternative m
C =	Alternative 1	-	$c_{12}$	...	$c_{1m}$
	Alternative 2	$c_{21}$	-	...	$c_{2m}$
	.	.	.	...	.
	.	.	.	...	.
	Alternative m	$c_{m1}$	$c_{m1}$	...	-

- A discordance matrix is generated by inserting values, calculated using Formula 5, into relevant cells in Table 11.

$$d_{ab} = \frac{\max|y_{aj} - y_{bj}|}{\max|y_{aj} - y_{bj}|} \quad 5)$$

where  $j \in D_{ab}$



**Table 11.** *Discordance Matrix*

$$D = \begin{array}{c} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline & \text{Alternatives (A)} & & & \\ \hline \text{Alternatives (A)} & \text{Alternative 1} & \text{Alternative 2} & \dots & \text{Alternative } m \\ \hline \text{Alternative 1} & - & \mathbf{d}_{12} & \dots & \mathbf{d}_{1m} \\ \hline \text{Alternative 2} & \mathbf{d}_{21} & - & \dots & \mathbf{d}_{2m} \\ \hline \vdots & \vdots & \vdots & \dots & \vdots \\ \hline \text{Alternative } m & \mathbf{d}_{m1} & \mathbf{d}_{m1} & \dots & - \\ \hline \end{array} \\ \end{array}$$

**Step 6:** This step involves generating concordance-discordance dominance matrices.

- Formula 6 and Table 10 are utilized to generate the concordance dominance matrix in Table 12.

$$\underline{c} = \frac{1}{m(m-1)} \sum_{a=1}^m \sum_{b=1}^m c_{ab} \quad , \quad a \neq b \quad (6)$$

$$c_{ab} \geq \underline{c} \text{ ise } f_{ab} = 1,$$

$$c_{ab} < \underline{c} \text{ ise } f_{ab} = 0$$

where  $\underline{c}$  = concordance threshold value.

**Table 12.** *Concordance Dominance Matrix*

$$F = \begin{array}{c} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline & \text{Alternatives (A)} & & & \\ \hline \text{Alternatives (A)} & \text{Alternative 1} & \text{Alternative 2} & \dots & \text{Alternative } m \\ \hline \text{Alternative 1} & - & \mathbf{f}_{12} & \dots & \mathbf{f}_{1m} \\ \hline \text{Alternative 2} & \mathbf{f}_{21} & - & \dots & \mathbf{c}_{2m} \\ \hline \vdots & \vdots & \vdots & \dots & \vdots \\ \hline \text{Alternative } m & \mathbf{f}_{m1} & \mathbf{f}_{m1} & \dots & - \\ \hline \end{array} \\ \end{array}$$

- Formula 7 and Table 11 are considered to generate the discordance dominance matrix in Table 13.

$$\underline{d} = \frac{1}{m(m-1)} \sum_{a=1}^m \sum_{b=1}^m d_{ab} \quad , \quad a \neq b \quad 7)$$

$$d_{ab} \geq \underline{d} \text{ ise } g_{ab} = 1,$$

$$d_{ab} < \underline{d} \text{ ise } g_{ab} = 0$$

where  $\underline{d}$  = concordance threshold value

**Table 13. Discordance Dominance Matrix**

		Alternatives (A)			
Alternatives (A)	Alternative 1	Alternative 2	...	Alternative m	
$G =$	Alternative 1	-	$g_{12}$	...	$g_{1m}$
	Alternative 2	$g_{21}$	-	...	$g_{2m}$
	⋮	⋮	⋮	...	⋮
	⋮	⋮	⋮	...	⋮
	Alternative m	$g_{m1}$	$g_{m1}$	...	-

**Step 7:** This step involves creating a total dominance matrix (E) by multiplying all  $f_{ab}$  values in the matrix F with all  $g_{ab}$  values in the matrix G (Table 14).

**Table 14. Total Dominance Matrix (F x G = E)**

		Alternatives (A)			
Alternatives (A)	Alternative 1	Alternative 2	...	Alternative m	
$E =$	Alternative 1	-	$e_{12}$	...	$e_{1m}$
	Alternative 2	$e_{21}$	-	...	$e_{2m}$
	⋮	⋮	⋮	...	⋮
	⋮	⋮	⋮	...	⋮
	Alternative m	$e_{m1}$	$e_{m1}$	...	-

**Step 8:** This final step involves making a preference ranking of the alternatives using the total dominance matrix. If the dominance of the alternatives cannot be clearly understood in the matrix, net concordance ( $c_a$ ) and net discordance ( $d_a$ ) indices are calculated using Table 10 and Table 11 (Table 15). While net concordance values are ranked in descending order, net discordance values are ranked in ascending order. Then, the alternatives are listed by preference ranking.

*Table 15. Calculation of Net Concordance-Discordance Indices*

$c_a$	Net Concordance Indices	Net Discordance Indices	$d_a$
$c_1$	$(c_{12} + c_{13} + \dots + c_{1m}) - (c_{21} + c_{31} + \dots + c_{m1})$	$(d_{12} + d_{13} + \dots + d_{1m}) - (d_{21} + d_{31} + \dots + d_{m1})$	$d_1$
$c_2$	$(c_{21} + c_{23} + \dots + c_{2m}) - (c_{12} + c_{32} + \dots + c_{m2})$	$(d_{21} + d_{23} + \dots + d_{2m}) - (d_{12} + d_{32} + \dots + d_{m2})$	$d_2$
$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$
$c_m$	$(c_{m1} + c_{m2} + \dots + c_{m(m-1)}) - (c_{1m} + c_{2m} + \dots + c_{(m-1)m})$	$(d_{m1} + d_{m2} + \dots + d_{m(m-1)}) - (d_{1m} + d_{2m} + \dots + d_{(m-1)m})$	$d_m$

## 2. Results

In this study, we perform a supplier selection for participating five-star hotels to procure cold chain fruit and vegetable products using the AHP and ELECTRE I methods.

### 2.1. Results of AHP

We first apply AHP to identify the weights of the criteria settled in the meetings. Table 16 presents a pairwise comparison matrix of the mentioned criteria.

*Table 16. Pairwise Comparison Matrix of Criteria*

	<b>K1</b>	<b>K2</b>	<b>K3</b>	<b>K4</b>	<b>K5</b>	<b>K6</b>	<b>K7</b>	<b>K8</b>	<b>K9</b>	<b>K10</b>	<b>K11</b>
<b>K1</b>	<b>1.00</b>	1.00	9.00	7.00	7.00	3.00	3.00	5.00	9.00	9.00	5.00
<b>K2</b>	1.00	<b>1.00</b>	9.00	7.00	7.00	3.00	3.00	5.00	9.00	9.00	5.00
<b>K3</b>	0.11	0.11	<b>1.00</b>	0.33	0.33	0.14	0.14	0.20	1.00	1.00	0.20
<b>K4</b>	0.14	0.14	3.00	<b>1.00</b>	1.00	0.20	0.20	3.00	3.00	3.00	0.33
<b>K5</b>	0.14	0.14	3.00	1.00	<b>1.00</b>	0.20	0.20	3.00	3.00	3.00	0.33
<b>K6</b>	0.33	0.33	7.00	5.00	5.00	<b>1.00</b>	1.00	3.00	7.00	7.00	3.00
<b>K7</b>	0.33	0.33	7.00	5.00	5.00	1.00	<b>1.00</b>	3.00	7.00	7.00	3.00
<b>K8</b>	0.20	0.20	5.00	0.33	0.33	0.33	0.33	<b>1.00</b>	5.00	5.00	1.00
<b>K9</b>	0.11	0.11	1.00	0.33	0.33	0.14	0.14	0.20	<b>1.00</b>	1.00	0.20
<b>K10</b>	0.11	0.11	1.00	0.33	0.33	0.14	0.14	0.20	1.00	<b>1.00</b>	0.20
<b>K11</b>	0.20	0.20	5.00	3.00	3.00	0.33	0.33	1.00	5.00	5.00	<b>1.00</b>
<b>Total</b>	3.69	3.69	51.00	30.33	30.33	9.50	9.50	24.60	51.00	51.00	19.27

Accordingly, we derive criteria weights by normalizing the criteria to the pairwise comparison matrix and perform consistency testing on the weights. As

shown in Table 17, the test results of  $< 0.1$  demonstrate the validity of criteria weights.

*Table 17. Criteria Weights*

	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>	<i>K4</i>	<i>K5</i>	<i>K6</i>	<i>K7</i>	<i>K8</i>	<i>K9</i>	<i>K10</i>	<i>K11</i>	<i>Criteria Weights(W)</i>
<i>K1</i>	0.27	0.27	0.18	0.23	0.23	0.32	0.32	0.20	0.18	0.18	0.26	0.24
<i>K2</i>	0.27	0.27	0.18	0.23	0.23	0.32	0.32	0.20	0.18	0.18	0.26	0.24
<i>K3</i>	0.03	0.03	0.02	0.01	0.01	0.02	0.02	0.01	0.02	0.02	0.01	0.02
<i>K4</i>	0.04	0.04	0.06	0.03	0.03	0.02	0.02	0.12	0.06	0.06	0.02	0.05
<i>K5</i>	0.04	0.04	0.06	0.03	0.03	0.02	0.02	0.12	0.06	0.06	0.02	0.05
<i>K6</i>	0.09	0.09	0.14	0.16	0.16	0.11	0.11	0.12	0.14	0.14	0.16	0.13
<i>K7</i>	0.09	0.09	0.14	0.16	0.16	0.11	0.11	0.12	0.14	0.14	0.16	0.13
<i>K8</i>	0.05	0.05	0.10	0.01	0.01	0.04	0.04	0.04	0.10	0.10	0.05	0.05
<i>K9</i>	0.03	0.03	0.02	0.01	0.01	0.02	0.02	0.01	0.02	0.02	0.01	0.02
<i>K10</i>	0.03	0.03	0.02	0.01	0.01	0.02	0.02	0.01	0.02	0.02	0.01	0.02
<i>K11</i>	0.05	0.05	0.10	0.10	0.10	0.04	0.04	0.04	0.10	0.10	0.05	0.07
<i>Total</i>	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
<i>Consistency Ratio</i>												0.06

## 2.2. Results of the ELECTRE I Method

We then apply ELECTRE I using the decision matrix in Table 18, covering pairwise comparisons of alternatives by criteria and criteria weights.

*Table 18. Decision Matrix*

<b>Alternatives</b>	<b>Criteria</b>										
	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>	<i>K4</i>	<i>K5</i>	<i>K6</i>	<i>K7</i>	<i>K8</i>	<i>K9</i>	<i>K10</i>	<i>K11</i>
<i>Supplier 1</i>	89	88	23	45	54	75	72	63	31	22	71
<i>Supplier 2</i>	85	82	22	43	52	75	67	62	31	21	67
<i>Supplier 3</i>	87	82	22	42	52	75	67	61	31	21	67
<i>Total</i>	261	252	68	129	158	224	205	186	93	65	204
<b>Criteria Weights</b>	0.24	0.24	0.02	0.05	0.05	0.13	0.13	0.05	0.02	0.02	0.07

However, the dominance states of the alternatives are not clear in the total dominance matrix in Table 19. Thus, we calculate net concordance-discordance indices (Table 20).

**Table 19.** Total Dominance Matrix

Total Dominance Matrix (F x G = E)			
	Supplier 1	Supplier 2	Supplier 3
Supplier 1	-	0.00	0.00
Supplier 2	0.00	-	1.00
Supplier 3	0.00	0.00	-

Supplier 1 ranks first according to  $c_a$  and  $d_a$  values (Table 20). While the  $d_a$  values of Supplier 2 and Supplier 3 are equal, the  $c_a$  value of Supplier 3 outranks the  $c_a$  value of Supplier 2. In this case, we reach a preference ranking of Supplier 1 > Supplier 3 > Supplier 2. Ultimately, Supplier 1 should be selected as the most suitable supplier of cold chain products for participating hotels.

**Table 20.** Net Concordance-Discordance Indices

$c_a$	Net Concordance Index	Net Discordance Index	$d_a$
$c_1$	<b>1.74</b>	<b>-2.00</b>	$d_1$
$c_3$	-0.73	1.00	$d_3$
$c_2$	-1.01	1.00	$d_2$
<b>Preference Ranking</b>	Supplier 1 > Supplier 3 > Supplier 2		

### 3. Conclusion

In this study, we perform an evidence-based supplier selection for participating five-star hotels to supply cold chain fruit and vegetable products. For this purpose, we first derive the weights of the criteria determined in two face-to-face meetings attended by purchasing experts from seven different five-star hotels using the AHP method. In the second stage, we apply ELECTRE I to the criteria weights. The findings yield a preference ranking of “Supplier 1 > Supplier 3 > Supplier 2”. In other words, Supplier 1 seems to be the most suitable supplier to supply cold chain fruit and vegetable products. It should be noted that this result may differ in the case of any alterations in the dominance values in pairwise comparison matrices.

The study provides hoteliers with valuable insights on choosing reliable suppliers that can increase operational efficiency, reduce costs, and increase customer satisfaction and profitability.

Finally, in future research, other multi-criteria decision-making methods can be re-evaluated with the same criteria or the same methods in this study can be re-evaluated with different criteria.

## References

- Arifin, M., Ibrahim, A., Nur, M. (2019). Integration of Supply Chain Management and Tourism: An Empirical Study from The Hotel Industry of Indonesia, *Management Science Letters*, Vol. 9 No 2, pp. 261-270.
- Avcıkurt, C., Sarıoğlan, M., aylı, B. and Saylan U. (2010). Fast-Food Yiyecek-İçecek İşletmeleri ile Slow-Food Yiyecek-İçecek İşletmeleri Arasındaki Tedarikçi Seçim Kriterleri Kullanım Eğilimleri Açısından Benzerliklerinin ve Farklılıklarının Araştırılması (İzmir Yöresinde Bir Araştırma), olakoğlu O. E. (Ed.), *11. Ulusal Turizm Kongresi (2-5 Aralık 2010) Bildiriler Kitabı*. Detay Yayıncılık, Ankara, pp. 334-345.
- Çevik, V. A. (2021). Tarihin En Kapsamlı Soğuk Zincir Uygulaması: Koronavirüs (Covid-19) Açısının Lojistiğinde Karşılaşılan Zorluklar, *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, No 12, pp. 155-204.
- Davras, G. M. and Karaatlı, M. (2014). Otel İşletmelerinde Tedarikçi Seçimi Sürecinde AHP ve BAHF Yöntemlerinin Uygulanması, *Hacettepe University İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Vol. 32 No 1, pp. 87-112.
- De Boer, L.; Labro, E. and Morlacchi, P., (2001). A Review of Methods Supporting Supplier Selection, *European Journal of Purchasing and Supply Management*, Vol. 7 No. 2, pp.75-89.
- Erdem, M. B. (2023). Otel İşletmelerinde Oluşan Gıda İsrafında Tedarikçi Rolünün Değerlendirilmesi, *Journal of Eurasia Tourism Research*, Vol. 4 No. Special Issue, pp.78-89.
- Hahn, C., K.; Kim, K., Y. and Watts, C., A., (1990). The Supplier Development Program: A Conceptual Model, *International Journal of Purchasing and Materials Management*, Vol. 26 No. 2, pp.2-7.
- Hemmington, N. and King, C., (2000). Key Dimensions of Outsourcing Hotel Food and Beverage Services, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 12 No. 4, pp. 256- 261.
- İpekçi, E. and Tanyaş, M. (2021). Soğuk Zincir Lojistiği Uygulamaları ve Türkiye’de Soğuk Zincir Lojistiğinin Swot Analizi, *Dicle University Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, No. 26, pp. 46-64.
- İzer, D., A., (2017). Soğuk Zincir Lojistiği İçinde Risklerin Azaltılmasında Yeni Teknolojiler, Access Adress: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/53484161/Bildiri\\_soguk\\_zincir.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/53484161/Bildiri_soguk_zincir.pdf), (accessed 28.02.2024).

- Keleş, B., & Ova, G. (2020). Gıda Tedarik Zinciri Yönetiminde Bilgi Teknolojileri Kullanımı, *Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, vol.17 No. 1, pp. 137-143.
- Koçak, N. (2006). Yiyecek İçecek Hizmetleri Yönetimi, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Kothari, T., Hu, C. & Roehl, W.S. (2005). E-Procurement: An Emerging Tool For The Hotel Supply Chain Management. *Hospitality Management*, Vol. 24 No.3, pp. 369 – 389.
- Koyuncu, M. C., & Öztürk, E. (2024). Tedarik Zinciri Yönetimi Kapsamında Sevkiyat Sürecinin Barkod Teknolojisi ile Entegrasyonu. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 10(2), 154-165.
- Mahalik, N. And Kim, K. (2016). The Role of Information Technology Developments in Food Supply Chain Integration and Monitoring, *Innovation and Future Trends in Food Manufacturing and Supply Chain Technologies*, pp. 21-37. <https://doi.org/10.1016/B978-1-78242-447-5.00002-2>
- Okutmuş, E. and Ergül, A. (2013). Konaklama İşletmelerinin Yiyecek İçecek Faaliyetlerinde Tedarik Zinciri Maliyetlerinin Hedef Maliyetleme İle Birlikte Uygulanması, *Journal Of Yasar University*, Vol. 8 No. 32, pp 5409- 5432.
- Ovca, A. and Jevšnik, M. (2009). Maintaining A Cold Chain from Purchase to The Home and At Home: Consumer Opinions, *Food Control*, Vol. 20 No. 2, pp. 167–172.
- Öncü, M. A. and Işkın, M. (2009). Otel İşletmelerinde Dış Kaynak Kullanımı Üzerine Kavramsal Bir Çalışma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Vol. 8 No 29, pp.143-156.
- Özkan, H., & Özkan, M. (2023). Lojistik Merkez Yeri Kuruluş İlinin ELECTRE I Yöntemiyle Belirlenmesi:TR 61 Bölgesinde Uygulama. *Lojistik Dergisi*(58), pp. 142-153.
- Saaty, R. W. (1987). The analytic hierarchy process—what it is and how it is used, *Mathematical Modelling Mathematical Modelling*, Vol. 9 No. (3-5), pp. 161-176.
- Saaty, T. L. (1990). How to make a decision: The analytic hierarchy process, *European Journal of Operational Research*, Vol. 48 No.1, pp. 9-26.
- Saaty, T. L. (1995). Transport planning with multiple criteria: The analytic hierarchy process applications and progress review, *Journal of Advanced Transportation*, Vol. 29 No. 1, pp. 81-126.
- Singh, R. K., Gunasekaran, A., Kumar, P. (2018). Third party logistics (3PL) selection for cold chain management: a fuzzy AHP and fuzzy TOPSIS approach, *Annals of Operations Research*, Vol. 267, pp. 531–553.
- Sutono, A. (2019). Supply Chain Management: Implementation Issues and Research Opportunities in Tourism Industry, *Uncertain Supply Chain Management*, Vol. 7 No.3, pp. 427-438.
- Tanyaş, M.(2015). Tedarik Zinciri Yönetimi, Access Adress: <http://docplayer.biz.tr/2948974-Tedarik-zinciri-yonetimi-ders-notlari-hafta-1-2-3.html>, (accessed 01.03.2024).
- Talih, Ö., & Dönmez, E. (2024). Tedarik Zincirine Genel Bakış: Akıllı Tedarik Zincirinde Risk ve Güvenlik. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 836-854.
- Tursun, S. S., Özkoç, H. (2019). Taze Gıda Ürünlerinde Tedarikçi Seçim Kararı Üzerine Karma Bir Araştırma, *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, Vol. 3 No. 6, pp. 75-94.

- Torğul, B., Demiralay, E., Paksoy, T. (2021). Tarım-Gıda Tedarik Zincirinde Ağ Tasarımı ve Optimizasyonu: Bir Meyve Suyu İşletmesi Örneği, *Journal of Transportation and Logistics*, Vol. 6 No. 1, pp. 49-70.
- Vesper, J., Kartoglu, U., Bishara, R., Bishara, T. C. (2010). A Case Study in Experiential Learning: Pharmaceutical Cold Chain Management on Wheels, *Journal of Continuing Education in The Health Professions*, Vol. 30 No. 4, pp. 229-236.
- Weber, C. A., Current, J. R., & Benton, W. C. (1991). Vendor selection criteria and methods. *European Journal of Operational Research*, 50(1), 2-18.
- Xia, W. and Wu, Z. (2007). Supplier Selection with Multiple Criteria in Volume Discount Environments. *Omega*, Vol. 35 No.5, pp. 494-504. <https://doi.org/10.1016/j.omega.2005.09.002>
- Yazarkan, H. (2012). Bir Stratejik Maliyet Yönetimi Aracı Olarak Sahipliği Toplam Maliyeti Yaklaşımının Tedarikçi Seçimindeki Rolü: 500 Büyük Sanayi İşletmesinde Bir Uygulama, PhD Thesis, Atatürk university, Erzurum, Access Adress: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (accessed 24.06.2024).
- Zailani, S., Omar, A. and Kopong, S. (2011). An Exploratory Study on The Factors Influencing the Non-Compliance to Halal Among Hoteliers in Malaysia, *International Business Management*, Vol. 5 No 1, pp. 1-12.
- Zengin, Z. H., Bayarçelik, E. B., & Apak, S. (2024). Gıda Sektöründe Yalın Tedarik Zinciri Yönetimi ile Tedarik Zinciri Yönetimi Arasında Performans Değerlendirmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 19(73), 40-61.





ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 75-108

Geliş Tarihi: 10.11.2024 Kabul Tarihi: 10.12.2024

Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024

<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1582411>

<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## SÜRDÜRÜLEBİLİR TÜKETİM DAVRANIŞININ TÜKETİCİ REFAHI ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİ: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ

Sevde YÜKSEL\*

Arzu ŞENER\*

### Öz

Bu araştırma, sürdürülebilir tüketim davranışının dört alt boyutunun (çevreye duyarlılık, ihtiyaç dışı satın alma, tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik) tüketici refahı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Tüketici refahı; genel refah, psikolojik refah, öznel refah ve finansal refah olarak dört boyutta değerlendirilmiştir. Veri toplamada anket tekniği kullanılmış olup, anket formu bilimsel açıdan güvenilirliği ve geçerliliği daha önceden kanıtlanmış ölçekler kullanılarak hazırlanmıştır. Veriler kartopu örneklem ve kolayda örneklem modellerinin birlikte uygulanması ile Ankara ilinde ikamet eden 503 kişiden çevrim içi olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) kullanılarak, sürdürülebilir tüketim alt boyutlarının tüketici refahı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri test edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, çevre duyarlılığı boyutu; öznel refah, psikolojik refah, genel refah ve finansal refah üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki göstermiştir. Yeniden kullanılabilirlik boyutu, öznel refah, psikolojik refah ve genel refah üzerinde olumlu etkiler ortaya koyarken, ihtiyaç dışı satın alma davranışı öznel refah ve finansal refah üzerinde negatif anlamlı bir etkiye sahiptir. Ancak ihtiyaç dışı satın alma ile psikolojik ve genel refah arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca tasarruf boyutu ile öznel refah, psikolojik refah, genel refah ve finansal refah arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Genel olarak, bulgular sürdürülebilir tüketim davranışının alt boyutlarının tüketici refahını farklı şekillerde etkilediğini göstermektedir. Çevreye duyarlılık, tüketici refahının tüm boyutlarında olumlu sonuçlar doğururken, yeniden kullanılabilirlik özellikle öznel, psikolojik ve genel refah üzerinde olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu bulgular, çevresel farkındalık ve sürdürülebilir tüketim uygulamalarını artırmanın tüketicilerin yaşam kalitesini iyileştirebileceğine işaret etmektedir. Öte yandan, ihtiyaç dışı satın alma davranışının, özellikle öznel ve finansal refah üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirlenmiştir. Bu durum,

\* Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, sevdeyucel@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7983-036X>

\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, asener@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0208-7045>

gereksiz tüketimin bireysel refah üzerindeki zararlarını vurgulamakta ve daha bilinçli tüketim alışkanlıklarının benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma, sürdürülebilir tüketim davranışlarının teşvik edilmesinin hem bireysel hem de toplumsal refahın artırılmasında önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilir Tüketim, Sürdürülebilir Tüketim Davranışı, Tüketici Refahı

## **The Predictive Effect of Sustainable Consumption Behavior on Consumer Well-Being: A Structural Equation Modeling**

### **Abstract**

This research aims to examine the effects of three sub-dimensions of sustainable consumption behavior (environmental awareness, non-essential purchasing and reusability) on consumer well-being. Consumer well-being is assessed in four dimensions: general well-being, psychological well-being, subjective well-being and financial well-being. The survey technique was used for data collection and the questionnaire form was prepared using scales with scientifically proven reliability and validity. The data were collected online from 503 people residing in Ankara by applying snowball sampling and convenience sampling models together. Structural Equation Modeling (SEM) was used to analyze the data and the direct and indirect effects of sustainable consumption sub-dimensions on consumer well-being were tested.

According to the study's results, the environmental awareness dimension showed a positive and significant effect on subjective well-being, psychological well-being, general well-being and financial well-being. The reusability dimension showed positive effects on subjective well-being, psychological well-being and general well-being. Non-essential purchasing dimension has a negative significant effect on subjective well-being and financial well-being. However, no significant relationship was found between non-essential purchasing and psychological well-being and general well-being. In addition, no significant relationship was found between the savings dimension and subjective well-being, psychological well-being, general well-being and financial well-being.

Overall, the findings suggest that the sub-dimensions of sustainable consumption behavior affect consumer well-being in different ways. While environmental awareness leads to positive outcomes in all dimensions of consumer well-being, reusability contributes positively to subjective well-being, psychological well-being and general well-being. These findings suggest that increasing environmental awareness and sustainable consumption practices can improve consumers' quality of life. On the other hand, unnecessary purchasing behavior has negative effects on subjective and financial well-being. This situation emphasizes the harms of unnecessary consumption on individual well-being and suggests that more conscious consumption habits should be adopted. The study reveals that promoting sustainable consumption behaviors can play an important role in increasing both individual and social well-being.

**Keywords:** Sustainable Consumption, Sustainable Consumption Behavior, Consumer Well-Being

## 1. Giriş

Tüketimin kontrolsüz bir şekilde artması, CO2 salınımına ve yenilenmesi mümkün olmayan kaynakların hızla tükenmesine yol açmıştır (Karalar ve Kiracı, 2011, s. 64). Her geçen gün azalan biyolojik çeşitlilik ve küresel ısınmanın tehditleri son yıllarda yoğun biçimde tartışılmaya başlanmıştır. Dünyanın birçok farklı bölgesinde yaşanan sel felaketleri, orman yangınları, balıkçılığın sona ermesi, orman arazilerinin tükenmesi gibi iklim krizinin olumsuz sonuçları, mevcut üretim ve tüketim modellerinin artık sürdürülebilir olmadığını göstermektedir (Yıldız ve Kelleci, 2022, s. 1474). Bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için kaynak kullanımını azaltan, çevreye duyarlı ve uzun vadeli fayda sağlayan bir tüketim anlayışı olan sürdürülebilir tüketime yönelmek zorunlu hale gelmiştir. Sürdürülebilir tüketim, tüketicilerin ihtiyaçları olanı tüketmesini, doğaya zarar vermeyen ürünleri seçmesini ve israfı en aza indirmesini amaçlayan bir yaşam biçimidir.

Sürdürülebilir tüketim kavramı ilk kez, Dünya'nın bütünsel ve birbirine bağımlı doğasını kabul ederek yeni ilkeler geliştirmek maksadıyla 1992 yılında Rio de Janeiro'da Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansının 8. İlkesinde yer alarak literatüre girmiştir (UN, 1992):

*“Sürdürülebilir kalkınma ve tüm insanlar için daha yüksek bir yaşam kalitesine ulaşmak amacıyla, Devletler, sürdürülemez üretim ve tüketim kalıplarını azaltmalı, ortadan kaldırmalı ve uygun demografik politikaları teşvik etmelidir.”*

Geniş anlamda sürdürülebilir tüketim kavramı ise ilk kez 1994 yılında Norveç hükümeti tarafından, iş dünyası, sivil toplum kuruluşları ve hükümet temsilcilerinin katılımıyla Oslo'da yapılan bir toplantıda gündeme gelmiştir. Bu toplantıda sürdürülebilir tüketim “ihtiyaçların karşılanması, yaşam kalitesinin artırılması, kaynak verimliliğinin iyileştirilmesi, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının teşvik edilmesi, atıkların en aza indirilmesi, yaşam döngüsü bilincinin benimsenmesi ve eşitlik boyutunun dikkate alınması gibi birçok temel konuyu bir araya getiren şemsiye bir kavram” şeklinde tanımlanmıştır (IISD Earth Negotiations Bulletin, 1994). OECD (2002) tarafından ise sürdürülebilir tüketim; “gelecek

nesillerin ihtiyaçlarını tehlikeye atmadan, yaşam döngüsü bakış açısı ile doğal kaynakların ve toksik maddelerin, atık salınımının ve çevreyi kirletici maddelerin kullanımını en aza indirgerken, temel ihtiyaçlara cevap veren ve daha iyi bir yaşam kalitesi sunan malların ve hizmetlerin kullanımı” olarak tanımlanmıştır.

Sürdürülebilir tüketim, üretim verimliliğini artırmayı ve ürün geliştirme süreçlerini iyileştirmeyi hedeflerken aynı zamanda tüketicilerin beklentilerini, davranışlarını ve yaşam tarzlarını da düzenlemeyi amaçlar (Jackson, 2004, s.1027) ve ayrıca bireysel eylemler sonucu ortaya çıkan olumsuz çevresel etkilerin azaltılmasına katkı sunan bir kavramdır (Paavola, 2001, s. 228).

Sürdürülebilir tüketim, çevreyi korumak ve ekolojik dengeyi sağlamak için bireylerin, şirketlerin ve ülkelerin çevreye verdikleri zararı azaltmalarını hedefleyen bir kavramdır. Bu kavram, insanları doğaya daha az zarar veren bir yaşam tarzına yönlendirmeyi amaçlar (Alma Savaş, 2022, s. 85). Sürdürülebilir tüketim davranışı, bireylerin tüketim alışkanlıklarını çevresel ve sosyal etkileri dikkate alarak düzenledikleri bir yaşam biçimidir. Bu davranış, tüketicilerin hem doğaya hem de gelecek nesillere olan sorumluluklarının bilincinde olarak kaynakları verimli kullanmalarını amaçlar. Ancak bu amaçların gerçekleştirilmesi için bireysel çabalar yeterli olmayacak, toplu çabalara ihtiyaç duyulacaktır. Bu bağlamda, çevre ile sürdürülebilir tüketim arasındaki ilişki, çevresel kaygıların bireyler tarafından paylaşıldığı durumlarda daha sağlıklı bir şekilde gelişirken, bireysel eylemlerle sınırlı kaldığında dönüşüm sürecinin yeterince etkili olamayacağı sonucuna varılabilir. Dolayısıyla, tüm toplumdaki değişim, sürdürülebilir tüketim için kritik bir rol oynamaktadır (Paavola, 2001, s. 244-245).

İnternet üzerinden alışverişin yaygınlaşması, giyim, ev eşyaları, spor ekipmanları, takı gibi ihtiyaç dışı mallar sektöründeki satışları iki katına çıkarsa da bu durum çevre üzerinde olumsuz etkilere yol açmıştır. Kullanılan ambalaj, plastik üretiminden kaynaklanan CO2 emisyonlarını önemli ölçüde artırarak ekosistemleri kirletmeye devam etmektedir ve büyük miktarda atığın çöplüklere eklenmesine

neden olmaktadır. Bu malların taşınması da sera gazı emisyonlarının büyük bir kısmını üretmektedir (Gordon Wilson ve Godefroit-Winkel, 2024, s. 2).

Sürdürülebilir tüketimde, kaynakların verimli kullanımı (tasarruflu kullanımı), israfın azaltılması ve çevresel etkilerin en aza indirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, tasarruf kavramı sürdürülebilir tüketimin bir ayağı olarak kabul edilebilir. Tasarruf hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir bir yaşam tarzının önemli bir parçasıdır (Diprose vd., 2019, s. 223). Kaynakların verimli kullanılmasına ek olarak atıkların yeniden kullanılması ve geri dönüşüm davranışının teşvik edilmesi de sürdürülebilir tüketim açısından önemlidir. En yaygın atık türleri olan tekstil, kâğıt, plastik ve cam için birçok yeniden kullanım uygulaması bulunmaktadır. Bireylerin artık ihtiyaç duymadığı ihtiyaç fazlası malzemeler, topluca çöpe atılmak yerine, yeniden değerlendirilebilir, atık toplayıcılara satılabilir; burada yeniden kullanılacak ürünler potansiyel alıcılara satıldıktan sonra geri kalan atık geri dönüşüm için gönderilebilir (Pandey, Surjan ve Kapshe, 2018, s. 58). Böylece çevre daha az kirlenerek bir dönüşüm sağlanmış olacaktır.

Kapitalist ekonomik politikalarda, ekonomik büyümenin sağlanması için üretimin artırılması hedeflenir. Ancak, bu süreç doğal kaynakların yoğun kullanımı ve emisyonların artışıyla çevreyi tahrip edici özellikler taşır. Bu, çevreyi koruma isteğiyle üretim ve ekonomik büyüme hedefleri arasında bir çatışma yaratır. Diğer yandan, Ekolojik Modernizasyon Yaklaşımı, üretim süreçlerini çevreye duyarlı hale getirmek ve teknolojiyi kullanarak çevresel zararları azaltmayı hedefler. Bu yaklaşım, üretimin artırılmasının çevreye zorunlu olarak zarar vermeyeceği, aksine çevre koruma ve ekonomik büyümenin "pozitif toplamlı bir oyun" ile bir arada var olabileceği görüşünü savunur (Orhan ve Karahan, 2003, s.4-5). Yani sürdürülebilir tüketim, artık ekonomik kalkınmaya katkı sağlarken, tüketici refahını da artırmaktadır (Teufer ve Grabner Kräuter, 2023, s. 759). Refah kavramı, insanların duygularını ve kişisel, sosyo-ekonomik ve politik durumlarını değerlendirmelerini, aynı zamanda bir yaşamı "iyi" kılan şeylere dair uzman görüşlerini içeren geniş bir

kavramdır (Gough ve McGregor, 2007, s. 3). Tüketici refahı ile sürdürülebilir tüketim arasındaki ilişki, tüketicilerin sürdürülebilir tüketim davranışlarını benimsemesiyle oluşur. Sürdürülebilir tüketim, çevresel ve sosyal sorumlulukları dikkate alan bilinçli seçimler yapmayı teşvik ederken, tüketici refahını artırır ve gelecek nesillere daha sürdürülebilir bir dünya bırakmayı amaçlar.

Tüketici refahı çok yönlü bir kavramdır ve öznel refah, genel refah, psikolojik refah, toplumsal refah ve finansal refah gibi farklı üst düzey kavramları kapsar (Dittmar vd., 2014; Sirgy, Lee ve Rahtz, 2007). Öznel refah, bireylerin mutluluk veya mutsuzluk durumlarının öznel olarak değerlendirilmesidir ve yaşam doyumu, evlilik doyumu, depresyon, kaygı düzeyi, olumlu ruh halleri ve duygular gibi çeşitli değişkenleri içerir. Psikolojik refah, günlük deneyimlerin duygusal yönlerini içeren geniş kapsamlı bir kavramdır (Warr, 1978, s. 111). Söz konusu bu duygusal yönler, olumsuz zihinsel durumlardan (tatminsizlik, mutsuzluk, endişe vb.) daha olumlu bir duruma kadar uzanan bir bakış açısına kadar değişebilir. Psikolojik refah, yaşamdan duyulan memnuniyet, benlik saygısı veya iç kontrol gibi faktörlerle pozitif; depresyon gibi olumsuz duygularla negatif olarak ilişkilidir (Ingrid, 2010, s. 77). Genel refah, bireylerin mevcut yaşamlarından memnuniyetlerini en genel şekliyle algılama biçimleridir. (Kahneman ve Krueger, 2006; Oishi, Diener ve Lucas, 2007). Finansal refah ise mevcut ve beklenen yaşam standartlarını ve finansal özgürlüğü sürdürebilme algısı olarak tanımlanabilir (Brüggen vd., 2017, s. 229). Finansal refah kişinin mevcut finansal durumundan memnuniyet olarak tanımlanabilecek finansal tatmin ile aynı şey değildir (Joo ve Grable, 2004, s. 25). Finansal tatmin; finansal refahın bir ölçüsü olarak kullanılabilir ancak, finansal refah daha kapsayıcıdır; kişinin tatminine ilişkin mevcut değerlendirmesi ve bunu yapma becerisi ile şimdiki ve gelecekteki arzulanan hayatı finanse etmek için finansal refah kavramı kullanılmaktadır (Brüggen vd., 2017, s. 230).

Çevre dostu ürün satın almanın bireylerin yaşam memnuniyetini artırdığı yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Xiao ve Li, 2011; Nefat ve Benazić, 2021; Læg Reid ve Fossberg, 2022) ve sürdürülebilir tüketim, öznel refahı olumlu yönde

etkileyen bir davranış olarak öne çıkar (Nefat ve Benazić, 2021). Bu ilişki, demografik faktörlerden bağımsız olarak güçlü bir şekilde devam eder ve sürdürülebilir tüketim, uzun vadeli toplumsal faydaları ön planda tutan bir tercih olarak değerlendirilir (Xiao ve Li, 2011, s. 326-327). Bireyler temel ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanarak öznel refahlarını artırdıklarında, tüketime yönelme eğilimleri azalır ve bu durum, psikolojik ve genel refahlarının da sürdürülebilir bir şekilde artmasına katkı sağlar (Hofstetter, Madjar ve Ozawa, 2006, s. 108). Sürdürülebilir tüketim davranışları ile tüketici refahı birbirini desteklemektedir ve sürdürülebilir tüketimi benimseyen tüketicilerin refah oranları; tutumlarda, politikalarda, uygulamalarda ve davranışlarda köklü değişimlere yol açma potansiyeline sahiptir. Sürdürülebilir tüketim davranışı yoluyla tüketiciler kendi refahlarının, hem şimdi hem de gelecekte, diğer insanlarla ve gezegendeki tüm canlılarla bağlı olduğunu kavramaktadırlar (O'Brien, 2013, s. 249).

Sürdürülebilir tüketim bazen tüketici açısından belli bir fiziksel zorluk içerebilir. Örneğin, organik olarak yetiştirilen sebzeler, genellikle büyük ölçekte üretilen, serada yetiştirilen ve süpermarketlerde sunulan alternatiflere kıyasla daha zor bulunabilir ve daha pahalıdır. Ya da bir evin yalıtımını iyileştirmek, başlangıçta yüksek bir finansal yatırım gerektirir. Dolayısıyla, birçok sürdürülebilir tüketim modeli kendiliğinden ödüllendirici olmayabilir. Bu nedenle, bireysel tüketicilerin bakış açısından sürdürülebilir tüketimi cazip hale getirmek için bir tür dışsal teşvik gerekmektedir (Bolderdijk ve Steg, 2015, s. 328). Bu açıdan bakıldığında sürdürülebilir tüketimin, tüketicilerin finansal refahlarını kısa vadede olumsuz etkilemesi olasıdır. Uzun vadede ise birçok alanda finansal refahlarını artıracaktır. Örneğin, yalıtımını iyileştirilmiş bir ev ısınma için daha az maliyet isteyecektir.

Sanayileşmiş ülkelere karşı gelişmekte olan ülkelere veya tam tersi yönde kirlenmelerin sınır ötesi akışı, çevre kirliliğinin nedenlerinden biridir. Bazı ülkelerdeki kontrolsüz nüfus artışı, artan gıda talepleri, sanayileşme, ormansızlaşma, kentleşme ve doğal kaynakların yanlış kullanımı gibi faktörler olumsuz çevre sorunlarının temel sebepleridir (Rathod, Saras ve Gondaliya, 2024, s. 1). Küresel

ölçekte çevresel sorunların temelinde yatan faktörler ve bu sorunların etkileri, bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışlarıyla yakından ilişkilidir.

Bu çalışmanın temel amacı, sürdürülebilir tüketim davranışlarının farklı boyutlarının tüketici refahı üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde inceleyerek literatüre önemli bir katkı sağlamaktır. Özellikle yüksek gelir grubuna odaklanması, bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışlarını ekonomik zorunluluklardan bağımsız olarak bilinçli bir tercih olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini anlamaya olanak tanımaktadır. Araştırma, sürdürülebilir tüketimin çevre duyarlılığı ve yeniden kullanılabilirlik boyutlarının refah üzerindeki olumlu etkilerini vurgularken, ihtiyaç dışı satın alma ve tasarruf boyutlarının etkilerini daha iyi anlamak için yeni perspektifler sunmaktadır. Ayrıca, tüketici refahını öznel, psikolojik, genel ve finansal refah boyutlarında ele alarak, bu alandaki çok boyutlu bir yaklaşımın önemini göstermektedir. Bu kapsamlı yaklaşım, sürdürülebilir tüketim ve tüketici refahı arasındaki ilişkiye dair politika yapıcılar ve uygulayıcılar için yol gösterici niteliktedir.

## **2. Yöntem**

Bu bölümde sürdürülebilir tüketim davranışının tüketici refahı üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, değişkenler arası ilişkileri değerlendirmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanılmıştır. SEM, hem gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek hem de bu ilişkilerin model uyumunu değerlendirmek için kullanılmaktadır (Kline, 2015). Bu modelleme yaklaşımı, teorik olarak belirlenen hipotezlerin test edilmesine ve değişkenler arası doğrudan ve dolaylı etkilerin incelenmesine olanak sağlamaktadır (Hoyle, 2012).



## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara'nın tüm ilçelerinde yaşayan, en az üniversite mezunu, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip (2024 yılı için: 50.000 TL ve daha fazla) 25 yaş üzeri tüketiciler oluşturmaktadır. Örneklem olarak yüksek eğitim ve kısmen yüksek gelir grubuna sahip bireylerin seçilmesinin temel nedeni, bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışlarını eğitilmiş ve bilinçli bir şekilde, gönüllü olarak mı yoksa maddi zorunluluklardan dolayı mı gerçekleştirdiklerini tespit etmektir. Özellikle, sürdürülebilir tüketimin alt boyutlarından olan yeniden kullanım ve tasarruf boyutlarının, bireyler tarafından ekonomik yetersizliklerin bir sonucu olarak mı yoksa bilinçli bir tercih ve sürdürülebilirliğe katkı sağlama amacıyla mı benimsendiğini (Özgül, 2011, s.36-37) anlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yüksek gelir grubundaki bireylerin, ekonomik zorunluluk baskısından bağımsız olarak, sürdürülebilir tüketim davranışlarına (özellikle tasarruf ve yeniden kullanma boyutuna) yönelik motivasyonları daha net bir şekilde değerlendirilmiştir. Belirlenen evren içinde bireylere kartopu örneklem ve kolayda örneklem teknikleri birlikte kullanılarak 503 kişiye ulaşılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çevrim içi anket tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımcılara e-posta ve whatsapp aracılığıyla "Google Form" da hazırlanan anket formu iletilmiştir. Çevrim içi anket formunun ilk sayfasında bulunan gönüllü katılım formunda, araştırmanın amacı, araştırma formuyla elde edilen bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağı, bilimsel etik kuralları çerçevesinde gizlilik içinde değerlendirileceği ve başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiş ve bu şartları kabul eden bireylerin anket formuna erişimleri sağlanmıştır. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alınmıştır. (Karar Sayısı: E-35853172-300-00002457881).

## 2.3. Ölçüm Araçları

Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan bireylere ilişkin demografik ve açıklayıcı bilgilere (cinsiyet, medeni durum, aylık gelir gibi) yer verilmiştir.

Sürdürülebilir tüketim davranışını ölçmek için, Doğan, Bulut ve Çımrın (2015) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 17 maddeden oluşmaktadır

ve Çevre Duyarlılığı, İhtiyaç Dışı Satın Alma, Tasarruf ve Yeniden Kullanılabilirlik olmak üzere dört boyut içermektedir. Ölçeğin her bir madde için madde faktör yükleri .64 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alpha katsayısı ile ölçülmüştür. Buna göre, Çevre Duyarlılığı, İhtiyaç Dışı Tüketim, Tasarruf ve Yeniden Kullanılabilirlik boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .753; .758; .774; .721'dir. Ölçek çalışmada 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Genellikle, 5=Her zaman).

Öznel refahı ölçmek için, Lyubomirsky ve Lepper, (1999) tarafından geliştirilen, Akın ve Satıcı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öznel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Ölçek çalışmada 7'li likert tipinde derecelendirilmiştir (1=Hiç mutlu değilim; 7=Çok mutluyum). ÖMÖ'nün Türkçe ve orijinal formlarında bulunan maddeler arasındaki korelasyon katsayıları .72 ile .82 arasında bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde 4 maddenin toplam varyansın %46'sını açıkladığı ve maddelerin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri .34 ile .84, madde toplam korelasyonu puanları ise .55 ile .76 arasında sıralanmaktadır. ÖMÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .86, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .73 olarak bulunmuştur.

Psikolojik refahı ölçmek için, Diener ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen, Fidan ve Usta (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İyilik Hali Ölçeği" kullanılmıştır. İyilik Hali Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu değerlerinin de .47 ile .67 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçek çalışmada 7'li likert tipinde derecelendirilmiştir (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Bazen Katılmıyorum, 4=Kararsızım, 5=Bazen Katılıyorum, 6=Katılıyorum, 7=Kesinlikle Katılıyorum).

Finansal refahı ölçmek için Prawitz ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen, Ahmetoğulları ve Parmaksız (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Finansal İyilik Hali Ölçeği (FİH)" kullanılmıştır. Ölçek çalışmada 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Ne

Katılıyorum/Ne Katılmıyorum, 4=Katılıyorum 5=Kesinlikle Katılıyorum). Ölçek, “finansal endişe” ve “finansal memnuniyet” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .75 ve .41 olarak bulunmuştur.

Genel refah düzeyini ölçmek için en yaygın olarak, insanlara “Her şeyi göz önüne aldığımızda şu anki yaşamınızdan ne kadar memnunsunuz?” ya da “Yaşamınızdaki tüm koşulları bir arada ele alırsanız, kendinizi çok mutlu mu, oldukça mutlu mu veya pek mutlu değil olarak mı değerlendirirsiniz?” gibi tek bir soru sorularak ölçülmektedir. Bu tür sorular, kişinin yaşamının genel bir değerlendirmesini ortaya çıkarır (Kahneman ve Krueger, 2006; Oishi, Diener ve Lucas, 2007; Krueger ve Schkade, 2008). Çalışmada da genel refah düzeyini ölçmek için katılımcılara, "Her şeyi göz önüne aldığımızda, şu anki yaşamınızdan ne kadar memnunsunuz?" sorusu yöneltildi. Katılımcılar bu soruya 1'den 10'a kadar bir ölçekle yanıt vermiştir (1 = Hiç Memnun Değilim, 10 = Çok Memnunum). Bu tek soru genel yaşam doyumunu ölçmek için kullanılmıştır.

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Veriler, çevrimiçi anket formu aracılığıyla Eylül 2023-Temmuz 2024 arasında toplanmıştır. Anket formu, katılımcıların sürdürülebilir tüketim davranışlarını ve tüketici refahı boyutlarını değerlendiren ölçeklerden oluşmuştur. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve gönüllülük esasına dayalı katılım hakkında bilgi verilmiştir. Anketin tamamlanması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

#### **2.5. Veri Analizi**

Veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, betimleyici istatistikler kullanılarak, katılımcıların demografik bilgileri ve ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Ters maddeler, analizden önce uygun şekilde ters kodlanmıştır. Çalışmada kullanılan tüm değişkenler gözlemlenen değişkenlerdir. Bağımsız değişkenler; sürdürülebilir tüketim davranışı ölçeğinin alt boyutları olan çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı satın alma, yeniden kullanılabilirlik ve tasarruf; bağımlı değişkenler ise öznel refah, psikolojik refah, genel refah ve finansal

refah olarak belirlenmiştir. Model, bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek üzere kurulmuştur (Field, 2017). Sonrasında, hem B ve  $\beta$  katsayıları ile modelin etkileri değerlendirilmiş, hem de uyum indeksleri ile modelin veriyle uyumu model belirtim süreci test edilerek içsel ve dışsal değişkenler arası ilişkileri ortaya çıkararak en iyi modele ulaşılmıştır.

Araştırmaya toplamda 503 katılımcı (293 kadın, 210 erkek) dâhil edilmiştir ve Araştırmaya katılanların %66,6'sı evli, %27,6'sı bekârdır. Araştırmaya katılan bireylerin hepsinin eğitim düzeylerinin yüksek olması istendiği için üniversite mezunu olmadığını belirtenler için anket formu sonlandırılmıştır (Tablo 1).

Araştırmaya katılan bireylerin gelir düzeyleri, Eylül 2023- Temmuz 2024 tarihleri arasındaki dönemde toplanan verilere dayanmaktadır. Ocak ayında maaşlara yapılan zam dikkate alınarak anket formunda, aylık gelir aralıklarında güncelleme yapılmıştır. Bu dönemde Türk lirasının ABD doları karşısındaki değişimi göz önüne alınarak, katılımcıların gelir düzeyleri ortalama olarak dolar cinsinden hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, katılımcıların aylık ortalama geliri yaklaşık 2772 dolardır. Ayrıca, katılımcılar arasında en düşük gelir düzeyi yaklaşık 379 dolar (%1,99), en yüksek gelir düzeyi ise yaklaşık 4487 dolar (%15,71) olarak tespit edilmiştir. Ortalama gelir düzeyinin hesaplanmasında, her gelir grubundaki katılımcı sayısına göre ağırlıklı ortalama yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların aylık hane gelirlerini nasıl algıladıkları sorulduğunda ise, yaklaşık yarısının (%54,5) gelirini orta olarak değerlendirdiği, %36,4'ünün ise iyi ve çok iyi olarak değerlendirdiği görülmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bulgular

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	293	58,3
	Erkek	210	41,7
	<b>Toplam</b>	<b>503</b>	<b>100,0</b>
Medeni Durum	Evli	335	66,6

	Bekâr	139	27,6
	Eşi ölmüş/ayrı yaşıyor	29	5,8
	<b>Toplam</b>	<b>503</b>	<b>100,0</b>
<b>Hanenin Finansal Durumuna İlişkin Algı</b>	Çok iyi	14	2,8
	İyi	169	33,6
	Orta	274	54,5
	Kötü	43	8,5
	Çok kötü	3	0,6
	<b>Toplam</b>	<b>503</b>	<b>100,0</b>

## 2.6. Araştırmanın Hipotezleri

Bu çalışma, sürdürülebilir tüketim davranışlarını oluşturan alt bileşenlerin farklı refah türleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olup olmadığını incelemek üzere bir yapısal eşitlik modeli ortaya çıkartmak için tasarlanmıştır. Aşağıda sunulan hipotezler, bu tüketim davranışları ile refah türleri arasındaki olası ilişkileri test etmeyi amaçlamaktadır.

H1.1: Sürdürülebilir tüketimin çevre duyarlılığı boyutu ile öznel refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1.2: Sürdürülebilir tüketimin çevre duyarlılığı boyutu ile psikolojik refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1.3: Sürdürülebilir tüketimin çevre duyarlılığı boyutu ile genel refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1.4: Sürdürülebilir tüketimin çevre duyarlılığı boyutu ile finansal refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2.1: Sürdürülebilir tüketimin ihtiyaç dışı satın alma boyutu ile öznel refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2.2: Sürdürülebilir tüketimin ihtiyaç dışı satın alma boyutu ile psikolojik refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2.3: Sürdürülebilir tüketimin ihtiyaç dışı satın alma boyutu ile genel refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2.4: Sürdürülebilir tüketimin ihtiyaç dışı satın alma boyutu ile finansal refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3.1: Sürdürülebilir tüketimin tasarruf boyutu ile öznel refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3.2: Sürdürülebilir tüketimin tasarruf boyutu ile psikolojik refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3.3: Sürdürülebilir tüketimin tasarruf boyutu ile genel refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3.4: Sürdürülebilir tüketimin tasarruf boyutu ile finansal refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4.1: Sürdürülebilir tüketimin yeniden kullanılabilirlik boyutu ile öznel refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4.2: Sürdürülebilir tüketimin yeniden kullanılabilirlik boyutu ile psikolojik refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4.3: Sürdürülebilir tüketimin yeniden kullanılabilirlik boyutu ile genel refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

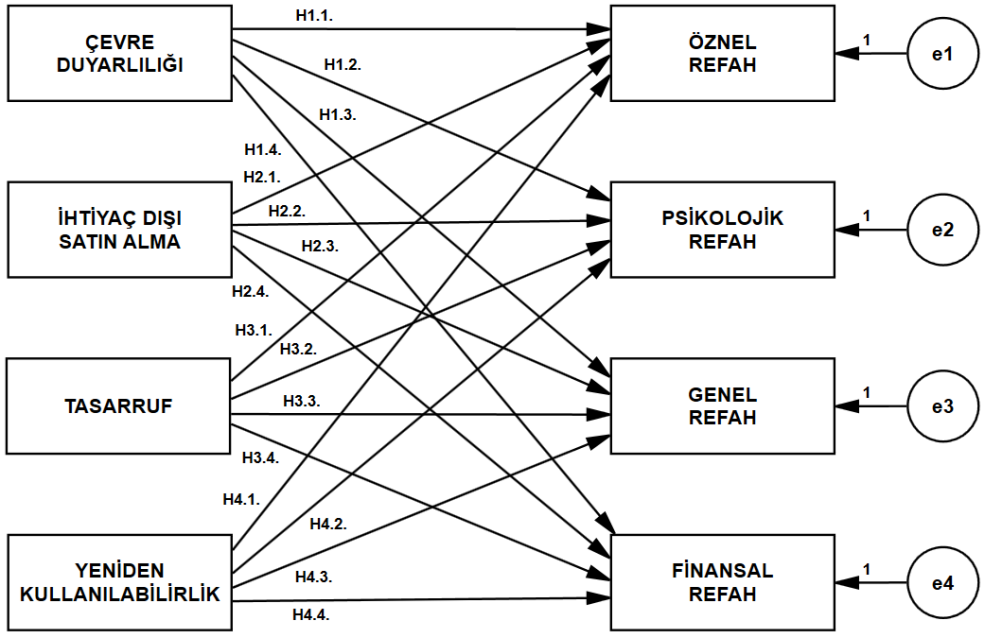
H4.4: Sürdürülebilir tüketimin yeniden kullanılabilirlik boyutu ile finansal refah arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yukarda belirtilen hipotezlere ilişkin belirlenmiş olan model Resim 1’de gösterilmektedir.

## **2.7. Bulgular**

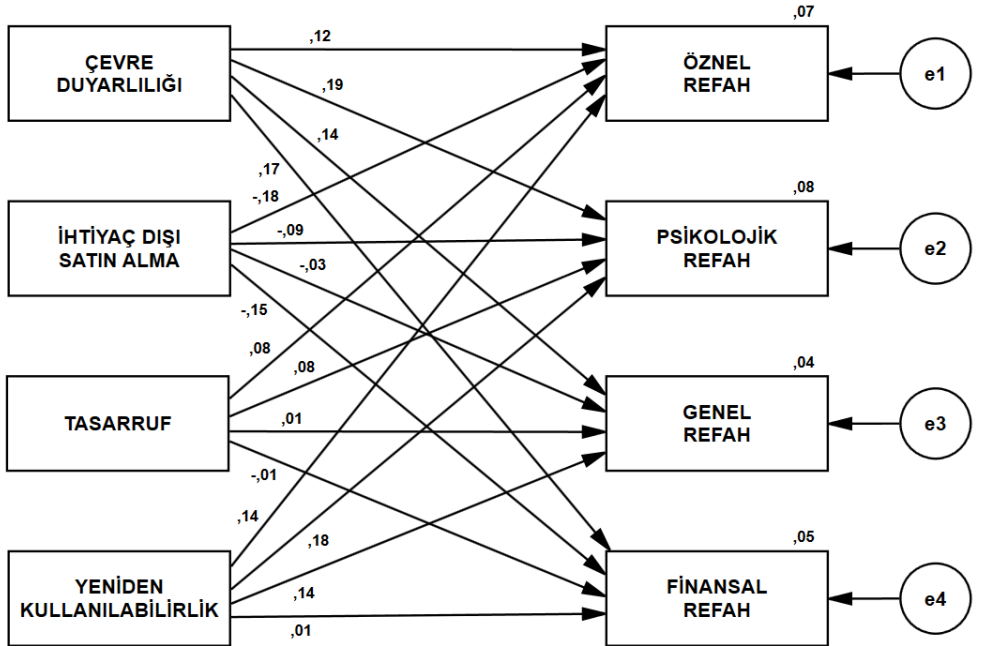
Sürdürülebilir tüketim davranışının dört alt boyutunun (çevreye duyarlılık, ihtiyaç dışı satın alma, tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik) tüketici refahı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan çalışma için araştırmacılar tarafından oluşturulan ilk model aşağıda verilmiştir.

### ***Resim 1. Araştırmanın Modeli***



Resim 1'de gösterilen modelin hesaplanmamış şekli Resim 2'de gösterilmektedir.

*Resim 2. Hesaplanmış Model*



Resim 2’de gösterilen modele ilişkin model hesaplama katsayıları Tablo 2’de; uyum katsayıları ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 2. Hesaplanmış Katsayılar**

Hipotez	B	$\beta$	SH	KD	p
H1.1	0.117	0.119	0.042	2.779	0.005
H1.2	0.276	0.193	0.061	4.514	***
H1.3	0.063	0.14	0.02	3.203	0.001
H1.4	0.232	0.169	0.06	3.894	***
H2.1	-0.168	-0.179	0.04	-4.174	***
H2.2	-0.117	-0.085	0.058	-1.997	0.046
H2.3	-0.014	-0.033	0.019	-0.757	0.449
H2.4	-0.199	-0.152	0.057	-3.492	***
H3.1	0.098	0.081	0.051	1.895	0.058
H3.2	0.132	0.075	0.075	1.757	0.079
H3.3	0.006	0.01	0.024	0.234	0.815
H3.4	-0.017	-0.01	0.073	-0.235	0.814
H4.1	0.22	0.144	0.066	3.341	***
H4.2	0.399	0.178	0.096	4.161	***
H4.3	0.102	0.144	0.031	3.301	***
H4.4	0.023	0.01	0.094	0.241	0.810

İlk modeldeki hesaplanmış katsayı verileri, çeşitli ilişkilerin anlamlı olduğunu ve modeldeki değişkenler arasında güçlü bağlantılar olduğunu göstermektedir. Özellikle, Çevre Duyarlılığı değişkeni ile Öznel Refah (H1.1), Psikolojik Refah (H1.2), Genel Refah (H1.3) ve Finansal Refah (H1.4) arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, Yeniden Kullanılabilirlik değişkeni ile Psikolojik Refah (H4.2) ve Öznel Refah (H4.1) arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Diğer yandan, İhtiyaç Dışı Satın Alma değişkeni ile Finansal Refah (H2.4) arasında negatif bir ilişki bulunmuş ve bu hipotez doğrulanmıştır. Ancak, bazı hipotezlerde anlamlı ilişki bulunmamış, örneğin Tasarruf ile ilgili ilişkiler genellikle anlamlı çıkmamıştır. Tablo 2 modeldeki ilişkilerin bir kısmının güçlü ve anlamlı olduğunu, diğer bazı ilişkilerin ise çıkarılabilir olduğunu göstermektedir.



**Tablo 3. Model Uyum Katsayıları**

Fit Index	Model Value	Criteria for Perfect Fit	Yorum
$\chi^2$ (4)	43.231 (p = .000)	Düşük $\chi^2$ ve p > .05 (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008)	$\chi^2$ değeri oldukça yüksek ve p değeri < 0.001 olduğundan, model veriyle iyi bir uyum göstermiyor.
$\chi^2/df$	10.808	$\chi^2/df < 3$ (Wheaton vd., 1977) (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007)	Bu kriterin çok üzerinde bir değer (10.808), modelin veriyle uyumu zayıf.
RMSEA	.310	RMSEA < .05 (Hu ve Bentler, 1999) (Steiger, 2007)	RMSEA değeri oldukça yüksek (0.310). Model uyumsuz.
SRMR	.1604	SRMR $\leq$ .05 (Byrne, 1998) (Diamantopoulos ve Siguaw, 2000)	SRMR değeri 0.1604, önerilen kriterin çok üzerinde. Model uyumu düşük.
GFI	.929	.95 $\leq$ GFI $\leq$ 1 (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007) (Miles ve Shevlin, 2007)	GFI değeri 0.929, mükemmel uyum kriterinin altında ama kabul edilebilir.
AGFI	.198	.85 $\leq$ AGFI $\leq$ 1 (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007)	AGFI değeri çok düşük (0.198), modelin uyumunun zayıf olduğunu gösteriyor.
CFI	.920	.97 $\leq$ CFI $\leq$ 1 (Hu ve Bentler, 1999)	CFI değeri 0.920, mükemmel uyum için gereken 0.97'nin altında.
IFI	.925	.95 $\leq$ IFI $\leq$ .95 (Miles ve Shevlin, 2007)	IFI değeri 0.925, iyi bir uyum için düşük kalıyor.
NNFI (TLI)	.918	.97 $\leq$ NNFI $\leq$ 1 (Hu ve Bentler, 1999) (Fan, Thompson ve Wang, 1999)	NNFI değeri 0.918, mükemmel uyum kriterlerinin altında, ama iyi uyuma yakın.

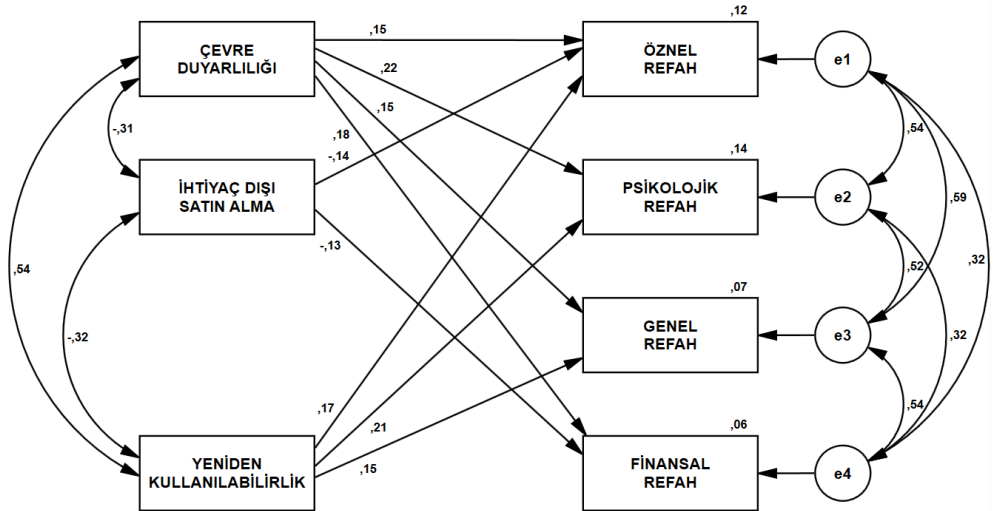
İlk modelin uyum indekslerine bakıldığında, modelin veri ile uyumunun zayıf olduğu gözlemlenmektedir. Ki-kare değeri oldukça yüksek (1020.151) ve p değeri 0.000 çıkmıştır. Bu da modelin veriyle yeterince iyi bir uyum göstermediğini ifade etmektedir. RMSEA değeri 0.409 gibi yüksek bir değere sahip olup, modelin genel uyumunun zayıf olduğunu göstermektedir. İyi bir uyum için 0.05'in altında olması gereken SRMR ise 0.1604 çıkmıştır, bu da modelin açıklayıcılığının sınırlı olduğunu işaret eder. GFI ve CFI gibi uyum indeksleri ise kabul edilebilir seviyelerde olsa da iyi uyum kriterlerini karşılamamaktadır. Sonuç olarak, modelin

uyum indeksleri genel olarak düşük performans sergilemekte ve modelin iyileştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Yukarda ilk modelin çalıştırılmasından sonra modelin bu hali ile ilişkileri açıklayabildiği halde tam olarak iyi uyum göstermediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle modelin iyi uyum göstermesi için öncelikle modelde anlamlı sonuç vermeyen ilişkiler modelden çıkarılmıştır. Daha sonra IBM SPSS AMOS 24.0 yazılımının önerdiği düzeltme indeksleri kullanılmıştır. Bu düzeltme işlemlerinde çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı satın alma ve yeniden kullanılabilirlik içsel değişkenler arasında ilişkiler tanımlanmış, en sonda öznel refah, psikolojik refah, genel refah ve finansal refah dışsal değişkenlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanarak kovaryanslar serbest bırakılmıştır. Bu işlemler yapısal eşitlik modeli analizlerinde modelin iyileştirilmesi için önerilen modelin belirtimi sürecinin parametre tanımlaması alt basamağında açıklanmaktadır (Kline, 2015; Hoyle, 2012; MacCallum ve Austin, 2000; Saris ve Satorra, 1993).

Modelde gerekli çıkartma ve düzeltme işlemlerini yaptıktan sonra modelin hesaplanmış şekli Resim 3' te gösterilmiştir.

**Resim 3.** İkinci Turda Çıkartma ve Düzeltme İşlemlerinden Sonra Hesaplanmış Model



Resim 3'te gösterilen ikinci tur çıkartma ve düzeltme işlemleri yapıldıktan sonra elde edilen modele ilişkin öncelikle ilk model ile kıyaslama yapmak için model uyum katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** İkinci Tur Çalıştırılan Modelin Uyum Katsayıları

Fit Index	Model Value	Criteria for Perfect Fit	Yorum
$\chi^2$ (4)	4.101 df = 4	Düşük $\chi^2$ ve $p > .05$ (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008)	$\chi^2$ değeri düşük ve p değeri 0.251 olduğundan, model veriyle iyi bir uyum göstermektedir.
$\chi^2/df$	1.367	$\chi^2/df < 3$ (Wheaton vd., 1977) (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007)	$\chi^2/df$ oranı 1.367 olup, iyi uyuma oldukça yakındır.
RMSEA	0.027	RMSEA $< .05$ (Hu ve Bentler, 1999) (Steiger, 2007)	RMSEA değeri (0.027) iyi uyum sınırları içerisindedir.
SRMR	0,020	SRMR $\leq .05$ (Byrne, 1998) (Diamantopoulos ve Siguaw, 2000)	SRMR değeri (0,020) iyi uyum sınırları içerisindedir.
GFI	0.998	$.95 \leq GFI \leq 1$ (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007) (Miles ve Shevlin, 2007)	GFI değeri (0.998) iyi uyum göstermektedir.
AGFI	0.978	$.85 \leq AGFI \leq 1$ (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007)	AGFI değeri (0.978) iyi uyum sınırları içindedir.
CFI	0.999	$.97 \leq CFI \leq 1$ (Hu ve Bentler, 1999)	CFI değeri (0.999) iyi uyum göstermektedir.
IFI	0.999	$.95 \leq IFI \leq .95$ (Miles ve Shevlin, 2007)	IFI değeri (0.999) iyi uyum kriterlerine uygundur.
NNFI (TLI)	0.993	$.97 \leq NNFI \leq 1$ (Hu ve Bentler, 1999) (Fan, Thompson ve Wang, 1999)	NNFI değeri (0.993) iyi uyum sınırları içerisindedir.

Bu güncel uyum katsayılarına göre, model veriyle oldukça iyi bir uyum göstermektedir.  $\chi^2$ ,  $\chi^2/df$ , RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, IFI ve NNFI gibi temel uyum ölçütleri, iyi uyum kriterlerine çok yakın ya da bu kriterler içerisindedir. Bu nedenle çıkartma ve düzeltme işlemi yapılmış model, model belirtim süreci

sonucunda Kabul edilebilir model haline gelmiştir. Bu nedenle bu modelde elde edilen ve Tablo 5’te gösterilen sonuçlar aşağıda yorumlanmıştır.

**Tablo 5. İkinci Tur Modelde Hesaplanmış Katsayılar**

Hipotez	B	$\beta$	SH	KD	p
H1.1	0,146	0,145	0,050	2,933	0,003
H1.2	0,330	0,222	0,072	4,582	***
H1.3	0,068	0,150	0,022	3,060	0,002
H1.4	0,243	0,176	0,062	3,928	***
H2.1	-0,133	-0,138	0,033	-4,054	***
H2.4	-0,171	-0,129	0,051	-3,357	***
H4.1	0,269	0,170	0,076	3,555	***
H4.2	0,489	0,209	0,109	4,486	***
H4.3	0,105	0,146	0,031	3,367	***

Tablo 5’te, genel olarak sonuçlar, çevre duyarlılığı ve yeniden kullanılabilirlik gibi çevresel faktörlerin refahın çeşitli boyutları üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ihtiyaç dışı satın almanın ise negatif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle çevre duyarlılığı ve yeniden kullanılabilirlik faktörleri, refah düzeylerini artırıcı bir etki göstermektedir. Öte yandan, ihtiyaç dışı satın alma hem öznel refahı hem de finansal refahı olumsuz yönde etkilemektedir. Tablo 6’da ikinci tur çalıştırılan modelin uyum indeksleri yer almaktadır.

**Tablo 6. İkinci Tur Çalıştırılan Modelin Uyum Katsayıları**

Fit Index	Model Value	Criteria for Perfect Fit	Yorum
$\chi^2$ (4)	4.101 df = 4	Düşük $\chi^2$ ve $p > .05$ (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008)	$\chi^2$ değeri düşük ve p değeri 0.251 olduğundan, model veriyle iyi bir uyum göstermektedir.
$\chi^2/df$	1.367	$\chi^2/df < 3$ (Wheaton vd., 1977) (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007)	$\chi^2/df$ oranı 1.367 olup, iyi uyuma oldukça yakındır.
RMSEA	0.027	RMSEA $< .05$ (Hu ve Bentler, 1999) (Steiger, 2007)	RMSEA değeri (0.027) iyi uyum sınırları içerisinde.
SRMR	0,020	SRMR $\leq .05$ (Byrne, 1998)	SRMR değeri (0,020) iyi uyum sınırları içerisinde.

		(Diamantopoulos ve Siguaw, 2000)	
GFI	0.998	.95 ≤ GFI ≤ 1 (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007) (Miles ve Shevlin, 2007)	GFI değeri (0.998) iyi uyum göstermektedir.
AGFI	0.978	.85 ≤ AGFI ≤ 1 (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007)	AGFI değeri (0.978) iyi uyum sınırları içindedir.
CFI	0.999	.97 ≤ CFI ≤ 1 (Hu ve Bentler, 1999)	CFI değeri (0.999) iyi uyum göstermektedir.
IFI	0.999	.95 ≤ IFI ≤ .95 (Miles ve Shevlin, 2007)	IFI değeri (0.999) iyi uyum kriterlerine uygundur.
NNFI (TLI)	0.993	.97 ≤ NNFI ≤ 1 (Hu ve Bentler, 1999) (Fan, Thompson ve Wang, 1999)	NNFI değeri (0.993) iyi uyum sınırları içerisindedir.

Güncel uyum katsayılarına göre, model veriyle oldukça iyi bir uyum göstermektedir.  $\chi^2$ ,  $\chi^2/df$ , RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, IFI ve NNFI gibi temel uyum ölçütleri, iyi uyum kriterlerine çok yakın ya da bu kriterler içerisindedir. Bu nedenle çıkartma ve düzeltme işlemi yapılmış model, model belirtim süreci sonucunda Kabul edilebilir model haline gelmiştir. Bu nedenle bu modelde elde edilen Tablo 4'te gösterilen sonuçlar aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 5'teki standartlaştırılmış katsayılar ( $\beta$ ), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki görece etkilerini karşılaştırmak için kullanılır. Bu değerlere göre, en güçlü pozitif etkiyi gösteren ilişki "Yeniden Kullanılabilirlik → Psikolojik Refah" ilişkisidir ( $\beta = 0.209$ ). Ayrıca, çevre duyarlılığı ve yeniden kullanılabilirlik, genel ve öznel refah üzerinde de pozitif etkiler göstermektedir. Öte yandan, "İhtiyaç Dışı Satın Alma → Öznel Refah" ( $\beta = -0.138$ ) ve "İhtiyaç Dışı Satın Alma → Finansal Refah" ( $\beta = -0.129$ ) ilişkileri negatif yönlüdür, yani ihtiyaç dışı

satın alma, hem finansal hem de öznel refahı azaltıcı bir etkiye sahiptir. Bu karşılaştırmalara dayanarak, çevresel duyarlılığın ve yeniden kullanılabilirliğin refah üzerinde pozitif etkileri olduğu, ihtiyaç dışı satın almanın ise refahı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. Etkilerin büyüklüğü  $\beta$  değerlerine göre sıralandığında, yeniden kullanılabilirliğin psikolojik refah üzerinde en güçlü pozitif etkiye sahip olduğu, ihtiyaç dışı satın almanın öznel refahı en fazla azaltan etmen olduğu söylenebilir. B katsayıları, ilişkilerin sabit şartlar altında ne kadar değişeceğini gösterir. Diğer tüm değişkenler sabit tutulduğunda, B katsayıları şu şekilde yorumlanabilir:

- . Çevre Duyarlılığı her 1 birim arttığında Öznel Refah 0.146 birim artar.
- . İhtiyaç Dışı Satın Alma her 1 birim arttığında Öznel Refah 0.133 birim azalır.
- . Yeniden Kullanılabilirlik her 1 birim arttığında Öznel Refah 0.269 birim artar.
- . Çevre Duyarlılığı her 1 birim arttığında Psikolojik Refah 0.330 birim artar.
- . Yeniden Kullanılabilirlik her 1 birim arttığında Psikolojik Refah 0.489 birim artar.
- . Çevre Duyarlılığı her 1 birim arttığında Genel Refah 0.068 birim artar.
- . Yeniden Kullanılabilirlik her 1 birim arttığında Genel Refah 0.105 birim artar.
- . Çevre Duyarlılığı her 1 birim arttığında Finansal Refah 0.243 birim artar.
- . İhtiyaç Dışı Satın Alma her 1 birim arttığında Finansal Refah 0.171 birim azalır.

Elde edilen model sonucunda H1.1., H1.2., H1.3., H1.4., H2.1., H2.4., H4.1., H4.2. ve H4.3. hipotezleri doğrulanmış, diğer taraftan H2.2., H2.3., H3.1., H3.2., H3.3., H3.4. ve H4.4. hipotezleri reddedilmiştir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler tarafından ne oranda açıklandığını incelemek için gerekli açıklanan varyans oranları Tablo 7'de verilmiştir.

*Tablo 7. Dışsal Değişkenlerin Varyans Açıklama Oranı*

<b>Dışsal Değişken</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Yorum</b>
Öznel Refah	0.123	Model, Öznel Refah varyansının %12.3'ünü açıklamaktadır. Orta düzeyde bir açıklama gücü vardır.
Psikolojik Refah	0.144	Model, Psikolojik Refah varyansının %14.4'ünü açıklamaktadır. Orta düzeyde bir açıklama gücü vardır.
Genel Refah	0.068	Model, Genel Refah varyansının %6.8'ini açıklamaktadır. Bu düşük bir açıklama gücüdür.
Finansal Refah	0.062	Model, Finansal Refah varyansının %6.2'sini açıklamaktadır. Bu düşük bir açıklama gücüdür.

Modelin en yüksek açıklayıcılığı Psikolojik Refah ( $R^2 = 0.144$ ) ve Öznel Refah ( $R^2 = 0.123$ ) üzerindedir (Tablo 7). Ancak, bu değerler orta düzeyde açıklayıcı güce sahiptir. Finansal refah ve genel refah için  $R^2$  değerleri sırasıyla 0.062 ve 0.068'dir, bu da modelin bu değişkenlerin varyansını düşük bir seviyede açıkladığını göstermektedir. Sonuç olarak, sürdürülebilir tüketim davranışının alt bileşenleri olan çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı satın alma ve yeniden kullanılabilirlik etmenlerinin Psikolojik Refah ve Öznel Refah için açıklayıcılığı daha yüksektir, ancak diğer değişkenler için açıklama gücü zayıf kalmaktadır.

### **3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, yalnızca Ankara'da yaşayan, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerle sınırlı bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş olup, elde edilen sonuçlar düşük ve orta gelir düzeyine sahip bireylere genellenemez. Örneklem, kolayda ve kartopu örnekleme yöntemleriyle seçildiğinden, rastgelelik sağlanamamış ve örneklem yanlılığı riski ortaya çıkmıştır. Çalışma kesitsel bir tasarıma sahip olduğundan, değişkenler arasındaki ilişkilerin nedenselliği hakkında kesin bir çıkarımda bulunulamamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı gelir gruplarının ve boylamsal tasarımların dahil edilmesi, bu sınırlılıkları aşmada faydalı olacaktır.

Ayrıca, gelecek çalışmalarda sürdürülebilir tüketim davranışlarının farklı sosyo-ekonomik ve kültürel gruplar arasında incelenmesi önerilmektedir.

Sürdürülebilir tüketim tarzlarının tüketici refahı üzerindeki etkileri; düşük gelirli bireylerle yüksek gelirli bireyler arasında farklılık gösterebilir. Ancak burada dikkate alınması gereken bir nokta bulunmaktadır: Sürdürülebilir tüketim çoğu zaman maliyetli olabilmektedir. Bu noktada önemli olan; bireylerin maddi yetersizlikten dolayı mı, yoksa sürdürülebilir tüketimi önemsemedikleri için mi bu davranışı benimsemediklerinin ayrımına varılmasıdır. Ayrıca, farklı demografik gruplarda sürdürülebilir tüketime yönelik motivasyonlar ve engellerin incelenmesi, belirli nüfus gruplarının ihtiyaç ve zorluklarına uygun, hedefe yönelik ve daha etkili müdahalelerin tasarlanması için kayda değer bilgiler sunabilir.

#### **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmada sürdürülebilir tüketim davranışının tüketici refahı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmış ve sürdürülebilir tüketim davranışının tüketici refahı üzerindeki yordayıcı etkisi, yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sürdürülebilir tüketimin çevre duyarlılığı boyutu ile öznel, psikolojik, genel ve finansal refah arasında pozitif; sürdürülebilir tüketimin ihtiyaç dışı satın alma boyutu ile öznel ve finansal refah arasında negatif; sürdürülebilir tüketimin yeniden kullanılabilirlik boyutu ile öznel, psikolojik, genel refah arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak sürdürülebilir tüketimin ihtiyaç dışı satın alma boyutu ile psikolojik ve genel refah arasında; sürdürülebilir tüketimin tasarruf boyutu ile öznel psikolojik, genel ve finansal refah arasında; sürdürülebilir tüketimin yeniden kullanılabilirlik boyutu ile finansal refah arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Elde edilen bulgular, literatürde sürdürülebilir tüketim davranışı ile refah arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarla kısmen örtüşmektedir. Çevre duyarlılığı boyutunun öznel, psikolojik, genel ve finansal refah üzerinde pozitif bir etki göstermesi, bireylerin çevreye duyarlı tüketim alışkanlıklarını benimsemesinin kişisel tatmin ve psikolojik refaha katkıda bulunabileceğini ortaya koymaktadır. Han ve Kim (2019) de araştırmalarında, sürdürülebilir davranışların bireylerin öznel refah seviyeleri ve genel yaşam tatminleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını tespit



etmişlerdir. Yeşil alanların sağladığı fiziksel ve zihinsel faydalar, stresin azalması, fiziksel aktiviteler ve toplumsal bağlılık gibi faktörler aracılığıyla bireylerin genel refah düzeylerini artırarak özellikle öznel refahlarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Leonidou, Christodoulides ve Thwaites (2016); çevreye duyarlı bir yönelime sahip olmanın finansal sonuçlar üzerinde olumlu etkileri olduğu ve çevre dostu davranışların finansal refahı iyileştirebileceğini tespit etmişlerdir.

İhtiyaç dışı satın alma boyutunun öznel ve finansal refah üzerinde negatif bir etki göstermesi, tüketicilerin gereksiz harcamaların getirdiği finansal yükün yanı sıra tatminsizlik hissiyle karşı karşıya kaldığını işaret etmektedir. Bu bulgu, özellikle minimalizm ve gönüllü sadelik gibi sürdürülebilir tüketim tarzlarını benimsemenin tüketici refahı açısından önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Pandelaere (2016), ihtiyaçları dışında satın alma eğilimi olan tüketicilerin diğerlerine göre öznel refahlarının düşük olduğunu ve materyalist tüketim eğilimlerinin bireylerin beklentilerini karşılamayarak mutluluğu azalttığı ifade etmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, ihtiyaçlarından daha fazlasını satın alan materyalist bireyler, deneyimsel tüketimin avantajlarından daha az fayda sağlama eğilimindedir ve tüketim sonrası duyulan memnuniyet bu bireylerde hızla azalmaktadır. Garðarsdóttir ve Dittmar (2012) da çalışmalarında ihtiyaç dışı satın alma eğilimlerinin bireylerin finansal refahı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle, ihtiyaç dışı satın alma ile daha yüksek borç seviyeleri, finansal endişe ve düşük para yönetim becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada, yeniden kullanılabilirlik boyutunun psikolojik ve genel refahla pozitif bir ilişki göstermesi, sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarının bireylerin yalnızca çevreye katkı sağlama açısından değil, aynı zamanda kendilerini iyi hissetmeleri ve yaşam kalitelerinin artması açısından da olumlu etkiler yaratabildiğini göstermektedir. O'Brien (2013), yapmış olduğu çalışmada, yeniden kullanım ve geri dönüşüm gibi sürdürülebilir davranışların bireylerin refah seviyelerini artırabileceğini ifade etmiştir. Kasser (2009, s. 179) de geri dönüşüm ve yeniden kullanım gibi sürdürülebilir tüketim davranışlarının bireylerin bağlılık,

özerklik, yeterlik gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak refahlarını artırabileceğini belirtmiştir.

Son olarak, tasarruf boyutu ile refah arasındaki anlamlı ilişki eksikliği, bu boyutun tüketici refahı üzerindeki etkisinin daha karmaşık bir yapıya sahip olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca tasarruf davranışı bireyler tarafından genellikle ekonomik zorunluluklarla ilişkilendirildiğinden (Marangoz ve Uluyol, 2010, s. 82), yüksek gelir grubundaki katılımcılar bu davranışı refah düzeylerini artırmaya yönelik bir ihtiyaç olarak görmeyebilir. Sürdürülebilir tüketim davranışının boyutlarından biri olan tasarruf davranışının tüketici refahına olan katkısı daha dolaylı olduğundan, bireyler bu davranışın refahlarına doğrudan bir etkisi olduğunu fark etmiyor olabilir. Bir başka neden, katılımcıların tasarruf alışkanlıklarının motivasyonlarının, çevre bilincinden ziyade ekonomik güvence sağlama amacıyla şekillenmiş olması olabilir. Bu durum, tasarruf ile refah arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki kurulamamasına yol açabilir. Farklı örnekleme bu ilişkinin yeniden araştırılması gelecekteki araştırmacılara tavsiye edilmektedir.

Elde edilen sonuçlara dayanarak, çevre duyarlılığını artırmaya yönelik bilinçlendirme faaliyetlerinin düzenlenmesi sağlanmalıdır. Çevreye duyarlı tüketim alışkanlıklarının bireylerin yaşam kalitesini artırıcı etkileri vurgulanarak, sürdürülebilir tüketim tercihleri teşvik edilmelidir. İhtiyaç dışı satın alma davranışını azaltmaya yönelik toplumsal kampanyalar artırılabilir, bu sayede bireylerin finansal refah seviyelerinin yükseltilmesi sağlanabilir. Özellikle minimalizm veya gönüllü sadelik gibi sürdürülebilir tüketim yaklaşımları teşvik edilerek, bireylerin daha az tüketim yapmalarına ve kendilerini tatmin eden daha anlamlı tüketim deneyimleri yaşamalarına olanak tanınabilir. Toplum geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusunda daha fazla bilinçlendirmek için H&M gibi firmaların uyguladığı geri dönüşüm politikası (eski kıyafetlerle ödeme noktalarına gelen tüketicilere bir sonraki alışverişlerinde kullanabilecekleri bir indirim kuponu verilmesi) benzeri uygulamalar diğer mağazalarda da zorunlu kılınabilir.

Bu çalışmanın bulguları, sürdürülebilir tüketim ile tüketici refahı arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik önemli bir temel sunmaktadır. Sürdürülebilir tüketim davranışlarının bireysel refah üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı olarak incelemek, akademik literatüre katkı sağlayacaktır. Örneğin, sürdürülebilir tüketime yönelik farkındalığı artırmayı amaçlayan kampanyalar sayesinde, çevre dostu alışkanlıkları teşvik etmenin yanı sıra, bireylerin yaşam kalitelerinin, psikolojik refahlarının ve finansal refahlarının da artması beklenmektedir. Bu bağlamda, sürdürülebilir tüketim farkındalığının gelişimini desteklemek için eğitim programları, sosyal medya kampanyaları, internet üzerinden geliştirilebilecek oyunlar gibi çeşitli yöntemler önerilebilir. Bu tür farkındalık artırıcı yöntem ve faaliyetler, bireylerin daha sürdürülebilir bir yaşam tarzı benimsemesine yardımcı olabilir ve toplum genelinde yaygınlaştığında, çevresel sorunların çözümüne de önemli katkılar sağlayabilir.

Sonuç olarak, bu bulgular, politika yapımcıların, eğitimcilerin ve araştırmacıların sürdürülebilir tüketimi hem bireysel hem de toplumsal refahı artırmanın bir yolu olarak birlikte keşfetmeleri ve teşvik etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu şekilde, sürdürülebilir tüketim, daha sağlıklı, tatmin edici ve çevreye duyarlı bir toplum için bir yol sağlayabilir.

### **Kaynakça**

- Ahmetoğulları, K., ve Parmaksız, H. (2017) Finansal iyilik halinin finansal okuryazarlık ve kredi kartı tutumuyla ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (48), 317-330.
- Akın, A., ve Satici, S. A. (2011). Öznel mutluluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 65-78.
- Alma Savaş, D. (2022). Sürdürülebilir tüketim ve çevre araştırmalarına yönelik bir analiz. *Akademik İzdüşüm Dergisi*, 7(2), 81-100.
- Bolderdijk, J. W., ve Steg, L. (2015). Promoting sustainable consumption: The risks of using financial incentives. In *Handbook of research on sustainable consumption* (pp. 328-342). Edward Elgar Publishing.
- Brüggen, E. C., Hogreve, J., Holmlund, M., Kabadayi, S., ve Löfgren, M. (2017). Financial well-being: A conceptualization and research agenda. *Journal of business research*, 79, 228-237.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Diamantopoulos, A., ve Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for the uninitiated*. SAGE Publications.

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., ve Biswas-Diener, R. (2009). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social indicators research*, 97, 143-156.
- Diprose, K., Valentine, G., Vanderbeck, R. M., Liu, C., ve McQuaid, K. (2019). Building common cause towards sustainable consumption: A cross-generational perspective. *Environment and planning E: nature and space*, 2(2), 203-228.
- Doğan, O., Bulut, Z. A., ve Çımrın, F. K. (2015). Bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışlarının ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 29(4), 659-678.
- Fan, X., Thompson, B., ve Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 56-83.
- Fidan, M., ve Usta, F. (2013). İyilik hali ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliğinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 265-269.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Garðarsdóttir, R. B., ve Dittmar, H. (2012). The relationship of materialism to debt and financial well-being: The case of Iceland's perceived prosperity. *Journal of economic psychology*, 33(3), 471-481.
- Gordon-Wilson, S., ve Godefroit-Winkel, D. (2024). Consumer agency in sustainable consumption behaviour and environmentally imposed constraints: A multi-level approach. *Business Strategy and the Environment* 1-18.
- Gough, I., McGregor, J. A. ve Camfield, L. (2007). *Wellbeing in developing countries: from theory to research*. Cambridge University Press.
- Han, M. J. N., ve Kim, M. J. (2019). Green environments and happiness level in housing areas toward a sustainable life. *Sustainability*, 11(17), 4768.
- Hofstetter, P., Madjar, M., ve Ozawa, T. (2006). Happiness and sustainable consumption: psychological and physical rebound effects at work in a tool for sustainable design. *The International Journal of Life Cycle Assessment*, 11, 105-115.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoyle, R. H. (Ed.). (2012). *Handbook of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- IISD Earth Negotiations Bulletin (1994). 13 Ekim 2024 tarihinde <https://enb.iisd.org/consume/oslo004.html#top> adresinden erişildi.
- Ingrid E. (2010). *Wells Psychological Well-Being*. Nova Science Publishers.
- Jackson, T. (2004). Negotiating Sustainable Consumption: A review of the consumption debate and its policy implications. *Energy & Environment*, 15(6), 1027-1051.
- Joo, S. H., ve Grable, J. E. (2004). An exploratory framework of the determinants of financial satisfaction. *Journal of family and economic Issues*, 25, 25-50.
- Karalar, R., ve Kiracı, H. (2011). Çevresel sorunlara karşı bir çözüm önerisi olarak sürdürülebilir tüketim düşüncesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 63-76.

- Kasser, T. (2009). Psychological need satisfaction, personal well-being, and ecological sustainability. *Ecopsychology*, 1(4), 175-180.
- Kahneman, D., ve Krueger, A. B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being. *Journal of Economic perspectives*, 20(1), 3-24.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th Edition). New York: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Krueger, A. B., ve Schkade, D. A. (2008). The reliability of subjective well-being measures. *Journal of public economics*, 92(8-9), 1833-1845.
- Lægreid, M. H., ve Fossberg, S. I. (2022). Antecedents of Sustainable Consumption and Satisfaction with Life: Does Sustainability need to be a Sacrifice?. *Yüksek Lisans Tezi, Western Norway Üniversitesi*.
- Leonidou, L. C., Christodoulides, P., ve Thwaites, D. (2016). External determinants and financial outcomes of an eco-friendly orientation in smaller manufacturing firms. *Journal of Small Business Management*, 54(1), 5-25.
- Lyubomirsky, S., ve Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-155.
- MacCallum, R. C., ve Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- Marangoz, M., ve Uluçay, O. (2010). Küresel ekonomik krizin tüketicilerin harcama ve tasarruf eğilimleri üzerine etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (45), 82-96.
- Miles, J., ve Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 869-874.
- Nefat, A., ve Benazić, D. (2021). The Impact of Sustainable Consumption on the Croatian Young People's Life Satisfaction. *2nd International Conference on the Economics of the Decoupling (ICED)*.
- O'Brien, C. (2013). Happiness and sustainability together at last! Sustainable happiness. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 228-256.
- OECD (2002). *Towards Sustainable Consumption: An Economic Conceptual Framework*. 13 Ekim 2024 tarihinde [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=ENV/EP/OC/WPNP\(2001\)12/FINAL&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=ENV/EP/OC/WPNP(2001)12/FINAL&docLanguage=En) adresinden erişildi.
- Oishi, S., Diener, E., ve Lucas, R. E. (2007). The optimum level of well-being: Can people be too happy?. *Perspectives on psychological science*, 2(4), 346-360.
- Orhan, G., ve Karahan, Ö. (2003). Çevre koruma ve ekonomik büyüme ilişkisinde sıfır toplamı oyunun sonu mu?. *ERC ODTÜ Uluslararası Ekonomi Kongresi VII*.
- Özgül, E. (2011). Tüketicilerin sosyo-demografik özelliklerinin hedonik tüketim ve gönüllü sade yaşam tarzları açısından değerlendirilmesi. *Ege Academic Review*, 11(1), 25-38.
- Paavola, J. (2001). Towards sustainable consumption: economics and ethical concerns for the environment in consumer choices. *Review of social economy*, 59(2), 227-248.
- Pandelaere, M. (2016). Materialism and well-being: The role of consumption. *Current Opinion in Psychology*, 10, 33-38.
- Pandey, R. U., Surjan, A., ve Kapshe, M. (2018). Exploring linkages between sustainable consumption and prevailing green practices in reuse and recycling of household waste: Case of Bhopal city in India. *Journal of Cleaner Production*, 173, 49-59.

- Prawitz, A., Garman, E. T., Sorhaindo, B., O'Neill, B., Kim, J., ve Drentea, P. (2006). InCharge financial distress/financial well-being scale: Development, administration, and score interpretation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 17(1).
- Rathod, S. V., Saras, P., ve Gondaliya, S. M. (2024). Environmental Pollution: Threats and challenges for management. İçinde *Eco-Restoration of Polluted Environment*, 1-34. CRC Press.
- Saris, W. E., ve Satorra, A. (1993). The detection and correction of specification errors in structural equation models. *Sociological Methodology*, 23, 105-149.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Xiao, J. J., ve Li, H. (2011). Sustainable consumption and life satisfaction. *Social indicators research*, 104, 323-329.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson.
- Teufer, B., ve Grabner-Kräuter, S. (2023). How consumer networks contribute to sustainable mindful consumption and well-being. *Journal of Consumer Affairs*. 57 (2), 757-784.
- UN, Annex, I. (1992). Report of the United Nations conference on environment and development. In Rio de Janeiro (3–14 June 1992) A/CONF, 151(26), 12.
- Warr, P. (1978). A study of psychological well-being. *British journal of Psychology*, 69(1), 111-121.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., ve Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. In D. R. Heise (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 84-136). Jossey-Bass.
- Yıldız, O., ve Kelleci, A. (2022). Z kuşağının sürdürülebilir tüketim davranışını etkileyen faktörlere yönelik keşifsel bir araştırma. *Business and Management Studies: An International Journal*. 10 (4), 1474-1491.

### **Extended Abstract**

The uncontrolled increase in consumption has led to carbon dioxide emissions and the rapid depletion of non-renewable resources, and these problems continue to increase rapidly. In order to prevent the negative impacts of overconsumption, it has become necessary to adopt a consumption approach that reduces resource use, is environmentally conscious, and provides long-term benefits. This consumption approach is sustainable consumption. Sustainable consumption is a lifestyle that encourages individuals to use only what they need, choose products that do not harm the environment, and minimize waste. Sustainable consumption aims not only to improve production efficiency and enhance product development processes but also to shape consumers' expectations, behaviors, and lifestyles. The relationship between the environment and sustainable consumption develops in a healthier way when environmental concerns are shared by individuals. However, when limited to individual actions, the transformation process is not effective enough. Therefore, social awareness plays a crucial role in sustainable consumption.

Sustainable consumption aims to use resources efficiently, reduce waste and minimize environmental impacts. In this context, the concept of saving is regarded as a dimension of sustainable consumption. In addition to the efficient use of resources, reuse of waste and encouraging recycling behavior are also important in terms of sustainable consumption. Sustainable consumption contributes to economic development to a large

extent, while also increasing consumer well-being. The relationship between consumer well-being and sustainable consumption occurs when consumers adopt sustainable consumption behaviors. Sustainable consumption encourages conscious choices that take into account environmental and social responsibilities, while increasing consumer well-being and aiming for a more livable world for future generations. Purchasing environmentally friendly products increases individuals' life satisfaction and sustainable consumption stands out as a behavior that positively affects subjective well-being. The relationship between sustainable consumption and subjective well-being remains strong regardless of demographic factors, and sustainable consumption is considered a choice that prioritizes long-term social benefits. Sustainable consumption behaviors and consumer well-being support each other, and the well-being of consumers who adopt sustainable consumption has the potential to lead to fundamental changes in attitudes, policies, practices and behaviors. Through sustainable consumption behavior, consumers realize that their well-being, both now and in the future, is connected to that of other people and all living things on the planet.

The main purpose of this study is to examine the relationship between individuals' sustainable consumption behaviors and their subjective, psychological, general and financial well-being. Sustainable consumption is an increasingly discussed concept today, in environmental, social, and economic contexts. It is aimed to examine how consumers' awareness of sustainability in their consumption reflects on their well-being levels. The findings are expected to contribute to raising awareness about promoting sustainable consumption habits.

In this study, structural equation modeling (SEM) was used to evaluate the relationships between variables. The population of the study consists of consumers over the age of 25 with high socio-economic status living in Ankara. The individuals in the population were reached using the Snowball Sampling Method and the data were analyzed using the SPSS 24.0 program.

In this research, which aims to assess the impact of sustainable consumption behavior on consumer well-being, the hypotheses are formulated as follows:

H1.1: A significant relationship exists between the environmental awareness dimension of sustainable consumption and subjective well-being.

H1.2: A significant relationship exists between the environmental awareness dimension of sustainable consumption and psychological well-being.

H1.3: A significant relationship exists between the environmental awareness dimension of sustainable consumption and general well-being.

H1.4: A significant relationship exists between the environmental awareness dimension of sustainable consumption and financial well-being.

H2.1: A significant relationship exists between the non-essential purchasing dimension of sustainable consumption and subjective well-being.

H2.2: A significant relationship exists between the non-essential purchasing dimension of sustainable consumption and psychological well-being.

H2.3: A significant relationship exists between the non-essential purchasing dimension of sustainable consumption and general well-being.

H2.4: A significant relationship exists between the non-essential purchasing dimension of sustainable consumption and financial well-being.

H3.1: A significant relationship exists between the savings dimension of sustainable consumption and subjective well-being.

H3.2: A significant relationship exists between the savings dimension of sustainable consumption and psychological well-being.

H3.3: A significant relationship exists between the savings dimension of sustainable consumption and general well-being.

H3.4: A significant relationship exists between the savings dimension of sustainable consumption and financial well-being.

H4.1: A significant relationship exists between the reusability dimension of sustainable consumption and subjective well-being.

H4.2: A significant relationship exists between the reusability dimension of sustainable consumption and psychological well-being.

H4.3: A significant relationship exists between the reusability dimension of sustainable consumption and general well-being.

H4.4: A significant relationship exists between the reusability dimension of sustainable consumption and financial well-being.

The results of the model confirm hypotheses H1.1., H1.2., H1.3., H1.4., H2.1., H2.4., H4.1., H4.2., and H4.3. Conversely, hypotheses H2.2., H2.3., H3.1., H3.2., H3.3., H3.4., and H4.4. were rejected.

B coefficients indicate the degree to which relationships vary when other conditions are held constant. When all other variables are kept constant, the B coefficients can be interpreted as follows:

- Each 1-unit increase in Environmental Sensitivity results in a 0.146-unit increase in Subjective Well-being.
- Each 1-unit increase in Non-Essential Purchases results in a 0.133-unit decrease in Subjective Well-being.
- Each 1-unit increase in Reusability results in a 0.269-unit increase in Subjective Well-being.
- Each 1-unit increase in Environmental Sensitivity results in a 0.330-unit increase in Psychological Well-being.
- Each 1-unit increase in Reusability results in a 0.489-unit increase in Psychological Well-being.
- Each 1-unit increase in Environmental Sensitivity results in a 0.068-unit increase in General Well-being.
- Each 1-unit increase in Reusability results in a 0.105-unit increase in General Well-being.
- Each 1-unit increase in Environmental Sensitivity results in a 0.243-unit increase in Financial Well-being.
- Each 1-unit increase in Non-Essential Purchases results in a 0.171-unit decrease in Financial Well-being.

According to the model results, there is a positive relationship between the environmental awareness dimension of sustainable consumption and subjective, psychological, general and financial well-being; negative between the non-essential purchasing dimension of sustainable consumption and subjective and financial well-being; there is a positive significant relationship between the reusability dimension of sustainable consumption and subjective, psychological and general well-being. However, no significant relationship was found between the non-essential purchasing dimension of sustainable consumption and psychological and general well-being; between the savings dimension of sustainable consumption and subjective psychological, general and financial well-being; and between the reusability dimension of sustainable consumption and financial well-being.

Based on the results obtained, the fact that the environmental awareness dimension has a positive effect on subjective, psychological, general and financial well-being reveals



that individuals' adoption of environmentally sensitive consumption habits may contribute to personal satisfaction and psychological well-being. The fact that the dimension of non-essential purchasing has a negative effect on subjective and financial well-being indicates that consumers face the financial burden of unnecessary expenditures as well as a feeling of dissatisfaction. This finding suggests that adopting sustainable consumption styles such as minimalism and voluntary simplicity can make significant contributions to consumer well-being. The fact that the reusability dimension shows a positive relationship with psychological and general well-being shows that sustainable consumption habits can have positive effects on individuals not only in terms of contributing to the environment but also in terms of feeling good about themselves and increasing their quality of life. The lack of a significant relationship between the savings dimension and well-being suggests that the impact of this dimension on individual well-being may have a more complex structure. It is recommended that future researchers investigate this relationship with different samples.

Based on the results, awareness-raising activities should be organized to increase environmental sensitivity. Sustainable consumption preferences should be encouraged by emphasizing the effects of environmentally sensitive consumption habits on individuals' quality of life. Social campaigns to reduce non-essential purchasing behavior can be increased, thereby increasing the financial well-being of individuals. In particular, sustainable consumption approaches such as minimalism or voluntary simplicity can be encouraged, allowing individuals to consume less and have more meaningful consumption experiences that satisfy them. The findings also provide a basis for policymakers and consumer behavior researchers to examine the relationships between sustainable consumption and consumer well-being in more detail and to develop strategies to improve the well-being of individuals. In this study, working individuals with high income levels were reached. Future studies may examine sustainable consumption patterns with different samples.

The findings of this study provide an important basis for understanding the relationship between sustainable consumption and consumer well-being. Examining the effects of sustainable consumption behaviors on individual well-being in more detail will contribute to the academic literature. For example, campaigns aimed at raising awareness on sustainable consumption are expected to improve individuals' quality of life, psychological well-being and financial well-being, in addition to promoting environmentally friendly habits. In this context, various methods such as educational programs, social media campaigns and games that can be developed over the internet can be suggested to support the development of sustainable consumption awareness. Such awareness-raising methods and activities can help individuals adopt a more sustainable lifestyle and when widespread throughout the society, can make significant contributions to solving environmental problems.

Furthermore, it is recommended that future studies examine sustainable consumption behaviors across different socio-economic and cultural groups. For example, the effects of sustainable consumption patterns on consumer well-being may differ between low-income and high-income individuals. However, there is a point to be considered here. Sustainable consumption can often be costly. At this stage, it is important to distinguish whether individuals choose sustainable consumption styles due to financial inability or for the future of the planet. Furthermore, examining motivations and barriers to sustainable consumption across different demographic groups can provide valuable insights for designing targeted and more effective interventions that address the needs and challenges of specific population groups.

In conclusion, these findings emphasize that policy makers, educators and researchers should both jointly explore and promote sustainable consumption as a way to enhance both individual and societal well-being. In this way, sustainable consumption can provide a pathway to a healthier, fulfilling and environmentally sound society.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 109-130  
Geliş Tarihi: 10.10.2024 Kabul Tarihi: 12.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582485>  
<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## OSMANLI DEVLETİ'NDE KIZ RÜŞTİYELERİNİN KURULUŞU VE TOPLUMSAL ETKİLERİ: 19. YÜZYILIN SONLARINDA KADIN EĞİTİMİNİN MODERNLEŞME SÜRECİ

Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU\*

### Öz

Bu çalışma, Osmanlı Devleti'nde Kız RüştİYelerinin kuruluş süreci ve bu okulların toplum üzerindeki etkilerini ele almaktadır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı Devleti'nde kadın eğitimi, Batı'daki modernleşme hareketlerinin etkisiyle dönüşüm yaşamıştır. Kız çocuklarının eğitimi, toplumsal yapının modernleşmesi ve geleneksel cinsiyet rollerinin değişimi açısından kritik bir rol oynamıştır.

Kız rüştİYeleri, ilk olarak 1858 yılında kurulan Darülmuallimat (kadın öğretmen okulu) ile eğitim sistemine dâhil olmuştur. Bu okullar, kadınların meslek edinmesine olanak sağlayarak, özellikle öğretmenlik mesleğinde istihdam edilmelerini mümkün kılmıştır. Eğitimdeki bu gelişme, hem kadınların toplumsal statüsünde bir dönüşüme yol açmış hem de aile ve toplum hayatında yeni bir anlayışın gelişmesine katkı sağlamıştır. Çalışmada, Kız RüştİYelerinin kurulmasının kadınların kamusal hayata katılımını nasıl etkilediği ve eğitim yoluyla sağlanan fırsatların sosyal ve kültürel etkileri analiz edilmektedir.

Sonuç olarak, Osmanlı Devleti'nde kadın eğitiminin modernleşmesi, geleneksel yapıları sarsarak yeni bir toplumsal düzenin oluşumuna katkı sağlamış; Kız RüştİYeleri ise bu sürecin önemli bir kilometre taşı olarak değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı, Rüştİye, Kadın, Eğitim, Modernleşme.

### The Establishment of Girls' Secondary Schools in the Ottoman Empire and Their Social Impact: The Modernisation Process of Women's Education in the Late 19th Century

### Abstract

This study addresses the establishment process of girls' secondary schools in the Ottoman Empire and examines their impact on society. From the latter half of the 19th

\* Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hvimamoglu@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7182-4627>

century, women's education in the Ottoman Empire underwent significant transformation, influenced by Western modernisation movements. The education of girls played a critical role in the modernisation of social structures and the evolution of traditional gender roles.

Girls' secondary schools were first introduced into the education system with the establishment of the Darümuallimat (women's teacher training school) in 1858. These schools enabled women to gain vocational skills, particularly in the teaching profession, thus facilitating their employment in this field. This advancement in education led to a transformation in the social status of women and contributed to the development of a new perspective within family and community life. This study analyses how the establishment of girls' secondary schools affected women's participation in public life and explores the social and cultural impacts of the opportunities afforded through education.

In conclusion, the modernisation of women's education in the Ottoman Empire challenged traditional structures and contributed to the formation of a new social order, with girls' secondary schools regarded as a significant milestone in this process.

**Keywords:** Ottoman, Secondary School, Women, Education, Modernisation.

## Giriş

19. yüzyılın sonlarında Osmanlı Devleti, toplumsal ve kültürel yapısında önemli değişimler yaşamış, modernleşme sürecine hız kazandırmıştır. Bu dönüşümün en belirgin alanlarından biri, kadınların eğitime verilen önemin artışı olmuştur. Kız Rüştüyeleri, Osmanlı eğitim tarihinde modernleşme sürecinin bir parçası olarak kadın eğitiminde bir dönüm noktası teşkil etmiştir. Bu okullar, kadınların geleneksel rollerinin ötesine geçerek toplumsal hayata daha aktif bir şekilde katılabilmelerini amaçlamış ve yeni bir toplumsal düzenin inşasına katkı sağlamıştır.

Bu araştırmanın amacı, Osmanlı Devleti'nde Kız Rüştüyelerinin kuruluş sürecini incelemek, bu okulların toplumsal etkilerini değerlendirmek ve kadın eğitiminin modernleşme sürecindeki yerini analiz etmektir. Ayrıca, Kız Rüştüyelerinin sadece birer eğitim kurumu olarak değil, aynı zamanda toplumsal değişimin ve kadınların hak kazanımlarının bir aracı olarak nasıl bir işlev gördüğünü tartışmak da bu çalışmanın temel hedefleri arasındadır.

## Problem Durumu ve Araştırma Soruları

19. yüzyıl Osmanlı toplumu, geleneksel yapı ile modernleşme arasında bir denge kurma çabasındaydı. Bu dönemde kadınların eğitimi, hem bir ihtiyaç hem de

bir tartışma konusu olmuştur. Geleneksel bakış açıları kadınların eğitime sınırlı bir çerçevede yaklaşırken, modernleşme yanlıları daha geniş bir vizyon sunmayı savunmuşlardır. Kız Rüştüyelerinin kuruluşu, bu tartışmanın somut bir ürünü olarak değerlendirilmiştir. Ancak, bu okulların kurulması ve işleyiş süreci çeşitli zorlukları da beraberinde getirmiştir: Kadınların eğitimi hangi alanlarda modernleşmiştir? Kız Rüştüyeleri kadınların toplumsal konumlarını nasıl etkilemiştir? Bu okullar, kadınların kamusal alana katılımını artırmada ne derece başarılı olmuştur?

Ana problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

Osmanlı Devleti'nde Kız Rüştüyeleri, kadın eğitiminin modernleşmesinde ve toplumsal dönüşümde nasıl bir rol oynamıştır?

Alt problemler ise şu sorular etrafında şekillenmiştir:

-Kız Rüştüyeleri hangi toplumsal ihtiyaçlara cevap vermek için kurulmuştur?

-Bu okulların müfredat ve pedagojik yaklaşımları modernleşme sürecini nasıl yansıtmaktadır?

-Kız Rüştüyelerinin mezunlarının toplumsal hayattaki rolleri nelerdir?

-Kadınların eğitimi bağlamında Kız Rüştüyeleri ile diğer eğitim kurumları arasında nasıl bir fark bulunmaktadır?

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, döneme ilişkin eğitim müfredatları ve dönemin gazeteleri gibi birincil kaynaklar ile dönemin literatürü incelenmiştir. Ayrıca, modernleşme ve kadın eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmalar taranarak literatür analizi yapılmıştır. Çalışmada tarihsel bir perspektif benimsenmiş ve sosyolojik analizlerle bulgular desteklenmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar tarihsel bağlam içinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma

Araştırma sonucunda, Kız Rüştîyelerinin kadınların eğitimine yönelik modernleşme çabalarının en somut göstergelerinden biri olduğu ve bu okulların, kadınların toplumsal statülerinde önemli bir değişim yarattığı tespit edilmiştir. Eğitim gören kadınların, aile ve kamusal hayatta daha aktif roller üstlenmeye başladığı ve bu durumun, Osmanlı Devleti'nin modernleşme hedefleriyle uyumlu bir toplumsal dönüşümü tetiklediği görülmüştür. Ayrıca, Kız Rüştîyeleri, kadının birey olarak değer görmesi açısından da öncü bir misyon üstlenmiştir. Bu sonuçların, benzer toplumsal dönüşüm süreçlerinde kadın eğitiminin önemine işaret eden diğer araştırmalarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Bu bulgular, Kız Rüştîyelerinin sadece bir Osmanlı modernleşme aracı olarak değil, aynı zamanda günümüz kadın eğitimine yönelik tartışmalarda da dikkate alınması gereken bir örnek olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### **Osmanlı Modernleşme Hareketleri ve Eğitim**

Türk tarihini daha iyi anlayabilmek için kadınların modernleşme sürecine verdikleri katkılara özellikle değinmek gerekir. Bu anlamda Osmanlı son döneminde başlayan kadın hareketleri, modernleşme sürecine kadınların verdikleri destek, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e tarihimizin öncü kadınları, kadın deneyimleri, kadınların yakın tarihimizde oynadıkları önemli roller, topluma ve devlete verdikleri katkılar, kamusal alana katılım ile var olma mücadelelerinde karşılaştıkları zorluk ve engeller, toplumsal cinsiyet açısından ve vatandaşlık öğretimi noktasında eğitim alanına dâhil edilecek konulardır (Dilek, 2022, s. 28).

Osmanlı Devleti'nin modernleşme döneminde kadınların vermiş oldukları mücadele ve yapmış oldukları katkı bağlamında hak arayışlarıyla başlayan süreçte öncelikli hareket noktası eğitim olmuştur. Tanzimat ile başlayıp Cumhuriyetin kuruluşuna kadar devam eden hak arayışında yenileşme çabaları, kadınların erkeklerle eşit konuma gelme arayışını tetiklemiştir (İzmir & Alabaş, 2022, s. 33).

19. yüzyılda Osmanlı Devleti, Tanzimat reformları olarak bilinen sosyo-politik ve kültürel yapıda önemli dönüşümler geçirdi. Bu reformlar, hem iç

zayıflıklar hem de dış baskılar karşısında devleti modernize etme gereği tarafından yönlendirildi. Eğitim, toplumsal değişimin kritik bir aracı olarak, Osmanlı modernleşme sürecinde merkezi bir rol oynadı. Tanzimat dönemi, yeni eğitim kurumlarının kurulmasına ve mevcut olanlar üzerinde reform yapılmasına tanık oldu. Yapılan reformlar devletin canlanma ve hayatta kalma hedeflerine katkıda bulunabilecek modern bir vatandaşlık sınıfı yetiştirmeyi amaçlıyordu.

Bu dönemdeki en önemli gelişmelerden biri, hem dini hem de seküler eğitim veren ortaokullar olan Mekteb-i İdadi'lerin kurulmasıydı (Findley, 1980, s. 146). Bu okullar, genişleyen Osmanlı bürokrasisinde hizmet edebilecek yeni eğitilmiş kadrolar oluşturmak için tasarlanmıştı. Bu okulların müfredatı, geleneksel dini eğitim veren medreselerden bir sapma olarak, matematik, coğrafya, tarih ve modern bilimler gibi dersleri içeriyordu (Fortna, 2002, s. 54).

Ayrıca, 1863 yılında kurulan Darülfünun (Bilimler Evi), Osmanlı yüksek öğretiminde önemli bir dönüm noktasıydı (Deringil, 1991, s. 87). Bu kurum, Avrupa üniversiteleri örnek alınarak kurulmuştu ve modern bilimler, sanatlar ve beşeri bilimler alanlarında yüksek öğretim vermeyi amaçlıyordu. Darülfünun, Tanzimat'ın eğitim reformlarının doruk noktası olup, devleti modernleşme çabaları boyunca yönlendirebilecek bilgi ve becerilere sahip bir entelektüel elit yetiştirmeyi amaçlıyordu (Mardin, 1974, s. 123).

Eğitim reformları, modern ve etkili bir ordu yaratmak için gerekli görülen askeri eğitimi de kapsıyordu. Mekteb-i Harbiye (Askeri Akademi) gibi askeri okulların yeniden düzenlenmesi, disiplin, teknik bilgi ve devlete sadakati vurgulayan Tanzimat reformlarının daha geniş hedeflerini yansıtıyordu (Karpat, 1972, s. 16). Açılan askeri okulların başarısı, yeni eğitim politikalarının etkinliğini gösterdi ve sivil eğitim reformları için bir örnek teşkil etti. Ancak Osmanlı Devleti'nde eğitimde modernleşme süreci zorluklar olmadan gerçekleşmedi. Geleneksel dini otoriteler, bu değişiklikleri genellikle yerleşik sosyal düzen ve dini ortodoksiye bir tehdit olarak gördü (Davison, 1961, s. 112). Modern ve geleneksel eğitim sistemleri arasındaki gerilim, Osmanlı toplumundaki modernleşme ve

muhafazakâr güçler arasındaki daha geniş mücadeleyi gözler önüne serdi (Zürcher, 1998, s. 77).

Eğitimin Osmanlı modernleşme sürecindeki rolü, kadın eğitimindeki gelişmelerle daha ileri boyuta taşındı. 1850’lerde kurulan Kız Rüştîyesi (Kız Ortaokulları), kadınların kamusal alana dâhil edilmesi yönünde önemli bir adımı temsil ediyordu (Sonbol, 1997, s. 45). Cevri Kalfa İnas Rüştîyesi adıyla açılan ilk Kız Rüştîyesinde, “kadınlara mahsus sanayi” öğretilmesi de hedeflendiğinden kadınların teknik alanda da geliştirilmesi ile ilgili ilk girişimlerden birisini oluşturmuştur (Akyüz, 1993, s. 198). Dönemin resmi gazetesi Takvim-i Vekayi, okulun açılışını kız ve erkek çocukların eşit eğitim alamadıklarını

Osmanlı Devleti’ni dinç ve sağlam bir halde ayakta tutacak, onu mamur kılacak olan biricik şey, umumî terbiyenin artmasıdır... Aşağı yukarı şimdiye kadar açılan resmî okullar her ne kadar erkek çocuklara tanınmış bir hak ise de, eğitim yapmak isteyen kız ve erkek, bir ayırım yapılmaksızın bu nimetten faydalanılmalıdır. Şimdiye kadar bu eğitim nimetinden yalnız erkek çocuklar yararlanmakta, kızlar bütün istek ve arzularına rağmen, bu eğitimden yoksun kalmaktaydılar

şeklinde dile getiriyordu (Koçer, 1991, s. 67).Bu okullar, kızlara hem geleneksel hem de modern konuları içeren bir eğitim sunarak, onları modernleşen Osmanlı toplumundaki rollerine hazırlıyordu (Peirce, 1993, s. 102). Sonuç olarak, Tanzimat dönemi eğitim reformları, Osmanlı Devleti’nin daha geniş modernleşme çabalarının ayrılmaz bir parçasıydı. Yeni eğitim kurumları kurarak ve mevcut olanları reforme ederek, giderek rekabetçi hale gelen bir dünyada devleti ayakta tutabilecek modern bir vatandaşlık sınıfı yaratmayı amaçlıyordu. Bu çabalar, geç Osmanlı dönemi ve erken Türk Cumhuriyeti’nde eğitimin daha da gelişmesi için zemin hazırlayarak, bölgenin eğitim yapısı üzerinde kalıcı bir miras bıraktı.

### **Kadın Eğitiminin Önemi**

Kadın eğitimi, Osmanlı modernleşme sürecinde hem toplumsal hem de kültürel dönüşümün anahtarı olarak kabul edilmiştir. Kadınların eğitilmesi, toplumun genel refahını artırmak ve gelecek nesilleri eğitmek açısından kritik bir rol oynamaktadır (Çolak, 2012, s. 27). Özellikle Osmanlı Devleti’nde kız



çocuklarının eğitimi, sosyal yapının modernleşmesine katkıda bulunmuş ve kadınların toplumsal statülerini yükseltmiştir (Ergin, 2001, s. 146). Bu süreçte, kız rüştüyeleri gibi eğitim kurumlarının kurulması, kadınların kamusal alanda daha aktif bir rol almasını sağlamıştır (Aydın, 2010, s. 56). Eğitimli kadınlar dernek kurmadan, gazete ve dergiler çıkarmaya birçok alanda faaliyet göstererek kamuoyu oluşturmaya başlamıştır (İzmir&Alabaş, 2022, s. 34). Aynı zamanda, aile içinde daha bilinçli kararlar alabilmiş ve çocuklarına daha iyi bir eğitim sunabilmiştir (Altınay, 2007, s. 78). Ayrıca kadınların eğitimi, ekonomik kalkınmanın da önemli bir itici gücü olarak değerlendirilmiştir (Öztürk, 2014, s. 35). Osmanlı modernleşmesinde kadın eğitiminin önemi, aynı zamanda kadınların sosyal haklarının genişletilmesi ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönündeki çabalarla da ilişkilidir (Şimşek, 2009, s. 92). Eğitimli kadınlar, toplumun genelinde reform talebinde bulunabilmiş ve modernleşme sürecine aktif katılım göstermiştir (Akşit, 2011, s. 64). Kadınların eğitimi ayrıca, Osmanlı Devleti'nin kültürel dönüşümünü de hızlandırmıştır (Gündüz, 2005, s. 49). Eğitimli kadınlar, edebiyat, sanat ve kamu hayatında daha fazla yer almış ve modernleşmenin sembolü haline gelmiştir (Toprak, 1993, s. 23). Eğitim, aynı zamanda kadınların sosyal ve politik haklarını savunma kapasitesini artırmış ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Arat, 1998, s. 108).

### **Osmanlı Devleti'nde Kız Rüştüyelerinin Tarihsel Arka Planı**

#### **Kız Rüştüyelerinin Kuruluşu ve Gelişimi**

Kız Rüştüyeleri, Osmanlı Devleti'nde kadın eğitiminde modernleşmenin simgesi olarak 1858 yılında kurulmuştur (Altınova Şahin, 2018). Bu okullar, kız çocuklarına hem dini hem de fenni eğitim vererek onları toplumun modernleşme sürecine katmayı amaçlamıştır (Çakır, 2001, s. 132). Kız Rüştüyelerinin kurulması, Tanzimat reformlarının bir parçası olarak değerlendirilmeli ve bu dönemde kadınlara yönelik eğitimdeki dönüşümün bir göstergesi olarak görülmelidir (Akyüz, 1993, s. 192). İlk kız rüştüyesi, İstanbul'da açılmış olup, kısa sürede diğer büyük şehirlere de yayılmıştır. Bu okullar, dönemin ileri gelen aydınları tarafından

desteklenmiş ve kız çocuklarının eğitimi konusunda toplumda farkındalık yaratmıştır (Ergin, 1977, s. 264). Kız Rüştîyelerinin müfredatı, okuma-yazma, aritmetik, tarih, coğrafya ve el sanatları gibi derslerle şekillenmiştir. Bu durum bu okulların hem geleneksel hem de modern bir eğitim sunduğunu göstermektedir (Kasaba, 2008, s. 85).

Kız çocuklarının eğitimine dair önemli gelişmelerden biri 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'dir. Nizamname, rüştîyelerde uygulanan eğitim ve öğretime dair yeni bir sayfa açmıştır. Kız öğrencilere yönelik rüştîye açılmasını bazı kurallara bağlayan nizamnamenin ilgili maddesi şöyledir:

Halkı tamamen Müslüman olan büyük şehirlerde Müslümanlara mahsus, halkı tamamen Hıristiyan olan büyük şehirlerde Hıristiyanlara mahsus birer kız rüştîyesi bulunacaktır. Halkı karma olan şehirlerde Müslümanlar için ayrı ve Hıristiyanlar için ayrı birer rüştîye okulu yapılacaktır. Ancak halkı karma olan şehirlerde Müslüman ve Hıristiyanların miktarı beş yüz evden fazla olduğu takdirde bunlar için ayrı rüştîye açılacaktır. Bu okullar şimdilik İstanbul'da sonra vilayet merkezlerinde açılacaktır. Müslüman olmayanlar hakkında da ayrı usule göre işlem yapılacaktır(Özalp & Ataunal, 1977, s. 554).

1869 Nizamnamesinde kız rüştîyelerine dair bazı düzenlemeler yapılarak kız rüştîyelerinin sayısının artırılması yoluna gidilmiş ve alınan karar sonrası İstanbul dışında da rüştîye açılması kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte alınan kararın uygulanması noktasında birtakım zorluklar yaşanmıştır. Zira muhafazakâr kesim ergenlik dönemine girmiş kız çocuklarının erkek öğretmenlerin olduğu okullarda öğrenim görmesini yadırgamış ve çocuklarını bu okullara göndermek istememiştir. Bu tepkiselliği ortadan kaldırabilmek için muhafazakâr aileleri ikna edebilmek adına 26 Nisan 1870 tarihinde İstanbul'da ilk Kız Muallim Mektebi "Darülmuallimat" açılmıştır (Ediz, 1995, s. 84). Okulun açılışında bir konuşma yapan dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa, dinin kadın eğitime karşı olmadığını savunarak, çocukların iyi yetiştirilebilmesi için öncelikle kadınların iyi eğitilmiş olması gerektiğini dile getirmiştir. Hali hazırda 7 kız rüştîyesi olmasına rağmen kadın hoca bulunmadığı için söz konusu okullara fazla ilgi gösterilmemesinden şikâyetçi olan Saffet Paşa (Kurnaz, 1992, s. 23), kız çocuklarının eğitim almaları konusunda devamlık sağlamaya çalışıyordu.

Darulmuallimat, sıbyan ve rüştiye sınıfları olmak üzere iki şubeye ayrılmıştır. Her şube Müslim ve gayrimüslim rüştiyeleri için eğitim verecek öğretmenler şeklinde iki bölüm halinde düzenlenmiştir. Öğrenim süresi ise, sıbyan bölümünde iki (2), rüştiye bölümünde üç (3) yıldır (Ergin, 1939, s. 449-452). Nizamnamede sıbyan ve rüştiye şubelerinde okutulacak dersler ise şu şekildedir:

Sıbyan şubesinde mebaid-i ulum-i diniye, kavaid-i lisani Osmani ve kitabet, usul-i talim, her cemaatin kendi lisani, risale-i ahlak, hesap ve defter tutmak usulü, tarih-i Osmani ve coğrafya, malumat-i nafia, musiki, dikiş- nakış dersleri; rüştiye şubesinde ise kavaid-i lisani Osmani ve inşa, Arabi ve Farsî, her cemaatin kendi lisani, ilm-i ahlak, tedbir-i menzil, tarih ve coğrafya, mebaid-i ulum-i riyaziye ve tabiiye, resim, musiki, Eva-ı iyi ameliat-ı hayatiye (Ergin, 1939, s. 558).

Kız Rüştüyelerinin yaygınlaşması, kadınların eğitim seviyesini yükseltmiş ve onları toplumsal yaşamın aktif birer parçası haline getirmiştir (Davison, 1961, s. 118). Ayrıca, bu okullar, kadınların kamu hizmetlerinde yer alabilmelerini sağlamak amacıyla modern bir eğitim sunarak, Osmanlı Devleti'nin bürokratik yapısında kadınların da rol almasına zemin hazırlamıştır (Zilfi, 1997, s. 43). Kız Rüştüyeleri, sadece kız çocuklarının eğitimini değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğini de kadınlar için cazip hale getirmiştir (Fortna, 2002, s. 54). Bu okullarda eğitim gören kızlar, ilerleyen yıllarda öğretmenlik yaparak kendi cinslerine eğitim verme fırsatı bulmuş ve bu da kadınların meslek sahibi olabilmelerine katkı sağlamıştır (Şahin, 2004, s. 55). Bu eğitim kurumları, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden tanımlanmasında da önemli bir rol oynamıştır. Kız Rüştüyeleri, kadınların eğitime katılımını artırarak, Osmanlı toplumunda köklü bir değişimin habercisi olmuştur (Cevdet, 1890, s. 89).

Osmanlı modernleşme döneminde, Darulmuallimat okullarından sonra kız çocuklarının meslek edinebilmeleri için başka meslek okulları da açılmıştır. Devlet artık kız çocuklarını da eğitmeye karar vermiştir ve modernleşme çabaları kapsamında kadınları da üretime dâhil etme azmindedir. Aynı tarihlerde örnek olarak alınan Batı medeniyetinde kadınların toplum hayatında etkin rol oynaması, Osmanlı Devleti'ni de benzer bir yapılanmaya itmiştir. Kadınların meslek

edinmesine yönelik atılan adımlar çerçevesinde 1843 yılında Tıbbiye Mektebi'nde iki (2) yıllık ebelik eğitimi başlamış ilk mezunların 10'u Müslüman, 26'sı Hıristiyan'dır (Ergin, 1939, s. 451). Bunun dışında kadınların el becerilerini geliştirmek ve üretime daha katılmalarını sağlamak amacıyla sanayi mektepleri de yine bu dönemde açılmaya başlamıştır. Konuya ilişkin faaliyetleri yürüten Mithat Paşa, önce Islahhane adını taşıyan okulların kurulmasını, ardından Kız Sanayi Mektebi'nin açılmasını sağlamıştır (Ergin, 1939, s. 572).

### **Eğitim Müfredatı ve Hedefleri**

Kız Rüştiyelerinin eğitim müfredatı, Osmanlı Devleti'nin modernleşme çabalarının bir yansıması olarak hem geleneksel hem de modern dersleri içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu okullar, kız öğrencilerin dini bilgilerinin yanı sıra, modern dünyada başarılı olabilmeleri için gerekli olan temel akademik bilgileri de edinmelerini hedeflemiştir (Somel, 2001, s. 152). Müfredatta pozitif bilimlere ilişkin yer alan dersler öğrencilerin hem dini hem de seküler bilgilerle donatılmalarını sağlamıştır (Ortaylı, 1983, s. 86). Okuma-yazma ve aritmetik dersleri, kız öğrencilerin temel eğitim seviyesini yükseltmeyi amaçlamış; onlara modern Osmanlı toplumunda yer edinebilmeleri için gerekli becerileri kazandırmıştır (Fortna, 2002, s. 54). Bu dersler, kız öğrencilerin topluma daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlamak için özel olarak kurgulanmıştır (Akyüz, 1993, s. 195).

Tarih ve coğrafya dersleri, Osmanlı Devleti'nin siyasi ve coğrafi yapısını öğrencilere tanıtmak amacıyla müfredata dâhil edilmiştir. Bu dersler, öğrencilere hem Osmanlı Devleti'nin hem de dünyanın tarihi ve coğrafi özelliklerini öğretmeyi hedeflemiş; böylece onların dünya görüşünü genişletmiştir (Mardin, 1989, s. 109). Bu sayede, öğrencilerin kendi kültürlerinin dışında diğer kültürlerle karşı da bilinçli bir yaklaşım geliştirmelerini sağlamıştır (Findley, 1980, s. 146). Din bilgisi, müfredatın önemli bir bileşenydi ve öğrencilerin dini kimliklerini pekiştirmek amacıyla veriliyordu (Karal, 1954, s. 212). Bu dersler, kız öğrencilerin İslami prensipler doğrultusunda yetiştirilmelerini amaçlamış; onların toplumsal ve ailevi

rollerini dini değerlerle uyumlu bir şekilde yerine getirmelerini sağlamayı hedeflemiştir (Davison, 1961, s. 115). Aynı zamanda, dini eğitimin toplumsal düzeni koruma ve ahlaki normları pekiştirme işlevi de vardı (Zilfi, 1997, s. 76).

Bunların yanı sıra, el sanatları ve ev ekonomisi dersleri de müfredata dâhil edilmiştir. Bu dersler, kız öğrencilerin ev içi rollerine hazırlanmalarını sağlamış; onlara ev yönetimi, dikiş-nakış ve yemek yapma gibi pratik beceriler kazandırmıştır (Zorlu, 2006, s. 72). Bu tür dersler, öğrencilerin gelecekteki ev yaşamlarını düzenli ve başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmıştır (Peirce, 1993, s. 102). Kız Rüştüyelerinin eğitim müfredatı, Osmanlı Devleti'nin modernleşme hedefleri doğrultusunda şekillendirilmiş; öğrencilerin hem geleneksel değerlere bağlı kalmalarını hem de modern dünyanın gerekliliklerine uyum sağlamalarını hedeflemiştir (Somel, 2001, s. 152).

### **Kadın Eğitiminin Sosyal ve Kültürel Etkileri**

Osmanlı Devleti'nde kadın eğitiminin kurulması ve yaygınlaşması, toplumun yapısını derinden etkileyen sosyal ve kültürel dönüşümlere yol açmıştır. Kız Rüştüyeleri, Osmanlı toplumunda kadınların rolünü yeniden tanımlamada önemli bir rol oynamıştır. Bu okullar, kadınlara kamusal yaşamda daha aktif bir şekilde yer almaları için gerekli araçları sağlamış; uzun süredir kadınları ev içi alanlara hapseden geleneksel cinsiyet rollerini değişime zorlamıştır (Deniz, 2018). Kadınların okuryazarlık ve aritmetik becerileri kazanmasını sağlayarak, kadınların daha önce erkeklerin egemen olduğu ekonomik ve entelektüel faaliyetlere katılımını kolaylaştırmıştır (Deniz, 2024).

Kadın eğitiminin kültürel etkisi de oldukça belirgindi. Kadınlar daha eğitilmiş hale geldikçe, devletin kültürel ve entelektüel yaşamına daha fazla katkıda bulunmaya başladılar. Eğitilmiş kadınlar, edebi ve kültürel çevrelere katılarak, kendi bakış açılarını ve deneyimlerini yansıtan eserler ürettiler. Bu durum yalnızca Osmanlı edebiyatını zenginleştirmekle kalmadı; aynı zamanda toplumun kadınların

entelektüel yeteneklerine yönelik algısını da kademeli olarak değiştirdi (Zilfi, 1997).

Bunun yanı sıra, kadın eğitimi, sosyal reform ve kadın hakları için savunuculuk yapabilecek yeni bir eğitilmiş kadın sınıfının oluşumuna yol açtı. Bu kadınlar, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ortaya çıkan erken feminist hareketlerde kilit roller oynayarak, daha fazla eğitim fırsatı, yasal hak ve iş gücüne katılım talep ettiler (Somel, 2001). Onların aktivizmi, daha sonra Türkiye Cumhuriyeti'nde ortaya çıkacak daha geniş feminist hareketlerin temellerini attı (Kasaba, 2008).

Kadın eğitiminin sosyal etkisi, aile birimine kadar uzanmıştı. Eğitilmiş kadınlar, okuryazar ve sosyal olarak bilinçli çocuklar yetiştirme konusunda daha donanımlıydılar ve bu da devletin genel modernleşmesine katkıda bulunuyordu (Duben & Behar, 1991). Ayrıca çevrelerinde modern fikirlerin ve değerlerin yayılmasında kritik bir rol oynayarak, hızlı bir dönüşüm geçiren bir toplumda değişim ajanları olarak hareket ettiler (Mardin, 1989).

### **Kız Rüştüyelerinin Osmanlı Toplumuna Etkileri**

#### **Kadınların Kamusal Alanda Yükselişi**

Kız Rüştüyeleri, Osmanlı Devleti'nde kadınların kamusal alandaki rollerinde köklü değişikliklere yol açmış ve bu değişim, toplumsal yapının dönüşümünde önemli bir rol oynamıştır. Bu okullardan mezun olan kadınlar, genellikle öğretmenlik gibi mesleklere yönelmiş; böylece Osmanlı toplumunda kadının daha görünür hale gelmesine ve kamusal alanda aktif roller üstlenmesine katkıda bulunmuştur (Peirce, 1993, s. 102).

Kız Rüştüyelerinden mezun olan kadınların öğretmenlik mesleğine yönelmesi, sadece onların ekonomik bağımsızlıklarını sağlamalarına olanak tanımamış; aynı zamanda eğitimin yaygınlaştırılmasında da kritik bir rol oynamıştır. Eğitilmiş kadınlar, bir yandan çocukların eğitimi için önemli bir kaynak oluştururken, diğer yandan toplumsal kalkınmanın anahtar figürleri haline gelmiştir. Kadın öğretmenler, özellikle kız çocuklarının eğitiminde rol model

olarak, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde büyük bir etkiye sahip olmuşlardır (Karpat, 1972, s. 246).

Bu süreç, Osmanlı Devleti'nde kadınların sadece aile içinde değil, aynı zamanda kamusal alanda da daha aktif roller üstlenmesine olanak sağlamıştır. Eğitimli kadınların öğretmenlik, hemşirelik gibi mesleklerde görev alması, kadınların toplumsal statüsünde önemli bir değişim yaratmış; onların sadece ev içi rollerle sınırlı kalmayan bireyler olarak algılanmasına katkıda bulunmuştur. Kadınların kamusal alandaki varlığı, Osmanlı toplumunun modernleşme sürecine hız kazandırmış ve bu süreç, kadınların toplumdaki rollerinin yeniden tanımlanmasını sağlamıştır (Berkes, 1964, s. 186).

Bu dönemde, özellikle kız çocuklarının eğitimi konusunda toplumsal farkındalık artmış ve kadınların eğitiminin toplumsal kalkınma için ne kadar önemli olduğu daha geniş kitleler tarafından kabul görmüştür. Eğitimli kadınlar, Osmanlı bürokrasisinde ve eğitim sisteminde önemli roller üstlenerek, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden belirlenmesinde de öncü olmuşlardır. Kız Rüştüyelerinden mezun olan kadınların eğitimli bireyler olarak topluma kazandırılması, Osmanlı modernleşme sürecinin en önemli unsurlarından biri olarak değerlendirilmelidir (Lewis, 1961, s. 223).

Kadınların kamusal alanda daha görünür hale gelmesi, sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de önemli değişimlere yol açmıştır. Eğitimli kadınlar, öğretmenlik gibi mesleklerle sınırlı kalmayarak, çeşitli sivil toplum örgütlerinde, sosyal reform hareketlerinde ve hatta siyasi süreçlerde de yer almaya başlamışlardır. Bu durum, kadınların kamu hayatında etkin birer aktör haline gelmesine ve toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesinde önemli bir adım atılmasına katkıda bulunmuştur (Shaw, 1976, s. 392; Hanioglu, 2008, s. 132).

Özellikle Tanzimat ve sonrasındaki reform hareketleri sırasında, kadınların kamu hayatına katılımı, Osmanlı Devleti'nin modernleşme çabalarıyla paralel olarak ilerlemiştir. Bu süreçte kadınlar, sosyal hizmetler, sağlık ve eğitim gibi kamu hizmetlerinde yer alarak, Osmanlı toplumunda reformların toplumsal tabana

yayılmasında etkin roller üstlenmişlerdir. Kadınların bu alanlardaki faaliyetleri, kamu hizmetlerinin modernleşmesine de katkıda bulunmuştur (Hourani, 1991, s. 214; Zürcher, 1993, s. 157).

Eğitilmiş kadınların artan görünürlüğü, aynı zamanda Osmanlı toplumunda kadın hakları ve cinsiyet eşitliği tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Kadınların kamu alanında daha fazla yer alması, Osmanlı toplumunun çeşitli kesimlerinde kadınların haklarının genişletilmesi yönünde taleplerin artmasına yol açmış ve akabinde kadın hareketlerinin ortaya çıkışını hızlandırmıştır. Bu süreç, kadınların eğitimden elde ettikleri güçle toplumsal değişim ve modernleşmeye katkıda bulunmalarını sağlamıştır (Fortna, 2002, s. 54).

### **Aile ve Toplum Üzerindeki Etkiler**

Kız Rüştüyelerinin Osmanlı toplumunda yarattığı etkiler, sadece kadınların bireysel gelişimiyle sınırlı kalmamış; aynı zamanda aile içindeki rollerinde de köklü değişikliklere yol açmıştır (Duben&Behar, 1991, s. 88). Eğitilmiş kadınlar, ailede daha etkin roller almaya başlamış, çocukların eğitimine daha fazla önem vermiş ve aile içi karar alma süreçlerine daha fazla katılmışlardır (Karpas, 1972, s. 251; Peirce, 1993, s. 104). Eğitilmiş anneler, modern dünyada çocuklarının başarılı olabilmesi için gerekli olan değerleri ve bilgileri onlara aktarma konusunda daha bilinçli hareket etmişlerdir (Zilfi, 1997, s. 79).

Tanzimat Fermanıyla birlikte kadınların statülerinde de birtakım değişiklikler gözlenmiştir. Özellikle kadınların aile hayatına ilişkin yapılan düzenlemeler, geleneksel Osmanlı aile yapısının değişeceğinin sinyallerini veriyordu. Dönemin önde gelen isimleri mevcut düzeni eleştirerek, olması gereken yeni aile modeli üzerinde fikir yürütmeye başlamışlardı. Bu konuda eser veren önemli isimler arasında Namık Kemal, Şemsettin Sami, Ahmet Mithat Efendi ve Celal Nuri başta gelmektedir (Kurnaz, 1992). Namık Kemal'e bir milletin geri kalmasının sebeplerinden biri kadınların cahilliğidir. Tasvir-i Efkâr gazetesinde konuya dair bir makale de yazmış olan Namık Kemal, iyi bir eğitim alan çocuğun toplumun gelişmesine doğrudan katkı sağlayacağını vurguladıktan sonra, eğitim



seviyesinin yükselmesinin kaliteli bir nüfus artışı için de önemli olduğunu dile getirir. Söz konusu sonuçların elde edilebilmesi içinse iyi eğitim almış kadınların varlığına ihtiyaç duyulduğunu iddia etmektedir (Namık Kemal, 1867).

Bu durum, Osmanlı toplumunda eğitilmiş bireylerin sayısının artmasına ve böylece genel toplumsal modernleşme sürecine önemli bir katkıda bulunmasına neden olmuştur (Shaw, 1976, s. 395; Hanioglu, 2008, s. 137). Kadınların eğitimi, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de bir dönüşüm sürecini başlatmıştır. İlerleyen süreçte aile yapılarında, çocuk yetiştirme pratiklerinde ve toplumsal değerlerde köklü değişiklikler gözlemlenmiştir (Davison, 1961, s. 117; Berkes, 1964, s. 192). Eğitilmiş kadınlar, aynı zamanda modern değerleri ve düşünce biçimlerini çevrelerine taşıyarak, Osmanlı toplumunun modernleşme sürecini de hızlandırmıştır (Ortaylı, 1983, s. 210; Zürcher, 2004, s. 157).

### **Toplumsal Tepkiler ve Direniş**

Kız Rüştüyelerinin açılması, Osmanlı toplumunun geleneksel kesimlerinde büyük bir yankı uyandırmış ve zamanla toplumsal dirençlerle karşılaşmıştır (Davison, 1961, s. 123). Geleneksel dini ve kültürel normlara sıkı sıkıya bağlı olan bazı kesimler, kız çocuklarının eğitim almasını ve kadınların kamusal alanda daha fazla yer almasını tehdit olarak algılamışlardır (Shaw, 1976, s. 398). Bu kesimler, kızların eğitilmesinin geleneksel aile yapısını ve toplumsal düzeni bozabileceği endişesiyle, modernleşme sürecine karşı direniş göstermiştir (Mardin, 1989, s. 167).

Söz konusu toplumsal direnişler, özellikle kırsal bölgelerde ve muhafazakâr çevrelerde daha belirgin olmuştur. Kız Rüştüyelerine karşı çıkan bu kesimler, kadınların eğitiminin onların geleneksel rollerinden sapmasına neden olacağına inanmışlardır (Zilfi, 1997, s. 81). Ancak bu karşı çıkışa rağmen, Kız Rüştüyeleri, Osmanlı Devleti'ndeki kadınların eğitimi konusunda kalıcı bir değişim yaratmış ve bu okulların açılması, kadınların toplumsal rollerinde önemli bir dönüşüme yol açmıştır (Berkes, 1964, s. 194).

Bu dönemdeki toplumsal tepki, Osmanlı modernleşme sürecinin ne kadar karmaşık ve çok boyutlu olduğunu gözler önüne sermektedir. Kız Rüştîyeleri, bir yandan kadınların eğitilmiş bireyler olarak topluma kazandırılmasını sağlarken, diğer yandan geleneksel toplum yapılarının ve cinsiyet rollerinin yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır (Güçlü, 2008, s. 134). Sonuç olarak, Kız Rüştîyeleri, Osmanlı toplumunun modernleşmesinde önemli bir adım olarak kabul edilmiş, tüm zorluklara rağmen kadınların eğitim alması ve toplumsal hayata katılması sürecinde belirleyici bir rol oynamıştır (Hourani, 1991, s. 214).

### **Kız Rüştîyelerinin Uzun Vadeli Etkileri**

#### **Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kadın Eğitiminin Evrimi**

Kız Rüştîyeleri, Osmanlı Devleti'nde kadın eğitiminin ilk önemli adımlarını atmış ve bu kurumlar, Cumhuriyet dönemindeki eğitim reformlarının temelini oluşturmuştur. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, eğitimde laikleşme ve modernleşme politikaları hız kazanmış ve bu süreçte Kız Rüştîyelerinin mirası, kız okullarının genişletilmesi ve modern eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır (Berkes, 1964, s. 189). Kız Rüştîyelerinden mezun olan kadınların Cumhuriyet döneminde eğitim alanında öncülük yapmaları, Osmanlı'dan devralınan bu mirasın devamlılığını sağlamıştır (Shaw, 1976, s. 393).

Cumhuriyet döneminde kız okullarının yaygınlaşması, kadınların toplum içindeki yerini pekiştirmiş ve kadın eğitiminin önemi devlet politikalarıyla vurgulanmıştır. Kız Rüştîyelerinin modern eğitime geçişte oynadığı rol, Cumhuriyet döneminde kadınların daha geniş eğitim fırsatlarına erişim sağlamalarına ve eğitimde cinsiyet eşitliğinin temel taşlarını oluşturmalarına olanak tanımıştır (Davison, 1961, s. 119). Bu okulların, Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan modern kız liseleri ve üniversiteleri üzerinde büyük etkisi olmuştur (Karpat, 1972, s. 250).

Kız Rüştîyelerinin bu süreçteki etkisi, sadece eğitim kurumlarının kurulmasıyla sınırlı kalmamıştır. Bunun dışında eğitimde laiklik ve bilimsel düşüncenin yerleşmesinde de önemli katkılar sunmuşlardır (Zürcher, 2004, s. 158).

Bu okullar, Cumhuriyetin eğitim politikalarının temelini oluşturmuş ve kadınların sosyal hayatta aktif rol almalarını sağlayarak toplumsal dönüşümü hızlandırmıştır (Lewis, 1968, s. 227).

### **Eğitimde Cinsiyet Eşitliği ve Sosyal Değişim**

Kız Rüştüyeleri, Osmanlı Devleti'nde eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik atılan ilk adımlar olarak değerlendirilebilir. Bu okullar, kız çocuklarına eğitim fırsatları sunarak, onları giderek toplumda daha fazla ön plana çıkarmaya vesile olmuştur (Deniz, 2019). Kız Rüştüyelerinin sağladığı eğitim, kadınların ekonomik ve sosyal hayata katılımlarını artırmış; böylece cinsiyet eşitliği konusunda toplumsal farkındalığın gelişmesine katkıda bulunmuştur (Peirce, 1993, s. 104).

Eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kadınların daha önce erkek egemen alanlarda yer almasını sağlamış ve bu durum toplumsal değişimi tetiklemiştir (Ortaylı, 1983, s. 215). Kız Rüştüyelerinin etkisiyle yetişen eğitilmiş kadınlar, Osmanlı toplumunda sosyal ve ekonomik dönüşümlerin öncüsü olmuştur.

Bu süreçte, kadınların eğitim yoluyla elde ettikleri sosyal haklar ve fırsatlar, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden tanımlanmasını sağlamıştır (Deniz & İmamoğlu, 2016). Bu okullar, aynı zamanda Cumhuriyet döneminde kadınların kamusal alanda daha fazla yer almasına zemin hazırlamıştır. Kadınlar zaman içerisinde işgücü piyasasında ve eğitim alanında daha fazla temsil edilmeye başlamıştır (Lewis, 1968, s. 224). Kız Rüştüyelerinin bu uzun vadeli etkileri, Türkiye'deki modern eğitim sisteminin şekillenmesinde ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında kilit bir rol oynamıştır (Zilfi, 1997, s. 82).

### **Sonuç**

Kız Rüştüyeleri, Osmanlı Devleti'nde kadın eğitimi ve toplumsal cinsiyet eşitliği alanında atılan en önemli adımlardan biri olarak tarih sahnesinde yerini almıştır. Bu okullar, sadece Osmanlı toplumunun modernleşme sürecine katkı sağlamakla kalmamış ve fakat aynı zamanda kadınların kamusal alanda daha fazla

yer edinmelerine ve toplumsal rollerini yeniden tanımlamalarına olanak tanımıştır. Kız Rüştüyelerini bitiren kadınlar, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde eğitim alanında liderlik yapmış; eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir.

Bu okulların uzun vadeli etkileri, Cumhuriyet döneminde kız okullarının yaygınlaşmasına ve eğitimde laikleşme politikalarının geliştirilmesine büyük katkı sağlamıştır. Kız Rüştüyeleri, Cumhuriyet döneminin modern eğitim politikalarının temelini oluşturmuş ve kadınların eğitimdeki yerini sağlamlaştırmıştır. Eğitimde cinsiyet eşitliği alanında atılan bu adımlar, Osmanlı toplumunda sosyal ve kültürel dönüşümlerin önünü açmış; kadınların sosyal ve ekonomik alanlarda daha fazla yer almalarını kolaylaştırmıştır.

Kız Rüştüyelerinin kuruluşu ve gelişimi, eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik ilk adımlar olarak değerlendirilebilir. Bu okullar, kadınların eğitim yoluyla elde ettikleri sosyal haklar ve fırsatlarla birlikte, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden tanımlanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Eğitimli kadınlar, hem aile içinde hem de toplumsal yaşamda etkin roller üstlenmiş; bu olumlu gelişmeler de Osmanlı Devleti'nin genel modernleşme sürecine ivme kazandırmıştır.

Sonuç olarak, Kız Rüştüyeleri, Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu okullar, kadınların eğitimine yapılan yatırımların, toplumsal kalkınma ve modernleşme açısından ne kadar kritik olduğunu göstermiştir. Kız Rüştüyelerinin mirası, Cumhuriyet Türkiye'sinde de devam etmiş ve modern eğitim sisteminin inşasında temel taşlardan biri olmuştur. Kız Rüştüyelerinin açılması ve gelişimi, sadece Osmanlı Devleti'nin değil, aynı zamanda modern Türkiye'nin sosyal, kültürel ve eğitimsel dönüşümünde de kalıcı bir etki bırakmıştır.

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 1999*. Pegem Yayınları.
- Akşit, E. (2011). *Kızların Sessizliği: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Eğitim ve Modernleşme*. İletişim Yayınları.
- Altınay, A. G. (2007). *Eğitilmiş Kadının Toplumdaki Rolü*. Toplumsal Tarih, 16(94), 45-52.
- Altınova Şahin, A. (2018). *Osmanlı Devleti'nde Rüştüye Mektepleri*. Ankara: TTK Yayınları.
- Arat, Z. F. (1998). *Deconstructing Images of 'The Turkish Woman'*. Palgrave Macmillan.
- Berkes, N. (1964). *The Development of Secularism in Turkey*. McGill University Press.
- Çakır, S. (2001). *Osmanlı Kadın Hareketi*. Metis Yayınları.
- Çolak, Y. (2012). Osmanlı'da Kadın Eğitiminin Modernleşme Sürecine Etkisi. *Modern Türkiye Araştırmaları*, 22(1), 45-67.
- Cevdet, A. (1890). *Maruzat*. İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Davison, R. H. (1961). *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876*. Princeton University Press.
- Deniz, Ö. (2018). Türkiye'de iş kazaları ve meslek hastalıklarına yönelik hukuksal düzenlemelerin başlangıç dönemi. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*. <https://doi.org/10.14230/joiss595>
- Deniz, Ö. (2024). The impact of Soviet Union's Five-Year Plans on Türkiye's First Five-Year Industrial Plan within the context of Turkish-Russian economic relations. *Sosyoekonomi*. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2024.03.09>
- Deniz, Ö. (2019). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e çalışma hayatının uzmanlaşma süreci ve Sovyetler Birliği'nin etkisi. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*. <https://doi.org/10.14230/joiss752>
- Deniz, Ö., & İmamoğlu, H. V. (2016). Sinop Kibrit Fabrikası. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*. <https://doi.org/10.14230/joiss196>
- Deringil, S. (1991). *The Well-Protected Domains: Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire, 1876-1909*. I. B. Tauris.
- Dilek, G. (2022). Kadın Tarihini Öğretmek. *Kadın Tarihi Nasıl Öğretilir?*. Ed.: Gülçin Dilek, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Duben, A. & Behar, C. (1991). *Istanbul Households: Marriage, Family, and Fertility, 1880-1940*. Cambridge University Press.
- Ediz, Z. (1995). *Kadınların Tarihine Giriş*. İstanbul: Adım Yayınları, Birinci Basım.
- Ergin, O. (1939). *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Osmanbey Matbaası, c. I, II, III.
- Ergin, O. (1977). *Maarif Tarihi: Osmanlı Devri Eğitim Kurumları*. Eser Matbaası.
- Ergin, O. (2001). *Maarif Tarihi: Osmanlı Devri Eğitim Kurumları*. İşaret Yayınları.
- Findley, C. V. (1980). *Bureaucratic Reform in the Ottoman Empire: The Sublime Porte, 1789-1922*. Princeton University Press.
- Findley, C. V. (1993). *Ottoman Civil Officialdom: A Social History*. Princeton University Press.
- Fortna, B. C. (2002). *Imperial Classroom: Islam, The State, and Education in The Late Ottoman Empire*. Oxford University Press.
- Güçlü, Y. (2008). The Woman in the Ottoman Society and the Republic: Transformation and Continuity. *Middle Eastern Studies*, 44(1), 121-138.
- Gündüz, A. (2005). Osmanlı'da Kadın Eğitimi ve Toplumsal Değişim. *Tarih ve Toplum*, 11(5), 112-125.

- Hanioğlu, M. Ş. (2008). *A Brief History of the Late Ottoman Empire*. Princeton University Press.
- Hourani, A. (1991). *A History of the Arab Peoples*. Faber&Faber.
- İzmir, E. & Alabaş, R. (2022). Kadınların Eğitim Haklarını Kazanma Mücadelesinin Tarihsel İzlerini Sürmek: Kanıt Temelli Çalışma Yaprakları Geliştirme. *Kadın Tarihi Nasıl Öğretilir?*. Ed.: Gülçin Dilek, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Karal, E. Z. (1954). *Osmanlı Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karpat, K. H. (1972). The Transformation of the Ottoman State, 1789-1908. *International Journal of Middle East Studies*, 3(3), 243-281.
- Kasaba, R. (2008). *A Moveable Empire: Ottoman Nomads, Migrants, and Refugees*. University of Washington Press.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773–1923)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Kurnaz, Ş. (1992). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839-1923)*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Lewis, B. (1961). *The Emergence of Modern Turkey*. Oxford University Press.
- Mardin, Ş. (1974). *Super Westernization in Urban Life in the Ottoman Empire in the Last Quarter of the Nineteenth Century*. Ed.: In P. M. Holt, A. K. S. Lambton, & B. Lewis, *The Cambridge History of Islam*. Vol.: 2. Cambridge University Press, pp. 258-271.
- Mardin, Ş. (1989). *The Genesis of Young Ottoman Thought: A Study in the Modernization of Turkish Political Ideas*. Syracuse University Press.
- Namık Kemal. (1867). Terbiye-i Nisvan Hakkında Bir Layiha. *Tasvir-i Efkâr Gazetesi*.
- Ortaylı, İ. (1983). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. Hil Yayınları.
- Özalp, R. & Ataünel, A. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı*. İstanbul: MEB.
- Peirce, L. P. (1993). *The Imperial Harem: Women and Sovereignty in the Ottoman Empire*. Oxford University Press.
- Shaw, S. J. (1976). *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*. Cambridge University Press.
- Şahin, K. (2012). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Kadın Eğitimi. *Toplumsal Tarih*, 8(5), 45-60.
- Somel, S. A. (2001). *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839-1908: Islamization, Autocracy and Discipline*. Brill.
- Sonbol, A. E. A. (1997). *Women, the Family, and Divorce Laws in Islamic History*. Syracuse University Press.
- Toprak, Z. (1993). *Osmanlı Kadınının Eğitimi ve Toplumsal Dönüşüm*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Zilfi, M. C. (1997). *The Politics of Piety: The Ottoman Ulema in the Postclassical Age (1600-1800)*. University of Minnesota Press.
- Zorlu, T. (2006). *Kadın Eğitimi ve Toplumsal Dönüşüm*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Zürcher, E. J. (1993). *Turkey: A Modern History*. I.B. Tauris.

## Extended Summary

### Introduction

In the 19th century, the Ottoman Empire recognised its military, political, and economic decline in comparison to the West and felt the need for modernisation and reform. The Tanzimat reforms of this period aimed to implement fundamental changes across various

domains, including significant advancements in education. Education was seen as one of the most critical tools for modernisation and Westernisation in the Ottoman Empire, with efforts made to raise the education level of the public. As part of the Tanzimat reforms, girls' education gained importance, and modern educational institutions specifically for girls, known as rüşdiye (secondary) schools, began to be established.

The girls' secondary schools were one of the first steps in enabling women to receive education and become active participants in Ottoman society. These schools were founded with the goal of elevating the status of women in society, increasing their presence in the public sphere, and turning them into informed individuals through education. Providing educational opportunities for women for the first time in the Ottoman Empire significantly impacted gender equality and social change, making women more visible in society through education. This article examines the transformative impact of girls' secondary schools in Ottoman society and the role of women's education in the modernisation process.

### **Tanzimat Reforms and Education in the Ottoman Empire**

With the Tanzimat Edict, the Ottoman Empire undertook extensive reforms across various aspects of society, one of the most significant being in education. The schools established during the Tanzimat period went beyond traditional madrasah education, adopting Western educational models and a curriculum based on modern sciences. These reforms not only addressed the education of boys but also included provisions for girls' education (Ortaylı, 1983, p. 212).

### **Establishment and Objectives of Girls' Secondary Schools**

The first girls' secondary school was opened in Istanbul in 1858. The main objective of these schools was to provide girls with a basic education, teaching them literacy and practical skills they could use in their daily lives. In addition to religious education, subjects such as arithmetic, history, geography, and "crafts specific to women" were taught in girls' secondary schools (Akyüz, 1993, p. 198). This way, girls were not only prepared for domestic roles but also equipped with certain skills for economic independence. The "crafts specific to women" courses offered at these schools provided training in sewing, embroidery, handicrafts, and household management, helping women acquire practical knowledge and skills. Such education in the Ottoman Empire was a significant step towards enabling women to gain economic independence and participate in production (Güçlü, 2008, p. 135).

### **The Impact of Girls' Secondary Schools on Ottoman Society**

Girls' secondary schools had the potential to empower women in social and economic fields, leading to a reassessment of traditional gender roles in Ottoman society. Women gaining knowledge and skills through education allowed them to take on more active roles within the family and society (Peirce, 1993, p. 104). Educated women could make more informed decisions in raising their children and support them in education. During this period, women became role models within the family, acting as agents of modernisation.

### **Women's Participation in the Public Sphere**

Women educated in girls' secondary schools began to be more present in various sectors of society, taking on active roles in the Ottoman modernisation process. According to Lewis (1961, p. 223), the education of women allowed them to have a voice in the public sphere, enabling them to work in professions such as teaching and contribute to social life. The visibility of educated women in the public sphere changed perceptions of women in Ottoman society, contributing to the idea that they should not be confined solely to domestic roles.

### **Raising the Status of Women in Society**

Girls' secondary schools were used as a tool to raise the status of women in society. Through education, women began to contribute to society as active individuals, strengthening their social status (Karpat, 1972, p. 250). Educated women not only contributed to the education of their children but also held an important position in social life. According to Zilfi (1997, p. 79), the education of women in the Ottoman Empire was a transformative factor that allowed women to act as independent individuals within society, challenging traditional gender roles.

### **Reactions and Resistance to Girls' Secondary Schools**

The establishment of girls' secondary schools was perceived as a cultural and moral threat by some segments of Ottoman society, leading to resistance against women's education. Particularly religious groups saw the education of girls and their presence in the public sphere as contradictory to the traditional family structure and opposed girls' education for this reason (Davison, 1961, p. 123). Zilfi (1997, p. 81) notes that conservative segments in Ottoman society harboured concerns about girls' education, believing it could distance women from social norms.

Nevertheless, the Ottoman government remained determined to establish and expand girls' secondary schools in line with its goals of modernisation and Westernisation. Over time, this resistance diminished, and the education of girls became more widespread in society.

### **Impact of Girls' Secondary Schools on the Republican Era**

The establishment of girls' secondary schools laid the groundwork for reforms to increase women's educational opportunities during the Republican period. These initiatives for women's education that began in the Ottoman Empire continued in the Republic with broader reforms, increasing women's participation in education (Mardin, 1989, p. 160). In the Republican period, the education of girls enabled women to have a wider presence in political, social, and economic domains and contributed to the fight for women's rights.

Zürcher (1993, p. 158) notes that the transition from the Ottoman Empire to the Republic left an important legacy in terms of women's education, with the Republican reforms building on this foundation. Educated women played a significant role in the construction of modern Turkey, becoming active individuals not only within the family but also in the public sphere.

### **Conclusion**

Girls' secondary schools are considered a critical step in the modernisation process of the Ottoman Empire regarding women's education and participation in social life. These schools allowed women to exist as active individuals in social life, rather than being confined solely to domestic roles, marking an important step toward gender equality. The development of educated women accelerated the transformation of the social structure during the transition from the Ottoman Empire to the Republic, laying the foundations for Turkey's modernisation process. These initiatives for gender equality in education contributed to raising women's social status and aligning the social structure with Western norms.

The establishment of girls' secondary schools in the Ottoman Empire is regarded as a historical turning point that allowed women to participate in society as educated individuals and join the modernisation process. The long-term effects of these schools continued into the Republican era, maintaining their presence as an important legacy that increased women's participation in education in modern Turkey.





ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 131-163

Geliş Tarihi: 10.11.2024 Kabul Tarihi: 19.12.2024

Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024

<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1582426>

<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## SOSYAL BİLGİLER ALANINDA TOPLUMSAL CİNSİYET VE KADIN ÇALIŞMALARINI ÜZERİNE YAPILAN TEZLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Melis AKAY ŞAHİN\*

### Öz

Bu çalışma, Türkiye’deki sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans-doktora tezlerinin genel özelliklerini ortaya koymayı hedeflediğinden bir içerik analizi çalışmasıdır. Çalışma, 2008-2023 yılları arasında 21 üniversitede yapılan 33 tezi kapsamaktadır. Çalışmaya ilişkin veriler, ‘sosyal bilgiler’ ile ‘toplumsal cinsiyet veya kadın’ başlıklı tezlerden oluşmaktadır. Bu tezlerin yıllara göre dağılımı, üniversitelere göre dağılımı, araştırmacı ve danışman özelliklerine göre dağılımı, araştırma yöntemlerine göre dağılımı, genel amaçlarının dağılımı, sonuçları ve önerileri incelenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan bazıları şu şekildedir: Türkiye’de sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin gün geçtikçe arttığı ve çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden üretildiği saptanmıştır. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı açısından en fazla tezin Gazi ve Sinop Üniversitelerinde yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma yöntemlerine göre dağılımı açısından da en çok nitel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin genel amaçlarının genellikle ders kitabı incelemeleri olduğu görülmüştür. Bu durumda derslerde uygulamaya dönük tezlerin azlığı dikkat çekmektedir. Tezlerin sonuçları ise çoğunlukla benzerlik taşımaktadır. Tezlerdeki ders kitabı incelemelerinde kadın-erkek arasında cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılıklar olduğu; ders kitaplarındaki temsillerin çoğunlukla geleneksel rollerde sunulduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca tezleri yazan kadın araştırmacıların, erkek araştırmacılara göre sayı olarak fazla olduğu, ancak danışmanların daha çok erkek olduğu söylenebilir. Bu çalışma, gelecekteki araştırmacıları sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları açısından özgün konulara yönlendirmesi ve benzer konularda yığılma olmasını engellemesi açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, Toplumsal cinsiyet, Kadın çalışmaları, Yüksek lisans tezleri, Doktora tezleri.

\* Dr., mell.1925@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3060-3534>

## Evaluation of Theses on Gender and Women's Studies in the Field of Social Studies

### Abstract

This study aims to reveal the general characteristics of master's and doctoral theses on gender and/or women's studies in the field of social studies in Türkiye. Therefore, it is a content analysis study. It covers 33 theses conducted in 21 universities between 2008 and 2023. The data for the study consisted of theses titled 'social studies' and 'gender or women'. These theses were analyzed in terms of year, university, researcher and supervisor characteristics, research methods, purposes, results and suggestions. Some of the results of the study are as follows: It has been determined that theses on gender and/or women's studies are increasing day by day in the field of social studies in Türkiye. These theses were mostly produced from master's theses. Looking at the distribution of theses according to universities, it was seen that most of the theses were done in Gazi and Sinop Universities. Also, it was seen that the general purposes of the theses are generally textbook reviews. This creates the opinion that there are few practical theses in the courses. The results of theses are similar. In the textbook reviews in the theses, it has been revealed that there are gender inequalities and discriminations between men and women, and the representations in the textbooks are presented in traditional roles. In addition, it can be said that the number of female researchers writing theses are higher than male researchers. But the supervisor are mostly men. The study is important in terms of directing future researchers to unique subjects in the field of social studies in terms of gender and/or women's studies and preventing the accumulation of similar subjects in the field of social studies.

**Keywords:** Social studies, Gender, Women's studies, Master's theses, Doctoral theses.

### 1. Giriş

Sosyal bilgiler, insan yaşamını ve insanların çevresinde gelişen olayları merkezine alan (Öztürk & Deveci, 2021) ve toplumsallaşma sürecine katkı sağlayan bir ders olarak ifade edilmektedir. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere toplumsal bilgiler, beceriler ve değerler kazandırılmaktadır. Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliği kazandırabileceği ve bu konudaki yanlış uygulamaların önüne geçebileceği (Kaptan İzmir & Turgut, 2019) vurgulanmaktadır.

Toplumsal cinsiyet, kültürel bir kavramdır (Torgrimson & Minson, 2005). Buna göre toplumsal cinsiyet kavramı, kadına ve erkeğe toplum tarafından yüklenen anlamlar olarak ifade edilmekle birlikte (Dökmen, 2019; Gümüšoğlu, 2016) ülkelere, kültürlere, zamana hatta ailelere göre değişiklik göstermektedir (Bhasin,

2003). Kadın çalışmaları ise kadınlarla ilgili her türlü araştırmayı içine alacak şekilde çatı bir kavram (Keskin Aksay & Yalçın, 2023) olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda bu iki kavramın eş anlamlı olarak kullanıldığı ve toplumsal cinsiyet kavramının özellikle kadınları kapsadığı (Scott, 2013) belirtilmektedir. Bu nedenle makalede, toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları kavramları bir arada araştırılmaktadır.

Genel olarak sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan makaleler incelendiğinde, kadınların aleyhinde eşitsizlikler olduğu (bkz. Akay Şahin & Açıklan, 2021; 2024; Aratemur Çimen & Bayhan, 2018; Çelik, 2016; Demircioğlu & Özalp, 2023; Erbuyurucu & Deniz, 2024; Karaboğa, 2020; Sönmez & Dikmenli, 2021; Subaşı, 2023; Şeker, 2014) anlaşılmaktadır. Bu durumda da Ulutürk Akman'ın (2021) belirttiği gibi kadın-erkek arasındaki eşitlik bozulmaktadır. Eşitliğin sağlanması ve eşitsizliğin toplumda yarattığı sorunların ortadan kaldırılması için farklı -din, ekonomi, medya, siyaset, sosyokültürel, spor, Türkçe vs.- alanlarda tezler yazılmaktadır. Ayrıca farklı alanlarda yazılan bu tezlerin genel özelliklerini veya eğilimlerini gösteren çalışmalar yapılmaktadır (bkz. Alp & Işık, 2024; Cansun, 2016; Efilti Atay, 2018; Güdekli, 2023; Kenevir & Koçak Kurt, 2016; Loyan Akman & Çetinkaya, 2021; Özbaşı & Kalenderoğlu, 2020; Şahin vd., 2011b; Teceren, 2019; Yavuz & Ilgın, 2023). Bu çalışmanın amacı da Türkiye'deki sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans-doktora tezlerinin özelliklerini ortaya koymaktır. Öncesinde ise Türkiye'de sosyal bilgiler alanında yapılan yüksek lisans-doktora tezlerinin genel özelliklerinin veya eğilimlerinin nasıl olduğunu incelemek uygun olacaktır.

### **1.1. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Yüksek Lisans-Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi**

Türkiye'de sosyal bilgiler alanında yapılan yüksek lisans-doktora tezlerinin genel özelliklerini veya eğilimlerini ortaya koymak için pek çok araştırma bulunmaktadır (bkz. Aydın, 2022; Boran Beytüt, 2022; Dilek vd., 2018; Ekici, 2022; Geçit & Kartal, 2010; Oğuz Haçat & Demir, 2018; Oruç & Ulusoy, 2008; Sever,

2021; Şahin vd., 2011a; Tarman vd., 2010). Bu araştırmaların amacı, sosyal bilgiler alanındaki yüksek lisans-doktora tezlerinin bazı ölçütlere göre nasıl bir dağılım gösterdiğini tespit etmektir. Bu şekilde sosyal bilgiler alanının genel çerçevesini görmek olanaklı hale gelmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler alanında hangi üniversitelerde ve hangi konularda daha fazla araştırma yapıldığı görülmektedir.

Genel olarak Türkiye’de sosyal bilgiler alanında yapılan yüksek lisans-doktora tezlerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, 1990 ile 2023 yıllarını kapsamaktadır. Bu anlamda sosyal bilgiler alanındaki ilk yüksek lisans tezinin 1990 yılına ait olduğu saptanmıştır. 2000 yılına kadar neredeyse yılda bir kez tez yazıldığı tespit edilmiştir. Bu tezler çoğunlukla paylaşımına açık değildir. Ancak 2005-2006 yılları itibarıyla tezlerin paylaşımına açılmasıyla birlikte tezlerdeki artışlar daha net görülmüştür. 1990-2011 ve 1994-2010 yıllarını kapsayan iki çalışmada da en fazla Gazi Üniversitesinde tez yapıldığı ortaya koyulmuştur (Şahin vd., 2011a; Tarman vd., 2010). Şahin vd. (2011a) yaptığı araştırmada yüksek lisans tezlerinde eğitim programı, doktora tezlerinde öğretim yöntemleri konularının öne çıktığı belirtilmektedir. Tarman vd. (2010) çalışmasında ise konular seçilirken güncel konulara pek değinilmediği, sosyal bilgiler alanındaki gelişmelerin takip edilmediği aktarılmaktadır. Ayrıca tezlerde en fazla nitel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bunu destekler nitelikte Geçit ve Kartal (2010) çalışmasında 2000-2010 yılları arasında sosyal bilgiler alanında nitel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığını aktarmaktadır. Genellikle yapılan tezlerin içerik, yöntem, amaç açısından benzer olduğu ve birbirini tamamlayıcı nitelik taşımadığı belirtilmektedir. Bunun yanında alandaki ilk araştırmalardan bir diğerinin Oruç ve Ulusoy (2008) tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırma, 2000-2007 yılları arasındaki 100 adet yüksek lisans tezini kapsamaktadır. Buna göre, tezlerde araştırmaların istenilen düzeyde olmadığına, konuların özgünlükten uzak olarak seçildiğine ve araştırmalardaki eksikliklere dikkat çekilmektedir. Dil konusunda da gereğinden fazla öznel anlatım dilinin kullanıldığı, pek çok yazım hatası ve anlatım bozuklukları olduğu belirtilmektedir. Bu eleştirilerin dışında sosyal bilgiler yerine daha çok tarih

konularının işlendiğine vurgu yapılmaktadır. Doktora tezlerini kapsayan ve 2018 yılında yapılan bir diğer araştırmada ise 2002-2018 yılları arasındaki tezlerin yayın yılı, yapıldığı üniversite, araştırmacı cinsiyeti, çalışılan alan, anahtar kelimeler, örneklem grubu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve çalışılan ünite incelenmektedir. İnceleme sonucuna göre, sosyal bilgiler alanında en fazla Gazi Üniversitesinde araştırma yapılmaktadır. Aynı şekilde konu olarak çoğunlukla sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Araştırma yönteminde ise farklı olarak en fazla karma yöntemin tercih edildiği belirtilmektedir (Oğuz Haçat & Demir, 2018).

Daha sonraki yıllarda da sosyal bilgiler alanında yapılan yüksek lisans-doktora tezlerinin pek fazla değişmediği söylenebilir. Özellikle sosyal bilgiler alanındaki tezlerin üniversitelere göre dağılımında hem yüksek lisans tezlerinde (Dilek vd., 2018) hem de doktora tezlerinde (Sever, 2021) Gazi Üniversitesi öne çıkmaktadır. Dilek vd. (2018) çalışmasında 2010-2017 yılları arasındaki sosyal bilgiler alanındaki yüksek lisans tezlerini değerlendirmektedir. Değerlendirme sonucuna göre, yüksek lisans tezlerinde nitel çalışmaların daha çok yapıldığını ortaya koymuştur. Nitel çalışmalarda sırasıyla fenomenoloji, durum çalışması, etnografi, eylem araştırması ve kuram oluşturmada oluşmaktadır. Konulara ilişkin bulgularda ise konuların ve/veya kavramların -sosyal bilgiler öğretimi, değer eğitimi, coğrafi terimler, tarih öğretimi, kavram analizi, konu inceleme, çevre eğitimi, kültürel miras, küreselleşme, yerel ögeler- öğretiminin daha çok yapıldığını saptamıştır. Ayrıca yeni bir alan olarak storyline -dijital hikâye yazma- yöntemi tezlere yansımıştır. Sever (2021) de çalışmasında 2010-2019 yılları arasındaki doktora tezlerini incelemektedir. Doktora tezlerinin çoğunda nicel yöntemin kullanıldığı, çeşitli değişkenlere yönelik etki araştırmalarının yapıldığı ve deneysel desenlere önem verildiği görülmüştür. Nitel yöntemlerde de çoğunlukla durum çalışmasının tercih edildiği tespit edilmiştir. Ancak hâlâ sosyal bilgiler alanında çoğunlukla alışlagelmiş yöntemlerin ve veri analizlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de sosyal bilgiler alanında yapılan yüksek lisans-doktora tezleri belirli yıl aralıklarıyla değerlendirilmektedir. Tüm değerlendirmeler sonucunda, sosyal bilgiler alanına dair değişmeyen bir bulgu olarak en fazla tezin, Gazi Üniversitesinde yapıldığı (Alaca, 2020; Aydın, 2022; Boran Beytüt, 2022; Dere & Gökçınar, 2021; Dilek vd., 2018; Ekici, 2022; Oğuz Haçat & Demir, 2018; Sever, 2021; Şahin vd., 2011a; Tarman vd., 2010) söylenebilir. Tezlerde yıllara göre değişimler yaşansa da tüm yöntemlere yer verildiği anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler alanına dair tezlerde, ilk yıllarda güncel konular takip edilmese de daha sonraki yıllarda yeni yaklaşımlar kullanılmaktadır. Ancak tezlerin konuları, yöntemleri ve veri analizleri konusunda birbirine benzemesi dikkat çekmektedir. Bu şekilde tezlerin eksiklikleri de görülmektedir. Eksiklikleri tespit etmek ve gelecek araştırmalara ışık tutmak amacıyla sosyal bilgiler alanında bazı konular üzerine de içerik analizi çalışmaları yapılmaktadır. Örneğin, sosyal bilgilerde çevre eğitimi konusunda yapılan tezleri inceleyen İbret ve Yılmaz (2019) çevre eğitimi ile ilgili konuları, yöntemleri, veri toplama araçlarını ve çalışma grubunu ele almaktadır. İnceleme sonucunda, çevre eğitimi ile ilgili tezlerin sınırlı olduğunu ve daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığını ortaya koymuşlardır. Bu tezlerin de çoğunlukla nicel yöntem ile yapıldığı, bu nedenle nitel yöntemlerin sınırlı kaldığı açıklanmıştır. Eksikliklere yönelik önerilerinde de çevre eğitimi ile ilgili araştırmalarda uygulamalı tez çalışmalarına öncelik verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde sosyal bilgiler alanında coğrafya (Öner & Öner, 2017), drama (Dolmaz & Metin, 2024), değerler (Köse, 2023), kavramlar (Karakuş, 2020), okuryazarlık (Güleç & Hüdavendigar, 2020) ve teknoloji (Akgün & Akgün, 2021) konularında nicel yöntemi kullanan tezlerin fazlalığına dikkat çekilmektedir. Bu nedenle bu konulardaki tezlerde nitel ve karma yöntemlerin artırılması önerilmektedir. Genel olarak bu tarz çalışmalarla genel çerçeve belirlenip eksiklikler ortaya koyulmakta ve öneriler sunulmaktadır.

Sosyal bilgiler alanının veya sosyal bilgilerde coğrafya, çevre eğitimi, drama, değerler, kavramlar, okuryazarlık, teknoloji gibi konuların yanı sıra

toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konularının da genel çerçevesinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma, 2008-2023 yılları arasında sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans-doktora tezlerinin özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu konudaki eksiklikler ve eksiklikler doğrultusunda gelecek araştırmalara öneriler bir araya getirilerek verilmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin araştırmacı ve danışman özelliklerine göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin genel amaçlarının dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin sonuçları ve bu doğrultuda verilen önerileri nasıldır?

Bu çalışmanın sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine araştırma yapacak araştırmacılar için yol gösterici olması beklenmektedir. Aynı zamanda sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları ile ilgili araştırmalarda tekrarların önlenmesi ve eksiklerin ortaya koyulması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

## **2. Yöntem**

Araştırmanın yöntemi kapsamında; araştırmanın modeli, çalışma kapsamı, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

## 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli konuda ya da alanda birbirinden bağımsız yapılan nitel ve nicel çalışmaların ayrıntılı olarak incelenip düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde belirli konudaki ya da alandaki genel eğilim ortaya koyulmaktadır (Ültay vd., 2021). Bu çalışma için dokümanlar, sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezleridir. Bu tezlere, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı-Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) resmî sitesinden ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırma kapsamındaki belirli temalar bir araya getirilerek yorumlanmıştır.

## 2.2. Çalışma Kapsamı

Bu çalışmada, Türkiye’deki sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans-doktora tezlerinin genel çerçevesi incelenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın kapsamını, Türkiye’de 2008-2023 yılları arasında 21 farklı üniversitede sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan 33 adet yüksek lisans-doktora tezi oluşturmaktadır. Bu noktada yalnızca ‘sosyal bilgiler’ başlığını taşıyan tezler araştırmanın konusudur. Bu nedenle ‘tarih/tarih öğretimi’ veya ‘coğrafya/coğrafya öğretimi’ gibi başlıklar araştırma dışında bırakılmıştır. Ayrıca makale ve bildiri çalışmalarına yer verilmemiştir.

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans-doktora tezleri, ‘sosyal bilgiler’ kelimesinin baş harfleri şeklinde kodlanarak Ek 1’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir (bkz. Tez kodları; SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB7, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB13, SB14, SB15, SB16, SB17, SB18, SB19, SB20, SB21, SB22, SB23, SB24, SB25, SB26, SB27, SB28, SB29, SB30, SB31, SB32, SB33 şeklindedir).

## 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler, araştırmacı tarafından 2023 yılı içerisinde toplanmıştır. İlk olarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı-Ulusal Tez Merkezi



(<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) resmî sitesindeki tez başlığına ‘sosyal bilgiler’, ‘cinsiyet’, ‘toplumsal cinsiyet’ ve ‘kadın’ kelimeleri yazılarak genel bir tarama yapılmıştır. Tarama sonucu ulaşılan tüm tezler arasından başlıklarında ‘sosyal bilgiler’ ve ‘cinsiyet, toplumsal cinsiyet veya kadın’ yazan tezler tek tek ayıklanmıştır. Örneğin, ‘ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet’ veya ‘sosyal bilgiler öğretim programlarında kadın hakları.’ Bu tezler, PDF (Portable Document Format; Taşınabilir Belge Biçimi) formatı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayarda yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri şeklinde ayrı birer klasör oluşturulmuştur. Her bir yüksek lisans-doktora tezi, yılı, yazarı ve kodu belirtilerek kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen tezler, araştırma sorularına uygun olarak sırasıyla veri analizine tabi tutulmuştur.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada her bir tez ayrı olarak kodlanmıştır. Kodlamanın ardından her tezin, araştırma sorularına (yılı, üniversitesi, araştırmacı ve danışman özelliği, yöntemi, genel amacı, sonuç ve önerileri) uygun şekilde özeti çıkarılmıştır. Bu şekilde belirli temalar ortaya çıkmıştır. Veriler, uygun temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar; tezlerin yıllara göre dağılımı, üniversitelere göre dağılımı, araştırmacı ve danışman özelliklerine göre dağılımı, yöntemlere göre dağılımı, genel amaçlarının dağılımı, sonuçları ve önerileri şeklindedir. Ayrıca yüksek lisans-doktora tezlerinin özellikleri, frekans ve yüzde değerleri ile ortaya koyularak tablolarla gösterilmiştir.

#### **3. Bulgular**

Araştırma sorularına uygun olarak bulgular altı başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar şu şekildedir; Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı, sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı, sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin araştırmacı ve danışman özelliklerine göre dağılımı, sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın

çalışmaları üzerine yapılan tezlerin yöntemlere göre dağılımı, sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin genel amaçlarının dağılımı, sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin sonuçları ve bu doğrultuda verilen önerileri.

### 3.1. Sosyal Bilgiler Alanında Toplumsal Cinsiyet ve/veya Kadın Çalışmaları Üzerine Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmada sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan 33 adet tez incelenmektedir. Bu tezlerden 29'u yüksek lisans ve 4'ü doktora tezinden oluşmaktadır. Bu yüksek lisans-doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı tablo 1'de verilmektedir.

**Tablo 1:** Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı (2008-2023)

Yıllar	f (%)	Tez Kodları
2008	1 (3,03)	SB33
2010	2 (6,06)	SB10, SB16
2012	1 (3,03)	SB26
2017	1 (3,03)	SB20
2018	2 (6,06)	SB19, SB22
2019	4 (12,12)	SB5, SB6, SB15, SB24
2020	3 (9,09)	SB2, SB18, SB28
2021	6 (18,18)	SB3, SB12, SB23, SB27, SB29, SB30
2022	8 (24,24)	SB4, SB7, SB8, SB13, SB14, SB17, SB21, SB32
2023	5 (15,15)	SB1, SB9, SB11, SB25, SB31
<b>Toplam</b>	<b>33 (%100)</b>	

Tablo 1'de görüldüğü gibi sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan ilk tezin 2008 yılında yapıldığı ve 2017 yılı itibariyle her yıl en az bir tez olmak üzere yayımlandığı saptanmıştır. 2008-2023 yılları arasında yapılan tezler arasında en çok tezin 2022 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. 2022 yılında yayımlanan tezlerin tümü de yüksek lisans tezidir. Genel olarak sosyal bilgiler alanındaki yüksek lisans-doktora tezlerinin son yıllarda artış göstermesine rağmen 2023 yılında bir önceki yıla göre daha az tez yayımlandığı görülmüştür. Bununla birlikte sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın

çalışmaları üzerine yayımlanan, 2008-2023 yılları arasındaki doktora tezlerinin sayısı, yüksek lisans tezlerinin sayısına oranla oldukça az kalmıştır.

### 3.2. Sosyal Bilgiler Alanında Toplumsal Cinsiyet ve/veya Kadın Çalışmaları Üzerine Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin 21 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. Bu tezlerin üniversitelere göre dağılımı tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2:** Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı (2008-2023)

Üniversiteler	f (%)	Tez Kodları
Gazi	7 (21,21)	SB2, SB3,SB4,SB16,SB19,SB26,SB33
Sinop	5 (15,15)	SB9, SB17, SB27, SB29, SB30
Kırşehir Ahi Evran	2 (6,06)	SB22, SB28
Uşak	2 (6,06)	SB13, SB23
Aksaray	1 (3,03)	SB21
Ankara	1 (3,03)	SB20
Afyon Kocatepe	1 (3,03)	SB32
Anadolu	1 (3,03)	SB8
Aydın Adnan Menderes	1 (3,03)	SB12
Dokuz Eylül	1 (3,03)	SB10
İstanbul-Cerrahpaşa	1 (3,03)	SB1
Marmara	1 (3,03)	SB14
Necmettin Erbakan	1 (3,03)	SB5
Niğde Ömer Halisdemir	1 (3,03)	SB7
Ondokuz Mayıs	1 (3,03)	SB6
Ordu	1 (3,03)	SB11
Orta Doğu Teknik	1 (3,03)	SB18
Pamukkale	1 (3,03)	SB25
Sakarya	1 (3,03)	SB24
Van	1 (3,03)	SB31
Yıldız Teknik	1 (3,03)	SB15
<b>Toplam</b>	<b>33 (%100)</b>	

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığı ve bunu Sinop Üniversitesinin takip ettiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu alanda yapılan ilk tezin ve doktora tezlerinin ikisinin de Gazi Üniversitesinde yapıldığı anlaşılmıştır.

Sinop Üniversitesinde yayımlanan tezlerin ise son yıllarda arttığı görülmüştür (bkz. Tablo 2).

### 3.3.Sosyal Bilgiler Alanında Toplumsal Cinsiyet ve/veya Kadın Çalışmaları Üzerine Yapılan Tezlerin Araştırmacı ve Danışman Özelliklerine Göre Dağılımı

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmacı özelliklerine göre incelenmiştir. Bu özellikler, araştırmacıların cinsiyetleri ve mezun oldukları alanlardır. Öncelikle araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 3’te ortaya koyulmaktadır.

**Tablo 3: Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı (2008-2023)**

Cinsiyet	f (%)	Tez Kodları
Kadın	28 (84,84)	SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB9, SB10, SB11, SB12, SB13, SB14, SB15, SB16, SB17, SB18, SB19, SB21, SB22, SB23, SB24, SB25, SB26, SB27, SB30, SB31, SB32, SB33
Erkek	5 (15,15)	SB7, SB8, SB20, SB28, SB29
<b>Toplam</b>	<b>33 (%100)</b>	

Araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımları değerlendirildiğinde, kadın araştırmacıların, erkek araştırmacılara göre oldukça fazla olduğu saptanmıştır. Araştırmacıların mezun oldukları alanlar incelendiğinde ise çoğunlukla sosyal bilgiler eğitimi mezunu oldukları anlaşılmıştır (bkz. Tablo 4).

**Tablo 4: Araştırmacıların Mezun Oldukları Alanlara Göre Dağılımı (2008-2023)**

Mezun Oldukları Alanlar	f (%)	Tez Kodları
Sosyal Bilgiler Eğitimi	27 (81,81)	SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB7, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB15, SB16, SB17, SB19, SB20, SB21, SB22, SB23, SB25, SB26, SB27, SB29, SB30, SB31, SB32, SB33
Sınıf Eğitimi	3 (9,09)	SB13, SB24, SB28
Sosyoloji	1 (3,03)	SB6
Eğitim Programı ve Öğretimi	1 (3,03)	SB14
Eğitim Yönetimi ve Planlaması	1 (3,03)	SB18
<b>Toplam</b>	<b>33 (%100)</b>	

Tablo 4’e göre araştırmacılar çoğunlukla sosyal bilgiler eğitimi alanından mezun olsalar da sınıf eğitimi, sosyoloji, eğitim programı ve öğretimi, eğitim

yönetimi ve planlaması alanlarından da ‘sosyal bilgiler’ başlıklı toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları olduğu tespit edilmiştir.

Tezler, danışman özellikleri açısından değerlendirildiğinde ise danışmanların çoğunlukla erkek olduğu söylenebilir. Tezlerdeki birinci ve ikinci danışmanlarla birlikte toplamda 11 kadın danışman yer alırken, buna karşın 20 erkek danışman vardır (bkz. Tablo 5).

**Tablo 5:** Danışmanların Yönettiği Tez Sayısı ve Cinsiyetine Göre Dağılımı (2008-2023)

1. Danışman	2. Danışman	f (%)	Tez Kodları
Gülçin Dilek		3 (9,09)	SB9, SB27, SB29
Şefika Kurnaz		3 (9,09)	SB16, SB26, SB33
Ali Üremiş		1 (3,03)	SB5
Alpaslan Öztürkci		1 (3,03)	SB31
Bahadır Kılcan		1 (3,03)	SB2
Bülent Akbaba		1 (3,03)	SB3
Bülent Aksoy		1 (3,03)	SB19
Cüneyt Akar	Aslı Gündoğan	1 (3,03)	SB13
Dursun Dilek		1 (3,03)	SB17
Ebru Uzunkol		1 (3,03)	SB24
Elvan Günel		1 (3,03)	SB8
Genç Osman İlhan	Firdevs Gümüşoğlu	1 (3,03)	SB15
Gökçe Gökalp		1 (3,03)	SB18
Hatice Gedik		1 (3,03)	SB21
Hüseyin Vehbi İmamoğlu		1 (3,03)	SB30
Kamil Uygun		1 (3,03)	SB23
Kubilay Yazıcı		1 (3,03)	SB7
Levent Deniz		1 (3,03)	SB14
Mehmet Açıkalin		1 (3,03)	SB1
Mehmet Kürşat Koca		1 (3,03)	SB32
Mustafa Şahin		1 (3,03)	SB10
Müslime Güneş		1 (3,03)	SB12
Recep Cengiz		1 (3,03)	SB6
Sanem Tabak		1 (3,03)	SB11
Sencer Sayhan		1 (3,03)	SB22
Süleyman İnan		1 (3,03)	SB25
Turhan Çetin		1 (3,03)	SB4
Yasemin Esen		1 (3,03)	SB20
Yurdal Dikmenli		1 (3,03)	SB28
<b>Toplam</b>		<b>33(%100)</b>	

Araştırma bulgusuna göre erkek danışmanlar, kadın danışmanlara oranla fazla olmasına rağmen sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konusunda birden fazla tez çalışmasına danışmanlık yapanlar yine

kadınlar (G. Dilek ve Ş. Kurnaz) olmuştur. Her iki kadın danışmanda farklı üç tez çalışmasına danışmanlık yapmıştır.

### 3.4. Sosyal Bilgiler Alanında Toplumsal Cinsiyet ve/veya Kadın Çalışmaları Üzerine Yapılan Tezlerin Yöntemlere Göre Dağılımı

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntemlere göre dağılımında üç farklı yöntemde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu yöntemlerden en fazla nitel yöntem, ardından da nicel yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin yalnızca doktora tezlerinde kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemlerin tezlere göre kullanılma sıklığı tablo 6'da açıklanmaktadır.

**Tablo 6:** Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yöntemlere Göre Dağılımı (2008-2023)

Yöntemler	f (%)	Tez Kodları
Nitel Yöntem	25 (75,75)	SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB14, SB15, SB17, SB18, SB21, SB22, SB25, SB27, SB28, SB29, SB30, SB31, SB32, SB33
Nicel Yöntem	6 (18,18)	SB7, SB13, SB16, SB20, SB23, SB24
Karma Yöntem	2 (6,06)	SB19, SB26
<b>Toplam</b>	<b>33 (%100)</b>	

Tablo 6'da görüldüğü üzere sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde çoğunlukla nitel yöntem kullanılmıştır. Bu nitel yöntemler de çoğu kez doküman analizi (SB2, SB3, SB5, SB6, SB10, SB12, SB14, SB15, SB17, SB21, SB27, SB28, SB29, SB30, SB31, SB33) kullanılarak yapılmıştır. Diğer nitel yöntemler ise eylem araştırması (SB9), durum çalışması (SB11), çoklu durum çalışması (SB18), fenomenoloji -olgubilim- (SB8), görüşme (SB4, SB22), içerik çözümlemesi (SB6), uygulama değerlendirmesi (SB1) ve meta-sentez (SB32) ile yapılmıştır. Nicel yöntemlerde, deneysel olan yarı deneysel desen (SB24) ve deneysel olmayan tarama modeli (SB7, SB13, SB16, SB20, SB23) kullanılmıştır. Karma yöntemlerde ise yakınsayan paralel desen (SB19, SB26) kullanılmıştır.

### 3.5. Sosyal Bilgiler Alanında Toplumsal Cinsiyet ve/veya Kadın Çalışmaları Üzerine Yapılan Tezlerin Genel Amaçlarına Göre Dağılımı

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri, genel amaçlarına göre incelenmiştir. Bu tezlerin genel amaçları; ders kitapları ve/veya öğretim programları incelemesi, tutum-farkındalık incelemesi, öğretim etkinliği-materyali ve/veya ünite tasarımı, algı incelemesi, görüş incelemesi ve meta-sentez çalışması şeklinde olmuştur. Bu tezlerin genel amaçları tablo 7’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 7: Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerin Genel Amaçlarına Göre Dağılımı (2008-2023)**

Genel Amaçlar	f (%)	Tez Kodları
Ders kitapları ve/veya öğretim programları incelemesi	13 (39,39)	SB2, SB3, SB5, SB6, SB10, SB12, SB14, SB15, SB18, SB21, SB28, SB31, SB33
Tutum-farkındalık incelemesi	8 (24,24)	SB7, SB8, SB9, SB11, SB20, SB24, SB25, SB26
Öğretim etkinliği-materyali ve/veya ünite tasarımı	6 (18,18)	SB1, SB17, SB19, SB27, SB29, SB30
Algı incelemesi	3 (9,09)	SB4, SB16, SB22
Görüş incelemesi	2 (6,06)	SB13, SB23
Meta-sentez çalışması	1 (3,03)	SB32
<b>Toplam</b>	<b>33 (%100)</b>	

Tablo 7’de görüldüğü gibi tezlerin genel amaçlarında en fazla ders kitapları ve/veya öğretim programları incelemesi olmuştur. Bu tezlerde incelenen ders kitaplarının beşi 2018-2019 yıllarına aittir. SB5 ve SB15 kodlu tezlerde 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenirken, SB6 ve SB12 kodlu tezlerde 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. SB18 kodlu tezde ise yalnızca 5. sınıf sosyal bilgiler ve matematik ders kitapları değerlendirilmiştir. Ayrıca 2006-2007 yılı (SB33), 2019-2020 yılı (SB28), 2020-2021 yılı (SB3) ve 2021-2022 yılına (SB21) ait birer tez bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki belirli bir yılın incelenmesi dışında farklı yıllara ait ders kitapları da incelenerek karşılaştırmalı şekilde açıklanmıştır. Örneğin, SB2 kodlu tezde 1974 ile 2019 yılları arasındaki; SB10 kodlu tezde 1928 ile 2008 yılları arasındaki ders kitapları değerlendirilmiştir. SB14 kodlu tezde de 2011-2013 yılları ile 2016-2020 yılları arasındaki 5., 6. ve 7. sınıf sosyal

bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Son olarak SB31 kodlu tezde 1968 ile 2018 öğretim programları ve buna bağlı olarak 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir.

Ayrıca SB1 kodlu tezde 2021-2022 yıllarına ait sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş ve bu doğrultuda öğretim etkinlikleri/materyalleri geliştirilerek derslerde uygulanmıştır. Benzer şekilde SB19 kodlu tezde öncelikle 2007 ve 2014 yıllarına ait sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş, daha sonra kadınların görünürlüğünün artırılması için yeni bir ünite tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu nedenle SB1 ve SB19 kodlu tezler, genel amaçlara göre ders kitapları ve/veya öğretim programları incelemesinden ayrılmıştır. Bununla birlikte öğretim etkinliği-materyali olarak çözümlenmeli hikâyeler (SB27), resimli öyküler (SB30), eğitsel videolar (SB29) ve kadına yönelik şiddet konusunda eleştirel düşünme (SB17) gibi farklı örnekler verilmiştir.

Tutum-farkındalık, algı ve görüş incelemeleri amacıyla yapılan tezler de öğrencileri, öğretmen adaylarını ve öğretmenleri kapsamıştır. Örneğin, tezlerin genel amaçları öğrencilerin (SB13), öğretmen adaylarının (SB8) ve öğretmenlerin (SB23) toplumsal cinsiyet algılarını belirlemek olmuştur. Çalışmaların sentezi amacıyla yapılan tez ise 2006-2021 yılları arasındaki sosyal bilgiler eğitimi alanındaki toplumsal cinsiyetle ilgili 12 makale ve 10 tezi inceleyen meta-sentez çalışmasıdır.

### **3.6.Sosyal Bilgiler Alanında Toplumsal Cinsiyet ve/veya Kadın Çalışmaları Üzerine Yapılan Tezlerin Sonuçları ve Bu Doğrultuda Verilen Önerileri**

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sonuçları dört farklı kategori altında açıklanmıştır. Bu kategoriler; ders kitapları ve/veya öğretim programları, öğretim materyalleri, öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle yüksek lisans ve doktora tezlerinin sonuçlarına yönelik bulgular tablo 8’de ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulmuştur.



**Tablo 8:** Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Sonuçları (2008-2023)

<b>Kategoriler</b>	<b>Tezlerin Sonuçları</b>
Ders kitaplarına ve/veya öğretim programlarına yönelik sonuçlar	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ders kitaplarında erkek merkezli bir anlatım olduğu belirtilmiştir.</li><li>-Ders kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde geleneksel cinsiyet rolleri kullanılmıştır.</li><li>-Ders kitaplarındaki kadın temsiller, erkek temsillere göre hem sayısal hem de statü olarak arka planda kalmıştır.</li><li>-Ders kitaplarındaki kamusal/mesleki alanlarda ve bilimsel faaliyetlerde erkek temsiller öne çıkmıştır.</li><li>-Ders kitaplarında erkek temsiller güç sahibi; kadın temsiller ise ev ve çocuk bakımı ile gösterilmiştir.</li><li>-Ders kitaplarındaki kadın temsillerin çocuklarla birlikte gösterilme oranı, erkek temsillere oranla iki kat fazla bulunmuştur.</li><li>-Ders kitaplarındaki kadınlar siyasi, sosyal ve ekonomik alanda yeterince yer almamıştır.</li><li>-Ders kitaplarında İstanbul Sözleşmesi sonrasında, sözleşmenin amacına uygun şekilde düzenlemelerin yapılmadığı ifade edilmiştir.</li><li>-Ders kitaplarında ve öğretim programlarında olumlu gelişmelerle birlikte hâlâ cinsiyet eşitsizlikleri, kalıp yargılar ve ayrımcılıklar olduğu belirtilmiştir.</li></ul>
Öğretim materyallerine yönelik sonuçlar	<ul style="list-style-type: none"><li>-Eşitsizlikler, kadın hakları mücadelesi, kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin önemine yönelik farkındalık geliştirecek çözümlenmeli hikâyeler oluşturulmuştur.</li><li>-Kadın tarihi bağlamında kullanılabilir eğitim videolar geliştirilmiştir.</li><li>-Tarihten kadın öznelerine yer vererek resimli öyküler hazırlanmıştır.</li><li>-Kadına şiddet konusunda materyal ve etkinlikler geliştirilmiştir.</li></ul>
Öğrencilere yönelik sonuçlar	<ul style="list-style-type: none"><li>-Öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları, ebeveynlerinin eğitim düzeyi arttıkça daha eşitlikçi bulunmuştur.</li><li>-Kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları, erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi bulunmuştur.</li><li>-Öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin düşüncelerinde eril alana kodlanan işlerin, kadınların da yapabileceği düşüncesi oluşmuştur.</li><li>-Öğrenciler, kadınların görünür olduğu öğretim etkinliklerine ilgiyle katılmış ve etkinlikleri eğlenceli, güzel, eğitici bulmuştur.</li><li>-Derslerde kadın şahsiyetlerin hayatının öğretilmesi, kız öğrencileri gururlandırdığı ve öz güvenlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.</li><li>-Öğrencilerin kadın bilim insanlarının çalışmalarına değer verdiği ve kadın bilim insanlarını örnek aldığı belirtilmiştir.</li><li>-Öğretim etkinlikleri, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını somutlaştırarak farkındalık kazandırmıştır.</li><li>-Öğretim etkinlikleri, öğrencilerin meslek seçimlerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.</li></ul>
Öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik sonuçlar	<ul style="list-style-type: none"><li>-Öğretmen adaylarının kadın-erkek rollerini, geleneksel cinsiyetçi yargılar etrafında algıladığı ortaya koyulmuştur.</li><li>-Öğretmenler, Cumhuriyet kadını kavramını çağdaş, modern, özgür ve eşit kavramlarıyla ilişkilendirmiştir.</li></ul>

- Öğretmenler, toplumsal cinsiyet eşitliğine önem vermelerine rağmen bunu öğretim faaliyetlerine yansıtamadıkları aktarılmıştır.
- Öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda geleceğe dair umutsuz oldukları belirtilmiştir.
- Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları, erkek öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

**Toplam**

**33 (%100)**

Tablo 8'deki araştırma sonuçlarından yola çıkılarak 2008'den 2023 yılına kadar yapılan çalışmalar, çoğunlukla ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konusunda eşitsizlikler olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle araştırmacılar pek çok öneride bulunmuştur. Bu öneriler, ders kitaplarının içeriğine ve ders kitaplarını hazırlayanlara, eğitim-öğretime, araştırmacılara, öğretim programlarına, öğretmenlere, hukuk alanındaki düzenlemelere, üniversitelere ve ebeveynlere yönelik olmuştur (bkz. Tablo 9).

**Tablo 9: Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Önerileri (2008-2023)**

<b>Kategoriler</b>	<b>Tezlerin Önerileri</b>
Ders kitaplarının içeriğine ve ders kitaplarını hazırlayanlara yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Tüm ders kitapları cinsiyetçi unsurlardan arındırılabilir.</li><li>-Ders kitaplarındaki kadın-erkek temsillerinde eşitlik gözetilebilir.</li><li>-Kadınların en az erkekler kadar görünür olduğu ders kitapları hazırlanabilir.</li><li>-Ders kitaplarındaki görsellerde ve metinlerde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanabilir.</li><li>-Ders kitaplarındaki kadının-erkeğin özel ve kamusal alandaki temsilleri birbirine eşit olabilir.</li><li>-Ders kitapları bilim adamı, iş adamı, insanoğlu gibi eril ifadelerden arındırılabilir.</li><li>-Ders kitapları daha eşitlikçi bir tarih yazımı ile yazılarak kadınlara daha fazla alan açılabilir.</li><li>-Ders kitaplarında kadın hakları ile ilgili metinlere, görsellere ve daha fazla örneğe yer verilebilir.</li><li>-Ders kitaplarındaki yöneticiler, liderler, girişimciler, bilim insanları, kahramanlar ve tarihi şahsiyet örnekleri eşit seçilebilir.</li><li>-Toplumda eşitliği ve hakları savunan kadınlar tespit edilip öncü olarak ders kitaplarında yer alabilir.</li><li>-Ders kitaplarında bir ünite olarak 'Türk toplumunda kadının yeri' başlığına yer verilebilir.</li><li>-Ders kitaplarında Türk kadını ile ilgili belge, anı, afiş, nesne, gazete haberi, okuma parçaları gibi çeşitli materyallerin kullanımı artırılabilir.</li><li>-Ders kitabı yazarları, toplumsal cinsiyet konusunda bilgilendirilebilir.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ders kitapları, sivil toplum temsilcileri ve bilim insanlarının da bulunduğu akademik bir kurul tarafından yazılabilir veya denetlenebilir.</li><li>-Ders kitapları, kadın araştırmaları bölümünden uzmanlar tarafından incelenebilir.</li></ul>
Eğitim-öğretime yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim olarak toplumsal cinsiyet eşitliği ve cinsiyet ayrımcılığı eğitimleri verilebilir.</li><li>-Kadın ve erkek öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algıları konusunda fark olduğundan erkek öğretmenlere eğitim verilebilir.</li><li>-Toplumdaki duyarlılığı artırmak için kadın hakları seminerleri düzenlenebilir.</li><li>-Kadınlar için 'Kadının kendine güveni' konulu seminer eğitimleri verilebilir.</li><li>-İlköğretim düzeyinde toplumsal cinsiyet eğitimi dersleri oluşturulabilir.</li><li>-Toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alan etkinlik ve öğretim materyalleri tasarlanabilir.</li><li>-Toplumsal cinsiyet eğitimine yönelik her düzeye uygun etkinlik kitapları oluşturulabilir.</li><li>-Öğrencilerde cinsiyetçi kalıp yargıların değişmesi için problem çözme, iş birlikli öğrenme, proje geliştirme, drama, canlandırma, tartışma, bilgi yarışmaları gibi etkinlikler yapılabilir.</li><li>-Kadın girişimciler ve liderler, konuşmacı olarak okula davet edilebilir.</li><li>-Sosyal bilgiler ile toplumsal cinsiyet bağlantılı örnek öğretim materyalleri öğretmenlere ulaştırılabilir.</li><li>-Güçlü, başarılı ve öncü kadın örnekleri ile öğretim etkinlikleri (hikâye yazdırma vs.) üretilebilir.</li><li>-Kadın şahsiyetlerin hayatlarını öyküleştiren çalışmalar yapılabilir.</li><li>-Cumhuriyet kadını kavramı ile alakalı kavramların kalıcılığı için öğretmenler tarafından kavram haritası hazırlanabilir.</li></ul>
Araştırmacılara yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ders kitapları ve toplumsal cinsiyet üzerine yapılan araştırmalar artırılabilir.</li><li>-Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı çalışmalar farklı kademelerde ve farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilir.</li><li>-Toplumsal cinsiyet algısının geliştirilmesine yönelik yönetici, veli, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleriyle araştırma yapılabilir.</li><li>-Yurt dışındaki toplumsal cinsiyet algısı çalışmalarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.</li><li>-Araştırma örneklemelerinde farklı şehirlere yer verilebilir.</li><li>-Ataerkil kültürün öğretmen adaylarının aile algısını nasıl etkilediği araştırılabilir.</li><li>-Toplumdaki kültürel yapıların ne derece etkili olduğunu ortaya koymak için kültürel analiz çalışmaları yapılabilir.</li><li>-Cumhuriyet kadını kavramının gelişmesi için durum çalışması tasarlanabilir.</li></ul>

---

Öğretim programlarına yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Kadınların en az erkekler kadar görünür olduğu öğretim programları hazırlanabilir.</li><li>-Toplumsal cinsiyet eşitliğinin dikkate alındığı öğretim programları oluşturulabilir.</li><li>-Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın hakları kavramları, öğretim programına doğrudan dahil edilebilir.</li><li>-Öğretim programında yer alan cinsiyet ayrımcılığı veya pozitif ayrımcılık gibi ifadelerle dildeki cinsiyetçi söylemler de eklenebilir.</li><li>-Sosyal bilgiler lisans programı içerisine toplumsal cinsiyet algısını geliştirecek şekilde ders içerikleri eklenebilir.</li><li>-Öğretmenlik eğitimi sürecinde film-kısa film, belgesel, makale analizi ile öğrencilerin toplumdaki eşitsizlikleri fark etmeleri sağlanabilir.</li></ul>
Öğretmenlere yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Öğretmenler, okullarda cinsiyetçi bir dil kullanılmamasına özen gösterilebilir.</li><li>-Öğretmenler, ders araç-gereçlerini eşitlik ilkesine dayanarak seçebilir.</li><li>-Öğretmenler, öğrencilere cinsiyet ayrımı gözetmeksizin görev ve sorumluluklar verebilir.</li><li>-Öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde toplumsal cinsiyet eşitliğinin farkındalığının oluşmasını sağlayabilir.</li></ul>
Hukuk alanındaki düzenlemelere yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Politikacılar toplumdaki eşitsizlikleri önlemek için çalışmalar yapabilir.</li><li>-Cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçebilmek adına aile ve okul sosyoloğu programı, devlet yasası haline dönüştürülebilir.</li><li>-Kamu ve özel sektörlerde çalışan kadınların çalışma şartları iyileştirilebilir.</li><li>-Kızların küçük yaşta evlendirilmesi, berdel ve başlık parası gibi uygulamalar sona erdirilebilir.</li></ul>
Üniversitelere yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliği içerikli topluluklar kurulabilir.</li><li>-Üniversitelerin eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet eğitimi dersi oluşturulabilir.</li></ul>
Ebeveynlere yönelik öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ebeveynler, çocuklarını cinsiyetçi ayrımlar yapmadan hayata hazırlayabilir.</li><li>-Ebeveynlerin, çocukların oyuncak ve oyun seçimlerinde cinsiyetçi müdahale etmemeleri sağlanabilir.</li></ul>
<b>Toplam</b>	<b>33 (%100)</b>

Tablo 9'a göre sosyal bilgiler dersi ve farklı alanlarda pek çok kategoride öneri verilmiştir. Özellikle eğitimde sıklıkla kullanılan ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından düzenlenmesi üzerinde durulmuştur. Ders kitaplarını yazarların ve denetleyenlerin de alanında uzman kişiler olması gerektiği önerilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler için eğitim-öğretime yönelik yeni

materyaller üretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konusunda araştırmacılara farklı çalışma yöntemleri kullanılarak yeniden çalışmalar yapılması önerilmiştir.

#### **4. Sonuç ve Öneriler**

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezler pek çok açıdan değerlendirilmiştir. Bunlar; tezlerin yıllara göre dağılımı, tezlerin üniversitelere göre dağılımı, tezlerin araştırmacı ve danışman özelliklerine göre dağılımı, tezlerin yöntemlerine göre dağılımı, tezlerin genel amaçlarının dağılımı, tezlerin sonuçları ve önerileri şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma ile sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konusunda yeni araştırma yapacak olan araştırmacılara yol gösterilmesi hedeflenmiştir. Böylece araştırma tekrarlarının da önüne geçilmesi beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, ilk tezin 2008 yılında yapıldığı ve 2008-2023 yılları arasındaki en fazla tezin 2022 yılında yayımlandığı görülmüştür. Tezlerin dışında sosyal bilgiler alanında son yıllarda toplumsal cinsiyet ve/veya kadın konusunda pek çok çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır (Akay Şahin & Açıkalın, 2021; 2024; Demircioğlu & Özalp, 2023; Karaboğa, 2020; Sönmez & Dikmenli, 2021; Subaşı, 2023). Bu çalışmaların özellikle son yıllarda arttığı söylenebilir. Ancak 2023 yılında yayımlanan tezlerin sayısı, bir önceki yıla göre az olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin (n=29), doktora tezlerine (n=4) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunu destekler nitelikte hem sosyal bilgiler alanındaki hem de farklı alanlardaki literatürde yapılan çoğu tez incelemelerinde yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir (Alp & Işık, 2024; Ataca, 2020; Çakmak vd., 2022; Dere & Gökçınar, 2021; Efilti Atay, 2018; İbret & Yılmaz, 2019; Karakuş, 2020; Loyan Akman & Çetinkaya, 2021; Özbaşı & Kalenderoğlu, 2020; Şahin vd., 2011a; 2011b; Teceren, 2019; Yavuz &

İlgın, 2023). Bu durum Türkiye'deki üniversitelerdeki yüksek lisans kontenjanlarının, doktora kontenjanlarına göre daha fazla olması (Memişoğlu & Karacabey, 2021), yüksek lisans eğitimi alan öğrenci sayısının fazlalığı (Tecerren, 2019), doktora çalışmalarında daha uzun süre ve yoğun çalışma gerekmesi (Şahin, 2011b) ya da sosyal bilgiler alanının diğer alanlara göre daha yeni bir alan olması ve bu nedenle doktora programlarının azlığı (Karakuş, 2020) ile açıklanabilir.

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tezin Gazi Üniversitesinde (n=7) yapıldığı ve bunu Sinop Üniversitesinin (n=5) izlediği tespit edilmiştir. Sinop Üniversitesinde özellikle son yıllarda kadın tarihinin çeşitli materyallerle öğretimi konusundaki tezlerin arttığı görülmüştür. Sinop Üniversitesindeki tezlerin artma nedenlerinden birinin 'Kadınlar da Oradaydı!' projesi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Sinop Üniversitesi bünyesinde TÜBİTAK projesi desteğiyle sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve kadın tarihi konularında tez çalışmaları yapılmıştır. Bu da Sinop Üniversitesinin sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı açısından üst sıralarda yer almasına neden olmuştur. Ayrıca literatürde genel olarak sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmaların üniversitelere göre dağılımında hem yüksek lisans tezlerinde hem de doktora tezlerinde Gazi Üniversitesinin öne çıktığı ortaya koyulmuştur (Dilek vd., 2018; Sever, 2021). Buna karşın sosyokültürel, ekonomi, din, siyaset, medya, spor gibi farklı alanlarda toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerde Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi (Cansun, 2016; Güdekli, 2023; Kenevir & Koçak Kurt, 2016; Şahin vd., 2011b; Tecerren, 2019) öne çıkmaktadır. Bu durumda Türkiye'de genel olarak toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konusundaki tezlerin Ankara (İç Anadolu bölgesi) ve İstanbul (Marmara bölgesi) illerinde yoğunlaştığı, ancak gün geçtikçe diğer illerde de bu konudaki çalışmaların arttığı yorumu yapılabilir.

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin araştırmacı özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmacıların cinsiyetleri ve mezun oldukları alanlar belirtilmiştir. Bu konuda kadın araştırmacıların sayısı (n=28), erkek araştırmacılara (n=5) oranla oldukça fazla olarak saptanmıştır. Benzer şekilde Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları konusunda yapılan çalışmalarda, kadın araştırmacıların çoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır (Alp & Işık, 2024; Cansun, 2016; Çelik & Altunbaş, 2019; Efilti Atay, 2018; Loyan Akman & Çetinkaya, 2021; Şahin vd., 2011b; Teceren, 2019; Yavuz & Ilgın, 2023). Ayrıca hem Türkiye hem de yurt dışı literatüründe, kadın-erkek ortak yazarlı yayınlar fazla olmasına rağmen özellikle tek yazarlı yayınlarda kadın yazar yoğunluğu olduğuna dikkat çekilmektedir (Keskin Aksay & Yalçın, 2023; Koç, 2020). Bu da Teceren’in (2019) belirttiği gibi kadın sorunlarına yine daha çok kadınların ilgi gösterdiğini düşündürmektedir. Mezun oldukları alanlara bakıldığında ise araştırmacıların daha çok sosyal bilgiler eğitimi mezunu (n=27) oldukları görülmüştür. Aynı zamanda sınıf eğitimi (n=3), sosyoloji (n=1), eğitim programı ve öğretimi (n=1), eğitim yönetimi ve planlaması (n=1) alanlarından mezun öğrencilerin, sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine çalışma yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca literatürde genel olarak kadın çalışmaları/araştırmaları (Çelik & Altunbaş, 2019), işletme, sosyoloji (Teceren, 2019), kamu yönetimi/siyaset bilimi (Cansun, 2016; Güdekli, 2023), felsefe ve din bilimleri (Alp & Işık, 2024; Kenevir & Koçak Kurt, 2016), beden eğitimi ve spor (Loyan Akman & Çetinkaya, 2021), radyo, televizyon ve sinema (Efilti Atay, 2018), eğitim bilimleri (Özbaşı & Kalenderoğlu, 2020) anabilim dallarında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konusunda tezler yazıldığı söylenebilir. Danışman özelliklerine bakıldığında ise erkek danışmanların (n=20), kadın danışmanlara (n=11) göre fazla olduğu anlaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, siyaset (Cansun, 2016) ve medya (Efilti Atay, 2018) alanı dışındaki literatür ile benzerlik göstermektedir (Alp & Işık, 2024; Loyan Akman & Çetinkaya, 2021; Şahin vd.,

2011b). Şahin vd. (2011b) çalışmasında, bu durumu Türkiye akademisinde erkek danışmanların kadın danışmanlardan fazla olması ile açıklamaktadır. Keskin Aksay ve Yalçın (2023) da özellikle erkek akademisyenlerin kadın çalışmaları alanında fazla olmasını, akademide söylem, algı ve yaklaşım açısından daha az ön yargılı yaklaşılmasına katkı sunacağını belirtmektedir.

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde, çoğunlukla nitel (n=25) yöntemin kullanıldığı saptanmıştır. Tezlerdeki nitel yöntemlerde genellikle doküman analizi kullanılarak yapılmıştır. Ardından nicel (n=6) ve daha sonra karma (n=2) yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde sosyal bilgiler alanında tarihi/tarih konularını (Çakmak, vd., 2022; Memişoğlu & Karacabey, 2021) ve ders kitaplarını (Alaca, 2020; Dere & Gökçınar, 2021) konu alan tezleri inceleyen çalışmalarda nitel yöntemin çoğunlukta kullanıldığı belirtilmiştir. Bu çalışmaların aksine sosyal bilgiler alanındaki -coğrafya, çevre eğitimi, değerler, drama, kavramlar, okuryazarlık, teknoloji vs.- bazı konularda ise nicel yöntemin daha fazla kullanıldığı anlaşılmıştır (Akgün & Akgün, 2021; Dolmaz & Metin, 2024; Güleç & Hüdavendigâr, 2020; İbret & Yılmaz, 2019; Karakuş, 2020; Köse, 2023; Öner & Öner, 2017). Ancak genel olarak sosyal bilgiler alanında yöntem kullanımında yıllar içerisinde değişiklikler olmuştur. Buna göre 1994-2010 yılları arasında çoğunlukla nitel yöntem (Geçit & Kartal, 2010; Tarman vd., 2010), 2010 yılı sonrasında ise yüksek lisans tezlerinde nitel yöntemin (Dilek vd., 2018), doktora tezlerinde nicel yöntemin ağırlıklı (Sever, 2021) olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Sosyal bilgiler alanı dışındaki farklı alanlarda toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerde ise spor alanında nicel yöntem daha fazla kullanılırken (Loyan Akman & Çetinkaya, 2021) din, siyaset, sosyokültürel, medya gibi diğer alanlarda çoğu zaman nitel yöntemin (Alp & Işık, 2024; Efiltili Atay, 2018; Güdekli, 2023; Teceren, 2019; Yavuz & Ilgın, 2023) kullanıldığı ortaya koyulmuştur.

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin genel amaçlarına göre dağılımı incelendiğinde, araştırmalarda ders



kitapları ve/veya öğretim programları incelemesinin (n=13) daha fazla yapıldığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde tezler dışındaki sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan makalelerde de genellikle ders kitabı incelemeleri yapıldığı söylenebilir (Akay Şahin & Açıkalin, 2021; Aratemur Çimen & Bayhan, 2018; Çelik, 2016; Erbuyurucu & Deniz, 2024; Karaboğa, 2020; Sönmez & Dikmenli, 2021; Şeker, 2014). Ayrıca tutum-farkındalık incelemesi (n=8), öğretim materyali ve/veya ünite tasarımı (n=6), algı incelemesi (n=3), görüş incelemesi (n=2) ve meta-sentez çalışması (n=1) şeklinde araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu da sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan araştırmaların genellikle durum tespiti olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda sosyal bilgiler alanında uygulamaya dönük tezlerin azlığı dikkat çekmektedir. Bu noktada toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları konusunda eğitim konusunda daha az çalışma yapıldığı (Teceren, 2019) ve yapılan çalışmaların daha çok ders kitabı incelemeleri gibi benzer konular üzerinde yoğunlaştığı (Çelik & Altunbaş, 2019; Özbaşı & Kalenderoğlu, 2020), ilgili literatür ile ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin sonuçları ve önerileri incelendiğinde ise ders kitabı incelemelerinde kadın-erkek arasında cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılıklar olduğu; ders kitaplarındaki temsillerin çoğunlukla geleneksel rollerde sunulduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler alanı ile ilgili literatürdeki diğer araştırmalarla da (Akay Şahin & Açıkalin, 2021; 2024; Demircioğlu & Özalp, 2023; Karaboğa, 2020; Sönmez & Dikmenli, 2021; Subaşı, 2023) benzerlik taşımaktadır. Bu nedenle daha çok ders kitaplarının içeriğine ve ders kitaplarını hazırlayanlara yönelik öneriler verilmiştir. Bunun için ders kitaplarının daha eşitlikçi hazırlanması ve eğitim amaçlı yeni öğretim materyallerinin geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca başarılı kadınlar ve kadınların hayatlarını anlatan daha fazla çalışma yapılması öneri olarak verilmiştir. Ders kitaplarının içeriğine ve ders kitaplarını hazırlayanlara yönelik öneriler dışında eğitim-öğretime, araştırmacılara, öğretim programlarına, öğretmenlere, hukuki

alandaki düzenlemelere, üniversitelere ve ebeveynlere yönelik öneriler verildiği görülmüştür.

Tüm araştırma sonuçları doğrultusunda, sosyal bilgiler alanında gelecekteki araştırmacılara uygulamaya dönük daha fazla çalışma yapılması önerilebilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları üzerine yapılan tezlerin Türkiye'nin tüm bölgelerinde ve farklı üniversitelerinde yapılması, doktora düzeyindeki çalışmaların artırılması, nicel ve karma yöntemlerin daha fazla kullanılması ve eğitim bilimleri alanında konu ile ilgili daha çok çalışma yapılması tavsiye edilebilir. Çalışma, sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet ve/veya kadın çalışmaları açısından özgün konulara yönlendirmesi ve benzer konularda yığılma olmasını engellemesi açısından önemlidir. Aynı zamanda Türkiye'de sosyal bilgiler alanında toplumsal cinsiyet veya kadın çalışmalarını konu alan tezlerin genel çerçevesinin görülmesi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **Yazarın Notu**

Bu çalışma, 24-26 Ekim 2024 tarihleri arasında Sinop Üniversitesinde düzenlenen Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresinde (KEAK) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

#### **Mali Destek Bildirimi (Funding)**

Çalışma için herhangi bir kurumdan mali destek alınmamıştır.

#### **Kaynakça**

- Akay Şahin, M. & Açıkalın, M. (2021). Gender representation in elementary and middle school social studies textbooks in Turkey. *Journal of International Women's Studies*, 22(1), 417-445. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol22/iss1/25>
- Akay Şahin, M. & Açıkalın, M. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki biyografilerin incelenmesi: Kadın şahsiyetler biyografilerde nasıl tanıtılıyor? *KADEM: Kadın Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 241-282. <https://doi.org/10.21798/kadem.2024.152>
- Akgün, İ. H. & Akgün, M. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 227-247. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1307506>

- Alaca, E. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin değerlendirilmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4(12), 1-10. <https://doi.org/10.31455/asya.732746>
- Alp, A. & Işık, N. (2024). Toplumsal cinsiyet ve din konulu tezlerin haritalandırılması: Bibliyometrik inceleme. M. Yağbasan (Ed.), *Sosyal bilimler alanında akademik araştırma ve değerlendirmeler-II* içinde (s. 59-76). Özgür Yayınları.
- Aratemur Çimen, Ç. & Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 36, 72-102. <https://feministyaklasimler.org/sayi-36-ekim-2018/degisen-ders-kitaplarinda-toplumsal-cinsiyet/>
- Aydın, J. (2022). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan tezlerin eğilimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet “Bize yüklenen roller”*. K. Ay (Çev.). KADAV Yayınları.
- Boran Beytüt, E. (2022). *2011-2020 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Cansun, Ş. (2016). Türkiye’deki “kadın ve siyaset” konulu lisansüstü çalışmalara dair bir inceleme. *Turkish Studies*, 11(13), 131-140. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9881>
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H. & Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde tarih konuları ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 528-545. <https://doi.org/10.17755/esosder.1006417>
- Çelik, H. (2016). Tarihi süreçte Türk kadını imgesinin sosyal bilgiler güncel ders kitaplarına yansımaları. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 263-279. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/261315>
- Çelik, H. & Altunbaş, M. (2019, 19-22 Haziran). *Türkiye’de eğitim alanında toplumsal cinsiyet ile ilgili çalışmaların incelenmesi* [Bildiri sunumu]. ERPA International Congresses on Education, Sakarya.
- Demircioğlu, E. & Özalp, M. T. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kadın bilim insanlarının temsili. *Educational Academic Research*, 47, 80-92. <https://dergipark.org.tr/en/pub/education/issue/74990/1229023>
- Dere, İ. & Gökçınar, B. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde ders kitaplarıyla ilgili hazırlanan tezlerin eğilimleri (2001-2020). *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 51-66. <https://doi.org/10.29065/usakead.825709>
- Dilek, A., Baysan, S. & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/38760/331020>
- Dolmaz, M. & Metin, Ö. (2024). Sosyal bilgiler alanında yaratıcı drama üzerine ne yapıldı? Bir içerik analizi. *Yaratıcı drama dergisi*, 19(1), 32-58. DOI: 10.21612/yader.2024.002
- Dökmen, Z. Y. (2019). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Efiliti Atay, S. (2018). Türkiye’de medya ve kadın alanında yapılan lisansüstü tezler ve bu tezlerde incelenen temaların analizi: 2007-2017 dönemi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 1406-1423. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.437879>

- Ekici, K. (2022). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Erbuyurucu, Z. C. & Deniz, L. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsili: İstanbul Sözleşmesi öncesi ve sonrası. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(3), 896-928. <https://doi.org/10.34056/aujef.1230377>
- Geçit, Y. & Kartal, A. (2010, 11-13 Kasım). *Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme* [Bildiri sunumu]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Güdekli, D. (2023). Kadın ve siyaset: Türkiye’de hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 193-210. DOI: 10.21180/iibfdkastamonu.1176213
- Güleç, S. & Hüdavendigâr, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Humanities and Art Research*, 3(3), 24-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhar/issue/52575/692095>
- Gümüşoğlu, F. (2016). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet: 1928’den günümüze*. Tarihiçi Kitabevi Yayınları
- İbret, B. Ü. & Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: Lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 431-449. DOI: 10.18039/ajesi.577249
- Kaptan İzmir, E. & Turgut, T. (2019). Sosyal bilgiler ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği. B. Ü. İbret & S. Kaymakçı (Ed.), *Sosyal bilgiler ve toplum içinde* (s. 209-233). Pegem Akademi.
- Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(10), 4847-4881. DOI: 10.26466/opus.686709
- Karakuş, S. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 61-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1036054>
- Kenevir, F. & Koçak Kurt, Ş. (2016). Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve din temalı tez çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Dini Araştırmalar, Kadın Özel Sayısı*, 347-383. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/233883>
- Keskin Aksay, N. & Yalçın, H. (2023). Kadın çalışmalarının yarım yüzyılı: Bibliyometrik bir analiz. *KADEM: Kadın Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 32-65. DOI: 10.21798/kadem.2023.127
- Koç, O. (2020). Web of science üzerinde indekslenen kadına yönelik şiddet araştırmalarında bibliyometrik bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 21, 19-35. DOI: 10.26650/iukad.2020.22.002
- Köse, M. S. (2023). *Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Loyan Akman, Z. & Çetinkaya, G. (2021). Türkiye’de kadın ve spor başlığı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 17-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbd/issue/62725/883295>
- Memişoğlu, H. & Karacabey, İ. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tarih konulu tezlerin incelenmesi (2010-2019). *International Social Sciences Studies Journal*, 7(82), 1975-1987. DOI: [10.26449/sss.3155](https://doi.org/10.26449/sss.3155)

- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasyad/issue/42259/510136>
- Oruç, Ş. & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öner, G. & Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 13-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/474136>
- Özbaşı, S. & Kalenderoğlu, İ. (2020). Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatında “toplumsal cinsiyet” üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Millî Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 84-94. DOI: 10.21733/ibad.786238
- Öztürk, C. & Deveci, H. (2021). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* içinde (s. 1-41). Pegem Akademi.
- Scott, J. W. (2013). *Feminist tarihin peşinde*. F. Dinçer & Ö. Aslan (Ed.). Bgst Yayınları.
- Sever, I. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan doktora tezlerinin incelenmesi: Bir içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 601-624. <https://doi.org/10.35675/befdergi.801635>
- Sönmez, K. & Dikmenli, Y. (2021). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 434-458. <https://doi.org/10.30703/cije.732000>
- Subaşı, Y. (2023). Türkiye ve İran 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1303-1317. DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351855
- Şahin, M., Gögebakan Yıldız, D. & Duman, R. (2011a). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/179020>
- Şahin, S., Şahin, M., Çek, F. & Oklay, E. (2011b). Türkiye’de kadın konulu tezler üzerine bir değerlendirme. *Education Sciences*, 6(4), 2413-2424. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185513>
- Şeker, M. (2014). Aile ve kadın temalarının sosyal bilgiler ders kitaplarında verilmiş biçimlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Folklor/edebiyat*, 20(78), 107-120. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/255639>
- Tarman, B., Acun, İ. & Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746. <https://acikerisim.selcuk.edu.tr/items/2b37b793-2d21-4210-b3bc-2d76274f87d1>
- Teceren, E. (2019). Türkiye’de kadın konusu üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelenmesi (2008-2018). *İşletme Bilimi Dergisi*, 7(2), 499-530. <https://doi.org/10.22139/jobs.543163>
- Torgrimson, B. N. & Minson, C. T. (2005). Sex and gender: What is the difference? *Journal of Applied Physiology*, 99(3), 785-787. <https://doi.org/10.1152/jappphysiol.00376.2005>
- Ulutürk Akman, S. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve toplumsal baskı: Türkiye İstatistik Kurumu yaşam memnuniyeti araştırması üzerine analizler. *Ekoist: Journal of Econometrics and Statistics*, 35, 83-109. DOI: 10.26650/ekoist.2021.35.984568

- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. DOI: 10.21733/ibad.871703
- Yavuz, C. & Ilgın, H. Ö. (2023). Medya ve kadın; İsminde toplumsal cinsiyet, kadın ve dizi kelimeleri geçen lisansüstü tezler üzerine bir araştırma. *Journal of Communication Science Researches*, 3(2), 95-107. DOI: 10.5281/zenodo.7852965

## Ekler

### Ek 1. Sosyal Bilgiler Alanında Toplumsal Cinsiyet ve/veya Kadın Çalışmaları Üzerine İncelenen Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri (2008-2023)

- Akay Şahin, M. (2023). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde kadın şahsiyetlerin öğretimine yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa. [SB1]
- Aşçı, F. (2020). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. [SB2]
- Ateş, K. (2021). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında kültürel miras öğrenme alanı kapsamında kadın karakterlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. [SB3]
- Bartın, C. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. [SB4]
- Başaran, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. [SB5]
- Bilgin, S. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. [SB6]
- Ceylan, S. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. [SB7]
- Çakır, M. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile algısında toplumsal cinsiyet olgusunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi. [SB8]
- Çalık, Ö. (2023). *Sosyal bilgiler öğretiminde kadın bilim insanlarının sunumu: Toplumsal cinsiyet perspektifinden bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi. [SB9]
- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi. [SB10]
- Doğan Yaylak, D. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalıklarının gelişimi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi. [SB11]
- Dündar, S. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. [SB12]
- Erbey, H. K. (2022). *Sosyal bilgiler dersi bağlamında ilkökul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi. [SB13]
- Erbuyurucu, Z. C. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsili: İstanbul Sözleşmesi öncesi ve sonrası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi. [SB14]
- Fidan, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi. [SB15]

- Gazan, N. (2010). *Türk toplumunda kadının yeri ve sosyal bilgiler dersinde öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. [SB16]
- Geriş, M. (2022). *Sosyal bilgiler derslerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği konularına yönelik farkındalık geliştirme: Kadına yönelik şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı örnekleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi. [SB17]
- Kandilli, E. (2020). *Beşinci sınıf matematik ders kitabındaki ve sosyal bilgiler ders kitabındaki toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. [SB18]
- Karaçalı Taze, H. (2018). *Toplumsal cinsiyet perspektifinden bir sosyal bilgiler ünitesi tasarımı ve öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. [SB19]
- Keleşoğlu, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadına şiddet tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. [SB20]
- Küçük Karaca, C. (2022). *Cinsiyet eşitliği çerçevesinde sosyal bilgiler ders kitaplarının (4, 5, 6, 7) incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi. [SB21]
- Ökdem, N. S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Cumhuriyet kadını kavramına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. [SB22]
- Önsan, Ö. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi. [SB23]
- Özdemir Yılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirilmiş toplumsal cinsiyet temelli etkinliklerin toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimine yönelik tutumlara etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi. [SB24]
- Öztürk Kökpınar, M. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğini kavrayışı ve öğretim faaliyetlerine yansıtması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi. [SB25]
- Seçgin, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. [SB26]
- Seyis, Z. (2021). *Sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünler aracılığıyla kadın tarihi öğretimi: Materyal tasarımı örnekleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi. [SB27]
- Sönmez, K. (2020). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. [SB28]
- Sümer, A. O. (2021). *Sosyal bilgiler derslerinde kadın tarihi konularının öğretiminde görsel-ışitsel materyallerin kullanımı: Videolar örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi. [SB29]
- Yaylı, A. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde resimli öykülerle kadın tarihi öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi. [SB30]
- Yıkar, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretim programlarında (1968-2018) kadın hakları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. [SB31]
- Yılmaz, A. (2022). *Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki toplumsal cinsiyet ile ilgili araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi. [SB32]
- Zor, A. (2008). *Geçmişten günümüze Türk kadını ve bunların ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. [SB33]

### Extended Abstract

There are many studies to reveal the general characteristics or trends of theses in the field of social studies in Türkiye. The aim of these studies is to determine how the theses in the field of social studies are distributed according to some criteria. In this way, it becomes possible to see the general framework of the field of social studies. In addition, it is seen in which universities and on which subjects more research is conducted in the field of social studies.

The main aim of this article is to reveal the characteristics of master's-doctoral theses on gender and/or women's studies in the field of social studies in Türkiye. In addition, the deficiencies in this subject and suggestions on what can be done in future research based on the deficiencies are given together. For this research, master's and doctoral theses titled 'social studies' and 'gender or women' were selected. Titles such as 'history/history teaching' or 'geography/geography teaching' were excluded. Articles and papers were also excluded. In this regard, the following research questions were generated:

- What is the distribution of theses on gender and/or women's studies in social studies according to years?
- What is the distribution of theses on gender and/or women's studies in social studies according to universities?
- What is the distribution of theses on gender and/or women's studies in social studies according to researcher and supervisor characteristics?
- What is the distribution of theses on gender and/or women's studies in social studies according to research methods?
- What is the distribution of theses on gender and/or women's studies in social studies according to purposes?
- What is the distribution of theses on gender and/or women's studies in social studies according to the results and suggestions?

For this article, a total of thirty-three theses, twenty-nine master's and four doctoral theses, were analyzed using content analysis. Accordingly, some of the findings of this article are as follows:

- When the distribution of theses on gender and/or women's studies in the field of social studies was analysed according to years, it was found that the first thesis was published in 2008 and as of 2017, at least one thesis was published every year. Also, Among the theses written between 2008-2023, it was determined that the most theses were published in 2022. All of these theses are master's theses. In general, the number of doctoral theses between 2008 and 2023 remained quite low compared to master's theses.
- When the distribution of master's and doctoral theses on gender and/or women's studies in the field of social studies was examined according to universities, it was revealed that Gazi University (n=7) had the highest number of theses, followed by Sinop University (n=5). At the same time, it was understood that the first thesis in this field was conducted at Gazi University. It is seen that the number of theses published at Sinop University has increased in recent years.
- Master's and doctoral theses on gender and/or women's studies in the field of social studies were examined according to the characteristics of the researchers. These characteristics are the gender of the researchers and the fields they graduated from. When the distribution of the researchers according to their gender was analysed, it was found that there were more female researchers than male researchers. When the fields of graduation were examined, it was seen that the researchers were mostly



social studies education graduates (n=27). It was also found that students who graduated from the fields of primary education (n=3), sociology (n=1), curriculum and instruction (n=1), and educational administration and planning (n=1) conducted studies in the field of social studies. When the supervisor characteristics were evaluated, it was found that there were more male supervisor (n=20) than female supervisor (n=11).

- When the distribution of theses on gender and/or women's studies in the field of social studies was analysed according to their methods, it was found that mostly qualitative method (n=25) was used. Qualitative methods in theses were generally conducted using document analysis. Other qualitative methods were action research, case study, phenomenology, interview, content analysis and meta-synthesis. Then quantitative methods (n=6) and then mixed methods (n=2) were used. Quantitative methods, experimental quasi-experimental design and non-experimental survey model were used. In mixed methods, convergent mixed method was used.
- When the distribution of the theses on gender and/or women's studies in the field of social studies was examined according to their general purposes, it was found that the examination of textbooks and/or curricula (n=13) was more common. Also, it was determined that the theses included attitude-awareness analysis (n=8), instructional material and/or unit design (n=6), perception analysis (n=3), opinion analysis (n=2) and meta-synthesis study (n=1). In this case, the scarcity of practice-oriented theses in the field of social studies draws attention.
- When the results and suggestions of the theses and dissertations on gender and/or women's studies in the field of social studies are analysed, it has been revealed that there are gender inequalities and discriminations between men and women, and the representations in the textbooks are presented in traditional roles. For this reason, suggestions were given mostly for the content of the textbooks and the preparers of the textbooks. Therefore, it was suggested that textbooks should be prepared more egalitarian and new teaching materials should be developed for educational purposes. Moreover, it is suggested that more studies be conducted on successful women and their lives. It has been observed that in addition to suggestions for the content of textbooks and those who prepare textbooks, suggestions are given in the theses for curriculum, education, teachers, researchers, legal regulations, universities, and parents.

As a result of all the research findings, further application-oriented studies can be recommended for future researchers in the field of social studies. Likewise, it may be recommended to use quantitative and mixed methods more and to increase the number of doctoral level studies. The study is important in terms of directing the social studies field to unique topics in terms of gender and/or women's studies and preventing the accumulation of similar topics.



## LİDERLİK DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK ÖZYETERLİK: ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ahmet Melih GÜNEŞ\*

Eyup YÜNKÜL\*

### Öz

Nitelikli bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adayları, öğrencilere daha etkili, verimli ve sürdürülebilir bir eğitim hizmeti sunma kapasitesine sahip olur. Bu şekilde eğitim alan öğretmenler, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmekle kalmaz, aynı zamanda onların uzun vadeli mesleki ve sosyal başarılarına da önemli katkılar sağlar. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Özbek ve Kızılyallı (2017)'nin geliştirmiş olduğu "Lisans Öğrencilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı Ölçeği" ve akademik özyeterliklerini belirlemek için Kandemir ve Özbay (2012) tarafından geliştirilen Akademik Özyeterlik Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Çalışmaya devlete bağlı bir üniversitenin eğitim fakültesinde iki, üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 278 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algı ve akademik özyeterlik arasında anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algılarının ve akademik özyeterliklerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik Davranışları, Akademik Özyeterlik, Eğitim Fakültesi, Öğretmen Adayları.

\* Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, melih.gunes@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7484-5685>

\* Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, eyunkul@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6177-3766>

## **Leadership Behaviours and Academic Self-Efficacy: A Study On Pre-Service Teachers**

### **Abstract**

Teacher candidates who undergo a qualified educational process have the capacity to provide more effective, efficient, and sustainable educational services to students. Teachers trained in this manner not only increase students' academic achievements but also make significant contributions to their long-term professional and social success. Accordingly, the purpose of this study is to examine the relationship between pre-service teachers' self-perceptions of leadership behaviors and academic self-efficacy. A relational survey model was used in the study. To determine the relationship between students' self-perceptions of leadership behaviors and academic self-efficacy, data were collected using the "Self-Perception Scale of Undergraduate Students' Leadership Behaviors," developed by Özbek and Kızılyallı (2017), and the Academic Self-Efficacy Scale, developed by Kandemir and Özbay (2012), to assess academic self-efficacy. A total of 278 students studying in the second, third, and fourth grades at the Faculty of Education of a state university participated in the study. According to the findings, there was a significant, positive, and high - level relationship between pre-service teachers' self- perceptions of leadership behaviors and academic self-efficacy. The study also concluded that pre-service teachers' self-perceptions of leadership behaviors and academic self-efficacy did not differ according to gender or department variables.

**Keywords:** Leadership behaviours, Academic self-efficacy, Faculty of Education, Student teachers.

### **Giriş**

Öğretmen adaylarının eğitimi ve mesleki gelişimi, eğitim sisteminin genel kalitesi ile öğrencilerin akademik ve kişisel başarılarını doğrudan etkileyen temel unsurlardır (Darling-Hammond, 2000; OECD, 2019; Rockoff, 2004). Diğer bir deyişle nitelikli bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adayları, öğrencilere daha etkili, verimli ve sürdürülebilir bir eğitim hizmeti sunma kapasitesine sahip olur. Bu şekilde eğitim alan öğretmenler, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmekle kalmaz, aynı zamanda onların uzun vadeli mesleki ve sosyal başarılarına da önemli katkılar sağlar (Flores, 2018). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, en güncel eğitim yöntemleri, teknolojik yenilikler ve pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi edinmelerine olanak tanır. Bu bilgi birikimi, sınıf içi uygulamaların daha dinamik, ilgi çekici ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden bir

yapıya bürünmesini sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini artırmaları, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Bu durumda öğretmen, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği yapabilme becerilerini geliştirmesine yardımcı olur.

Nitelikli öğretmenlerin varlığı, bireysel öğrenci gelişiminin yanında, eğitim sisteminin genel başarısına ve toplumsal refaha da katkı sağlar. Eğitim alanında sürekli gelişim, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırırken (Desimone, 2009), eğitim kurumlarının da daha yenilikçi ve etkili öğrenme ortamları sunmasına zemin hazırlar (Fullan, 2007). Ayrıca öğrenciler öğrenme yolculuğunda öğretmenin rehberliğine, bilgisine ve deneyimlerine ihtiyaç duymaktadır (Akbaş ve Yünkül, 2024). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri hem bireysel profesyonel başarıları hem de toplumsal gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının gelişiminde sahip olacakları liderlik becerileri de ayrı bir önem arz etmektedir.

Liderlik becerileri, öğretmenlerin ders sürecinde ve sınıf yönetimini sağlamada daha etkili olmalarını sağlar (Güneş, 2021; Tomal, 2014). Böylece öğrenciler daha iyi öğrenme deneyimleri yaşama imkânı elde edebilir (Uysal ve Bilgivar, 2023). İyi bir lider, öğrencilerine ilham verir ve onları motive ederek öğrencilerin akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Guay vd., 2010). Liderlik becerileri, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları daha hızlı ve etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olarak eğitim ortamının daha sağlıklı ve verimli olmasını sağlar (Can, 2009; Day vd., 2016; Uysal ve Bilgivar, 2023).

Liderlik davranışları, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini ve öğretim becerilerini artırarak, öğrencilerine daha iyi rehberlik etmelerine ve onların motivasyonunu yükseltmelerine olanak tanır. Lider öğretmenler, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak, hedeflerine ulaşmaları için gerekli yönlendirmeleri yapar ve onları motive eder (Özcan, 2023). Liderlik davranışları, öğretmen adaylarının bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla

paylaşmalarını sağlayarak, iş birliği ve kolektif öğrenmeyi teşvik ederken, aynı zamanda kariyerlerinde ilerlemelerine katkıda bulunur. Bu vasıflara sahip öğretmenler, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesinde aktif rol oynayarak, yönetici pozisyonlarına yükselbilir ve yenilikçi öğretim yöntemlerini teşvik eder (Ustaoglu, 2022). Öğretmenlerin çağının koşullarına uygun yöntem ve teknikleri kullanabilmelerinde, kendilerini bu yönde motive edebilmelerinde sahip olacakları akademik öz yeterliliklerinin önemi oldukça fazladır.

Akademik öz-yeterlik, bireyin akademik bir işi kendi kapasitesini kullanarak başarıyla gerçekleştirebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1997; Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Öz yeterlilik inancı, akademik performansla doğrudan ilişkili olduğunu için (Honicke & Broadbent, 2016), bireyin mesleğine yönelik tutumunu doğrudan etkileyebilir; bu tutum, mesleki başarısını ve işindeki verimliliği artırır. Eğitim kurumları da her meslek gibi bu başarı ve verimliliği sağlamalıdır. Bu noktada, eğitim kurumlarının yapı taşı olan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları kritik bir rol oynar (Güneş, 2017). Yüksek akademik öz yeterlik, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırır ve öğretim etkinliklerini daha başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak tanır (Aydın vd., 2014). Öğretmenlerin akademik öz yeterlikleri, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkiler (Levey, 2014; Özgenel ve Deniz, 2020). Kendine güvenen öğretmenler, sınıftaki öğrencilerine daha iyi rehberlik edebilir ve onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilir (Aydın vd., 2014). Akademik öz yeterlik, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine olan bağlılıklarını artırır (Kılınç, 2021). Akademik öz yeterliği yüksek öğretmenler sürekli olarak kendilerini geliştirmesi ve en son öğretim yöntemlerini öğrenmeleri olasıdır.

Meslekî başarı açısından, akademik öz yeterliğin etkileri uzun vadeli ve çok boyutludur. Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) çalışmaları, öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımını sağlama yetenekleri üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya

koymaktadır. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler, daha etkili öğretim yöntemleri kullanma, öğrenci motivasyonunu artırma ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratma konusunda daha başarılı olmaktadır. Ayrıca, Skaalvik ve Skaalvik' in (2010) araştırması, öğretmen öz yeterliğinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri ile güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, akademik öz yeterliğin geliştirilmesi, öğretmen adaylarının sadece akademik performanslarını değil, aynı zamanda gelecekteki meslekî dayanıklılıklarını ve iş doyumlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Liderlik davranışları ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, sosyal bilişsel teori (Bandura, 1997) ve dönüşümcü liderlik teorisi (Bass ve Riggio, 2006) arasında bir köprü kurma potansiyeline sahiptir. Bu entegrasyon, her iki alanın da zenginleşmesine ve yeni teorik çerçevelerin geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

Liderlik, eğitimde kritik bir rol oynar ve geleceğin öğretmenlerinin liderlik becerileri hem sınıf yönetiminde hem de öğrenciler üzerinde etkili olabilir. Akademik öz yeterlik ise, öğretmen adaylarının mesleki başarı ve motivasyonlarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğretmen eğitimi programlarının niteliğini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesine ışık tutacaktır. Nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde sahip olunacak liderlik becerileri ve akademik öz yeterlilikleri son derece önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır: Öğretmen adaylarının;

- 1) Liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ne düzeydedir?
- 2) Akademik özyeterlikleri ne düzeydedir?
- 3) Cinsiyet değişkeni ile;

3.1. Liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Akademik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Öğrenim gördükleri bölüm ile;

4.1. Liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.2. Akademik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) Liderlik davranışlarına ilişkin öz algı ve akademik özyeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının liderlik davranışları ile akademik öz yeterlikleri ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin liderlik davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel modellerden nedensel ve ilişkisel araştırma modeli ile yapılmış bir çalışmadır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 278 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu yöntem, çalışmanın amacına uygun olarak katılımcıların çeşitlilik göstermesini sağlamıştır. İlk etapta amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Çalışmada okula uyum ve ders süreçleriyle ilgili yeterli düzeyde farkındalıkları olamayacakları düşüncesiyle 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu sebeple çalışmada öğretmen adaylarının 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmeleri ölçüt olarak benimsenmiştir. İkinci etapta, araştırma amacına uygunluğu ve kolay ulaşılabilirlik gibi kriterlere göre belirlenen katılımcılarla çalışılmıştır. Bu durum örnekleme, çalışmanın zaman ve maliyet

yönünden verimli olmasını sağlamıştır (Hatch, 2002; Johnson ve Christensen, 2004). Bu amaçla çalışmaya devlete bağlı bir üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören ve her iki öğretim üyesinin derslerine giren 278 öğrenci katılmıştır. Öğretmen adaylarının 213' ü (% 76.6) kadın, 65' i (% 24.4) erkektir. Çalışmaya dahil olan öğretmen adaylarının bölümleri incelendiğinde en çok katılımın Sınıf Öğretmenliği (n:90) en az katılımın ise İngilizce Öğretmenliği (n:13) bölümünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırma verilerin toplandığı örneklem, ulaşılabilen katılımcı sayısı ve ölçeklerin bağlamsal yapısı gibi sınırlılıklara sahiptir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki Özbek ve Kızılyallı (2017)'nin geliştirmiş olduğu “Lisans Öğrencilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı Ölçeği” ve Kandemir ve Özbay (2012) tarafından geliştirilen Akademik Özyeterlik Ölçeği ile belirlenmiştir.

#### *Lisans Öğrencilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı Ölçeği*

Öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algılarını belirlemek amacıyla Özbek ve Kızılyallı (2017) tarafından geliştirilen Lisans Öğrencilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı Ölçeği kullanılmıştır. Lisans Öğrencilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı Ölçeği 20 sorudan ve 4 alt faktörden oluşmuştur. Ölçek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması kapsamında örneklem grubunun dışında 100 kişilik öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçekle ilgili olarak sonraki aşamada maddelerin analiz için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Testler sonucunda KMO değeri .82; Bartlett testi 859.801; df: 190 ve  $p = .000$  olarak tespit edilmiştir. Dört alt boyut ve toplam 20 maddeden oluşan Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı Ölçeği' nin toplam varyansı açıklama oranı 62.522 olarak tespit edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizlerine göre 20 maddelik



ölçeğin tamamının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlara ait güvenirlik analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1:** Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Analiz Sonuçları

	Boyutlar	Cronbach Alpha
Liderlik	Katılımcı Lider	.75
Davranışlarına	Kendine Güvenen Lider	.84
İlişkin Öz Algı	İlkeli Lider	.78
Ölçeği	Kararlı Lider	.78

*Akademik Özyeterlik Ölçeği*

Araştırmada Kandemir ve Özbay (2012) tarafından geliştirilen “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. 5’ li likert Akademik Özyeterlik Ölçeği 19 sorudan ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek geçerlilik ve güvenirlik çalışması kapsamında örneklem grubunun dışında 100 kişilik öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçekle ilgili olarak sonraki aşamada maddelerin analiz için uygunluğunu tespit etmek için KMO ve Bartlett Testleri yapılmıştır. Yapılan testler incelendiğinde KMO değeri .92; Bartlett testi 1386.207; df: 171 ve p= .000 olduğu tespit edilmiştir. 19 maddeden oluşan Akademik Özyeterlik Ölçeği, yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %74.635’ini açıkladığı görülmüştür. Bu durum, ölçeğin ölçmek istediği özelliği (akademik özyeterlik) oldukça iyi temsil ettiğini göstermektedir. Uygulama kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçlarına göre, 19 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, ölçeğin maddeleri arasında yüksek bir tutarlılık olduğunu ve ölçeğin tek bir yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlara göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2:** Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Boyutlar	Cronbach Alpha
Akademik Özyeterlik Ölçeği	Akademik Sorunlarla Başa Çıkma	.95
	Akademik Çabaları	.84
	Akademik Planlama	.83

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ve akademik öz yeterlik algıları ölçeklerinden elde edilen verilerin normallik dağılımı, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler; t-testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Çoklu Regresyon Analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu çalışmanın yürütülmesi için etik kurul onayı alınmıştır.

### Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algıları Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki gibidir (Tablo 3).

**Tablo 3:** Öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ölçeğine verdiği cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapmalar

	Boyutlar	n	$\bar{x}$	s
Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı	Katılımcı Lider	279	3.89	.53
	Kendine Güvenen Lider	279	3.54	.65
	İlkeli Lider	279	4.26	.48
	Kararlı Lider	279	3.70	.69

	Toplam	279	3.89	.46
--	--------	-----	------	-----

Tablo 3 de yer alan öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algılarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algılarının ( $\bar{x}$ =3.89,  $s$ =.46) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları alt boyutlar açısından ele alındığında öğretmen adaylarının Katılımcı Lider ( $\bar{x}$ =3.89,  $s$ =.53), Kendine Güvenen Lider ( $\bar{x}$ =3.54,  $s$ =.65) ve Kararlı Lider ( $\bar{x}$ =3.70,  $s$ =.69) algılarının yüksek düzeyde; İkeli Lider ( $\bar{x}$ =4.26,  $s$ =.48) algılarının ise çok yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında öğretmen adaylarının cevapladığı Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen verilere ait ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 4).

**Tablo 4:** Öğretmen adaylarının cevapladığı akademik özyeterlik ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin ortalama ve standart sapmalar

	Boyut	n	$\bar{x}$	s
Akademik Özyeterlik	Akademik Sorunlarla Başa Çıkma	279	3.37	.71
	Akademik Çabaları	279	3.66	.71
	Akademik Planlama	279	3.33	.75
	Toplam	279	3.42	.67

Tablo 4 de yer alan öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin ( $\bar{x}$ =3.42,  $s$ =.67) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları alt boyutlar açısından ele alındığında öğretmen adaylarının Akademik Planlama ( $\bar{x}$ =3.33,  $s$ =.75) ve Akademik Sorunlarla Başa Çıkma ( $\bar{x}$ =3.37,  $s$ =.71) özyeterliklerinin orta düzeyde; Akademik Çabaları ( $\bar{x}$ =3.66,  $s$ =.71) özyeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemünde öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algılarının ve akademik özyeterliklerinin cinsiyete göre

değişip değişmediğini gösteren t-Testi analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 5).

**Tablo 5:** Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ve akademik özyeterlikleri Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	x	d	t	f	p
Liderlik davranışlarına ilişkin öz algı	Kadın	213	3.89	.46	.319	76	750
	Erkek	65	3.91	.47			
Akademik özyeterlik	Kadın	213	3.41	.66	-.715	76	475
	Erkek	65	3.48	.71			

Yukarıdaki tabloda (Tablo 5) yer alan veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının hem liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ( $t=-.319$ ;  $p>.05$ ) hem de akademik özyeterlikleri ( $t=-.715$ ;  $p>.05$ ) ile cinsiyetleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan dördüncü alt problemde öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algılarının ve akademik özyeterliklerinin “öğrenim gördükleri bölüm” e göre istatistiksel olarak değişip değişmediğini belirlemek için One-Way ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda (Tablo 6) verilmiştir.

**Tablo 6:** Öğretmen Adaylarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algılarının ve Akademik Özyeterliklerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Farklılığını Belirlemeye Yönelik One-Way ANOVA Sonuçları

	Öğrenim Görülen Bölüm	n	x	Ss	F	p	Anlamlı Fark
	Fen Bilgisi Ö.	36	3.97	.46			
	Sınıf Ö.	90	3.95	.41			
	PDR Ö.	18	3.78	.50			

Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı	İ. Matematik Ö.	40	3.70	.50			
	Kimya Ö.	27	3.86	.55	1.757	.086	-
	İngilizce Ö.	13	3.83	.60			
	Okul Öncesi Ö.	23	4.03	.33			
	Sosyal Bilgiler Ö.	16	3.98	.39			
	Müzik Ö.	15	3.80	.36			
Akademik Özyeterlik	Fen Bilgisi Ö.	36	3.65	.55			
	Sınıf Ö.	90	3.43	.65			
	PDR Ö.	18	3.27	.66			
	İ. Matematik Ö.	40	3.15	.57			
	Kimya Ö.	27	3.42	.97	1.750	.087	-
	İngilizce Ö.	13	3.42	.88			
	Okul Öncesi Ö.	23	3.48	.57			
	Sosyal Bilgiler Ö.	16	3.45	.56			
	Müzik Ö.	15	3.65	.53			

Tablo 6' dan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ( $F= 1.757$ ;  $p> .05$ ) ve akademik özyeterlikleri ( $F= 1.750$ ;  $p> .05$ ) ile öğrenim gördükleri bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmada, öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ile akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda (Tablo 7) sunulmuştur.

**Tablo 7:** Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.
1. Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algı	1.00	.674**
2. Akademik Özyeterlik	.674**	1.00

\*\* $p \leq .01$

Tablo 7’deki sonuçlar incelendiğinde, liderlik davranışlarına ilişkin öz algı ve akademik özyeterlik arasında anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeye yakın (Büyüköztürk ve diğ., 2013) bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ( $r = 0.674$ ,  $p \leq .01$ ).

### Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmada, öncelikle eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları incelenmiştir. Analizlerden sonra ortaya çıkan bulgulara göre, katılımcıların önemli bir çoğunluğu, ölçekteki ifadelerle “katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının genel olarak liderlik davranışlarına sahip olma konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Elde edilen sonuç, Avcı (2009), Cansoy (2015) ve Özçetin ve Atalay (2023)’in çalışmalarına paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin sergileyecekleri liderlik yeni ve etkili bir okul kültürünün sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir (Güneş ve Yünkül, 2020). Öğretmen yetiştirme programlarında liderlik becerilerine yönelik verilen eğitimlerin, öğretmen adaylarının liderlik algılarını olumlu yönde etkilediği ya da etkileyeceği olasıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında liderlik becerilerine yönelik verilen eğitimlerin, öğretmen adaylarının liderlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin ve yöntemlerinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik öz yeterliliklerine ilişkin bulgulara bakıldığında; akademik özyeterliliğin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç, öğretmen adaylarının kendi akademik yeteneklerine güvendikleri ve başarıya ulaşabileceklerine inandıklarını göstermektedir. Çünkü, yapılan araştırmalarda, bireylerin akademik öz-yeterlik algılarının yüksek olması ile ders başarıları arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir (Yenilmez, 2016). Benzer şekilde Aktürk ve Öztürk, (2019), Arslan, (2022), Ersoy, (2024) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Çalışmada öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle hem erkek hem de kadın öğretmen adaylarının liderlik özelliklerine sahip olma durumları benzer düzeydedir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar (Beltekin ve Kuyulu, 2019; Cansoy vd., 2016; Özçetin ve Atalay, 2023) mevcuttur. Bu durum eğitim sistemindeki eşitlikçi yaklaşım, öğretmen yetiştirme programının kaliteli olma durumu, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin algılarının zamanla değişebilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Yukarıdaki sonuca benzer şekilde, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları da cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar (Ekşi vd., 2020; İleri 2019; Saracoğlu ve Varol, 2007) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak erkek öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirten çalışmalar (Ersoy, 2024; Oğuz, 2012) ve kadın öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerinin yüksek bulunduğu çalışmalar (Taşığın vd., 2021) da mevcuttur. Bu şekilde farklı sonuçların ortaya çıkması örneklem büyüklüğü, kullanılan ölçme araçlarının farklı olması ya da farklı örneklem kullanılmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin öğrenim görmeye devam ettikleri bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının akademik öz

yeterlikleri ile öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının akademik başarıya ulaşabileceklerine dair inançlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile, öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerinin, hangi bölümü seçtiklerinden bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının akademik başarılarına olan inançlarının, öğrenim gördükleri bölümden çok diğer faktörlerden daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Özgenel ve Deniz (2020)'in çalışmalarındaki sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ile akademik öz yeterliklerinin kendi aralarında pozitif ve anlamlı bir korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, liderlik özelliklerine sahip olduğunu düşünen öğretmen adaylarının, akademik başarıya ulaşabileceklerine dair de daha yüksek bir inanç taşıdıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle kendini lider olarak gören öğretmen adayları aynı zamanda derslerinde de daha başarılı olma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Literatürde bu sonuca benzer sonuçlar çalışmalar (Ersoy, 2024; Yolcu, 2023) mevcuttur.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, hem bireysel hem de toplumsal açıdan sürdürülebilir bir eğitim sisteminin temel yapı taşlarından birisidir. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyer ilerlemelerine ve mesleki yeterliliklerini artırmalarına olanak sağlayarak eğitim süreçlerinin niteliğini yükseltir. Bu gelişim, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve iş tatminini olumlu yönde etkileyebilir. Daha donanımlı öğretmenler, öğrencilerle daha etkili, güçlü ve pozitif ilişkiler kurabilir, bu da sınıf ortamının destekleyici ve güvenli bir yer haline gelmesini sağlar. Böyle bir sınıf ortamı, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine önemli katkılarda bulunur. Ayrıca, mesleki gelişimini sürekli sürdüren öğretmenler, öğrencilerine daha etkili rehberlik edebilir ve onların eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerini geliştirmelerine katkı sunabilir. Eğitimli ve gelişmiş



öğretmenler, toplumsal gelişim ve refahın artmasında kritik bir rol oynar. Bu rollerin gereği olarak topluma bilinçli, sorumlu ve aktif bireyler kazandırır.

### **Öneriler**

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme programlarında liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla etkinlik ve modül eklenmesi düşünülebilir. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerini artırmak için, düzenli çalışma alışkanlıkları edinmelerini, derslere aktif katılım göstermelerini ve öğrenme stratejilerini geliştirmelerini teşvik eden bir eğitim ortamı sağlanması faydalı olabilir. Okul kültürünün de öğrencilerin liderlik özelliklerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bu sayede hem daha başarılı öğretmenler yetiştirilebilir hem de öğrencilerin akademik başarıları artabilir. Politika yapıcılar, öğretmenlerin mesleki gelişimine yatırım yaparak ve öğretmen yetiştirme programlarını bu doğrultuda güncelleyerek bu sürece katkı sağlayabilirler. Öğretmen adayları ise, liderlik becerilerini geliştirmek ve akademik başarılarını artırmak için aktif olarak çaba göstermeli, kendilerine olan güvenlerini artırmalı ve öğrenme süreçlerine daha fazla katılmalıdırlar. Bunlara ek olarak eğitim fakültelerinde düzenli olarak liderlik becerilerini ve akademik öz yeterliklerini geliştirecek atölye çalışmaları düzenlenebilir. Deneyimli öğretmenlerle veya liderlik becerileri yüksek profesyonellerle mentor-menti ilişkisi oluşturulabilir.

Gelecekte bu araştırmanın konusu ile ilgili yapılacak araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanarak, hem liderlik algıları ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin gücünü istatistiksel olarak belirlemek hem de bu ilişkinin altında yatan nedenleri derinlemesine anlamak mümkün olabilir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca takip eden boylamsal çalışmalar, bu iki değişken arasındaki ilişkinin zaman içinde nasıl farklılaştığını ve hangi faktörlerin bu değişimi etkileyebileceğini anlamayı sağlayabilir.

### **Kaynakça**

- Akbaşı, S., & Yünkül, E. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliklerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 93-110.
- Aktürk, A. O., & Öztürk, H. S. (2019). Teachers' TPACK Levels and Students' Self-Efficacy as Predictors of Students' Academic Achievement. *International Journal of research in education and science*, 5(1), 283-294.
- Arslan, A. P. D. A. (2022). The effect of secondary school students' digital game addictions on self-efficacy levels: A structural equation model study. *E-International Journal of Educational Research*, 13(5)132-150.
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin liderliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aydın, R., Ömür, Y., & Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 1-12.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beltekin, E., & Kuyulu, İ. (2019). Spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin liderlik yönelim düzeylerinin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 1(1), 26-29.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye'de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 385-399.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E., & Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim*, 45(212), 139-160.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Desimone, L. (2009). How can we best measure teacher's professional development and its effects on teachers and students. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Ekşi, H., Keçeli, A., Dervişoğulları, M., & Ekşi, F. A (2020). Research on the role of the living long learning tendency between vocational preparation states of the man and academic self-competence tendencies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 657-668.
- Ersoy, Z. (2024). *Öğrencilerin öğretmen liderliğini algılaması: Öz yeterlik ve akademik başarı bağlamında bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636.

- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British journal of educational psychology*, 80(4), 711-735.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 290-311.
- Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *Tünav Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Güneş, A. M., & Yünkül, E. (2020). Dijital çağda lider sınıf öğretmeni olmak (Ed. Güneş, AM ve Yünkül, E.) Dijital çağda bir lider olarak öğretmen içinde (s. 1-14). Ankara: Nobel akademi Yayıncılık.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, New York: Suny Press.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, 17, 63-84.
- İleri, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerinin gelecek beklentisi üzerine etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Los Angeles: Sage.
- Kandemir, M. & Özbay, Y. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ): Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 201-214.
- Kılınç, H. H., & Yenen, E. T. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 455-468.
- Levey, E. K. (2014). *Teacher attitudes on personal teaching efficacy and responsive teaching, and principal leadership behaviors in the areas of leader social relationships, leadership/goal setting, and collaboration for learning in low wealth, low and high achieving middle schools*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dowling College.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Özbek, O., & Kızılyallı, M. (2017). Lisans öğrencilerinin liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları: Ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4112-4122.
- Özcan, C. (2023). Öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği: Nitel bir araştırma. *Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3358-3367.
- Özçetin, S., & Atalay, H. (2023). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 95-113.

- Özgenel, M., & Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 131-146.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Saracalolu, S., & Varol, R. (2007). The relationship between foreign language achievement, academic self-concept, and attitudes towards foreign languages of prospective physical education teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 39-59.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tomal, D. R., Schilling, C. A., & Wilhite, R. K. (2014). *The teacher leader: Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman & Littlefield.
- Ustaoglu, Y., & Bozkurt, A. T. (2022). Lider öğretmen rolleri ve davranışların incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 46-68.
- Uysal, O. K., & Bilgivar, O. O. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz-yeterliklerine etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 5(9), 74-93.
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 316-323.
- Yolcu, T. (2023). *Spor yükseköğretim kurumu öğrencilerinin liderlik özellikleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

### Extended Abstract

Leadership behaviors enhance pre-service teachers' professional development and teaching skills, enabling them to better guide their students and increase their motivation. Teacher leaders contribute to the academic and personal growth of students, guiding and motivating them to achieve their goals (Özcan, 2023). Leadership behaviors empower pre-service teachers to share their knowledge and experiences with their colleagues, encourage collaboration and collective learning, and contribute to their career advancement. Teachers with these qualities can actively improve educational processes, rise to managerial positions, and promote innovative teaching methods (Ustaoglu, 2022). Academic self-efficacy is critical for teachers to employ methods and techniques suited to their students' needs and to motivate themselves in this direction.

Academic self-efficacy is the belief that an individual can successfully perform an academic task using their own abilities (Bandura, 1997; Linnenbrink & Pintrich, 2003). High academic self-efficacy boosts teachers' self-confidence and enables them to conduct teaching activities more effectively (Aydın et al., 2014). Teachers' academic self-efficacy directly influences students' academic achievement (Levey, 2014; Özgenel & Deniz, 2020). Confident teachers are better equipped to guide their students in the classroom and help them realize their potential (Aydın et al., 2014). Academic self-efficacy enhances teachers'

commitment to their professional development (Kılınç, 2021). Teachers with high academic self-efficacy tend to continuously improve themselves and learn the latest teaching methods.

Leadership plays a crucial role in education, and the leadership skills of future teachers can significantly impact both classroom management and students. Academic self-efficacy is a vital factor affecting pre-service teachers' professional success and motivation. Investigating the relationship between these two variables will illuminate strategies for enhancing the quality of teacher education programs. Leadership skills and academic self-efficacy are deemed extremely important in preparing qualified teachers. An analysis of the relevant literature revealed no studies investigating the relationship between these two variables. Therefore, this study is expected to make a significant contribution to literature. Accordingly, the aim of this study is to examine the relationship between pre-service teachers' self-perceptions of leadership behaviors and academic self-efficacy.

In this study, the leadership behaviors and academic self-efficacy of pre-service teachers, as well as the relationship between these two variables, were examined. The relationship between the leadership behaviors and academic self-efficacy of education faculty students was investigated using relational survey models. A multi-stage sampling method was adopted to determine the prospective teachers participating in the study. This method ensured that the participants demonstrated diversity in alignment with the study's objectives. In the first stage, criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was implemented. Pre-service teachers in the 1st grade were excluded from the study, as it was presumed, they would lack sufficient awareness about school adaptation and course processes. Therefore, it was established as a criterion that the prospective teachers were enrolled in the 2nd, 3rd, and 4th grades. In the second stage, participants were selected based on criteria such as relevance to the research objectives and ease of accessibility. This instance of sampling rendered the study efficient in terms of time and cost (Hatch, 2002; Johnson & Christensen, 2004). For this purpose, 278 students enrolled in teacher training programs at a state university and attending classes of various lecturers participated in the study. Of these, 213 (76.6%) student teachers were female, and 65 (24.4%) were male. An analysis of the departments of the pre-service teachers included in the study revealed that the highest participation was in Classroom Teaching (n:90), while the lowest was in English Language Teaching (n:13).

In the study, the relationship between students' self-perceptions of leadership behaviors and academic self-efficacy was determined using the "Self-Perception Scale of Undergraduate Students 'Leadership Behaviors,'" developed by Özbek and Kızılyallı (2017), and the Academic Self-Efficacy Scale developed by Kandemir and Özbay (2012). The normal distribution of the data was assessed through the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. The normality of the data obtained from the scales measuring pre-service teachers' self-perceptions of leadership behaviors and academic self-efficacy perceptions was evaluated by examining skewness and kurtosis values. As a result of the analyses, it was determined that the data exhibited a normal distribution. Accordingly, descriptive statistics related to the variables in the study were analyzed using t-tests, Single Factor Analysis of Variance (ANOVA), and Multiple Regression Analysis techniques.

In the study, firstly, the self-perceptions of pre-service teachers studying at the Faculty of Education regarding leadership behaviors were examined. According to the findings that emerged after the analyses, a significant majority of the participants responded "agree" to the statements on the scale. This shows that pre-service teachers are generally confident in their leadership behaviors. The results obtained align with the studies of Avcı

(2009), Cansoy (2015), and Özçetin and Atalay (2023). It is possible that the training provided for leadership skills in teacher training programs positively affects, or will affect, the leadership perceptions of pre-service teachers. It can be asserted that the training offered for leadership skills in teacher education programs positively influences the leadership perceptions of pre-service teachers. This situation once again emphasizes the importance of the content and methods used in teacher education programs.

When the findings related to pre-service teachers' academic self-efficacy were analyzed, it was concluded that academic self-efficacy was at a high level. This result indicates that pre-service teachers are confident in their academic abilities and believe they can achieve success. Research indicates a significant positive relationship between individuals' high academic self-efficacy perceptions and their course success (Yenilmez, 2016). Similarly, Aktürk and Öztürk (2019), Arslan (2022), and Ersoy (2024) reached similar conclusions in their studies.

In the study, the relationship between pre-service teachers' self-perceptions of leadership behaviors and the gender variable was investigated. As a result, it was found that pre-service teachers' self-perceptions of leadership behaviors did not differ based on gender. In other words, both male and female pre-service teachers exhibit similar levels of leadership behaviors. There are studies (Beltekin & Kuyulu, 2019; Cansoy et al., 2016; Özçetin & Atalay, 2023) that support this finding. This may be due to the egalitarian approach in the education system, the quality of the teacher training program, and the changing perceptions of gender roles in society over time.

As indicated by the previous result, it was determined that pre-service teachers' academic self-efficacy perceptions did not change based on gender. When examining the conducted studies, it is apparent that there are research findings supporting the results of the current study (Ekşi et al., 2020; İleri, 2019; Saracoğlu & Varol, 2007). Contrary to this finding, some studies indicate that male pre-service teachers have higher levels of academic self-efficacy (Ersoy, 2024; Oğuz, 2012), while other research finds that the academic self-efficacy levels of female pre-service teachers are higher (Taşığın et al., 2021). The emergence of differing results may be attributed to sample size, the different measurement tools used, or variations in sample characteristics.

In the study, it was examined whether pre-service teachers' academic self-efficacy differs according to the department in which they pursue their education. As a result of the analyses, no significant relationship was found between pre-service teachers' academic self-efficacy and their department of study. This finding indicates that pre-service teachers studying in different departments possess similar beliefs about their ability to achieve academic success. In other words, it suggests that pre-service teachers' self-confidence is comparable regardless of the department they choose. This finding illustrates that pre-service teachers' beliefs about their academic achievement are more influenced by other factors than by the department they study. This result obtained from the study aligns with the findings of Özegegen and Deniz (2020).

In the study, it was found that pre-service teachers' self-perceptions of leadership behaviors and academic self-efficacy had a positive and significant correlation with one another. This finding demonstrates that pre-service teachers who believe they possess leadership qualities are more confident in their ability to achieve academic success. In other words, it can be stated that pre-service teachers who view themselves as leaders also have the potential to excel in their courses. There are studies (Ersoy, 2024; Yolcu, 2023) with results similar to this in the literature.

Continuous professional development of teachers is one of the fundamental building blocks of a sustainable education system, both individually and socially. Continuous professional development enhances the quality of educational processes by allowing teachers to progress in their careers and improve their professional competencies. This development positively influences teachers' professional motivation and job satisfaction. Better-equipped teachers can establish more effective, strong, and positive relationships with students, creating a classroom environment that is supportive and safe. Such an environment significantly contributes to students' academic and social development. Furthermore, teachers who engage in ongoing professional development can guide their students more effectively and foster their skills in areas such as critical thinking and problem - solving. Educated and developed teachers play a crucial role in social development and welfare. As a requirement of these roles, they cultivate conscious, responsible, and active individuals for society.

Considering the results of the study, it may be considered adding more activities and modules for developing leadership skills in teacher training programs. In order to increase pre-service teachers' academic self-efficacy, it may be useful to provide an educational environment that encourages them to acquire regular study habits, actively participate in lessons and develop learning strategies. It is also important to organize the school culture in a way to support students' leadership qualities. In this way, both more successful teachers can be trained, and students' academic achievement can increase. Policy makers can contribute to this process by investing in the professional development of teachers and updating teacher training programs accordingly. Pre-service teachers, on the other hand, should actively endeavor to improve their leadership skills and increase their academic achievement, increase their self-confidence and participate more in learning processes.

In future research on the topic of this study, it may be possible to both statistically determine the strength of the relationship between leadership perceptions and academic self-efficacy and to understand the reasons underlying this relationship in depth by using both quantitative and qualitative research methods. Longitudinal studies that follow pre-service teachers throughout their undergraduate education can provide an understanding of how the relationship between these two variables differ over time and which factors may affect this change.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 186-199  
Geliş Tarihi: 10.11.2024 Kabul Tarihi: 06.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1582396>  
<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## A “Middle Power”’s Diplomacy to its Vicinity: Caucasus Projection of Türkiye’s Regional Ownership Vision and 3+3 Platform

Ahmet TURAN\*

### Abstract

One of the prominent actors in the international system in terms of various classifications of power is the ‘middle power’. Another important issue related to this concept is ‘middle power diplomacy’. Although it has different and sometimes opposing distinctive features, Türkiye possesses the qualities of both a ‘middle power’ and an actor conducting ‘middle power diplomacy’. An important phenomenon within Türkiye’s foreign policy instruments is the concept of ‘regional ownership’. For Ankara, the vision of regional ownership manifests itself through different foreign policy instruments for various regions. The aim of this study is to analyse the 3+3 Platform within the framework of Türkiye’s vision of regional ownership. In this context, the study analyses the characteristics of the concept of ‘regional ownership’ in the literature and seeks to determine the extent to which the 3+3 Platform meets these characteristics. Case analysis, one of the qualitative research methods, was employed in the study. Accordingly, the study analyses the information, documents and reports shared by the official authorities of the countries that are parties to the 3+3 Platform, as well as the discourses of the high-level officials of these actors.

**Keywords:** Türkiye, Middle Power, Regional Ownership, Caucasus, 3+3 Platform.

### Bir “Orta Güç” Çevresine Yönelik Diplomasisi: Türkiye’nin Bölgesel Sahiplenme Vizyonunun Kafkasya İzdüşümü ve 3+3 Platformu

### Öz

Uluslararası sistemde gücün çeşitli sınıflandırmaları açısından öne çıkan aktörlerden biri “orta güç”lerdir. Bu kavram ile ilişkili diğer önemli bir husus da “orta güç diplomasisi”dir. Farklı ve bazen de bir birine muhalif ayırt edici özellikleri olmasına rağmen, Türkiye hem “orta gücün” hem de “orta güç diplomasisini” yürüten aktörün niteliklerini barındırmaktadır. Türkiye’nin dış politika araçları içerisinde yer alan önemli bir fenomen ise “bölgesel sahiplenme” kavramıdır. Ankara açısından bölgesel sahiplenme vizyonu çeşitli bölgeler için

\*Dr. Öğretim Görevlisi, Fırat Üniversitesi, Rektörlük, Dış İlişkiler Birimi, a.turan@firat.edu.tr,  
<https://orcid.org/0000-0002-0227-6161>



farklı dış politika araçları ile kendini göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin bölgesel sahiplenme vizyonu çerçevesinde 3+3 Platformu'nu incelemektir. Bu bağlamda çalışmada "bölgesel sahiplenme" kavramının literatürdeki özellikleri ele alınmakta ve 3+3 Platformu'nun bu özellikleri karşılama düzeyinin cevabı aranmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden vaka analizine başvurulmuştur. Bu doğrultuda çalışmada 3+3 Platformu'nun tarafı olan ülkelerin resmi makamları tarafından paylaşılan bilgi, belge ve raporların yanı sıra söz konusu aktörlerin üst düzey yetkililerinin söylemleri incelenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye, Orta Güç, Bölgesel Sahiplenme, Kafkasya, 3+3 Platformu.

### **Introduction**

Simultaneously with the end of the Cold War, the bipolar world order also came to an end, and this environment of uncertainty brought about the global system's search for a new order. Kissinger (2014) attributes the basis of the crisis of world order to two important reasons, namely, 'the failure to understand the nature and scope of the challenge to the order itself and the failure to adapt to a major change in power relations. The factor of change in power relations is also referred to extensively by Kennedy (1988). In his study, Kennedy explains power transition and its consequences with dozens of examples of the reactions of states that have become middle or great powers in their region and the world in a few decades (Kennedy, 1988). This understanding, which is also embraced by neoclassical realists, reveals that relative power change can be parallel to actor behavior.

According to Friedberg (1996), the change in the material power capacity of actors imposes on them a mission to 'seek to change or even overthrow the status quo in order to create new systems more in line with their perceptions of their global position'. This situation is similar in terms of actors' attitudes towards developments in regional issues. In this context, the above arguments have the criteria that are essential for the questions sought to be answered in this study. Because the reaction of actors to the developments in their own regions cannot be handled independently of power. Another issue to be considered in this direction is the classification of power.

The categorization of power is of particular importance in both qualitative and quantitative terms. The qualitative distinction, which is identified with the use of military power in foreign policy, has led to the emergence of concepts such as ‘hard power’ and ‘soft power’ in the international relations literature (Nye, 2002). In time, one can even speak of the concept of ‘smart power’, which emerges from the harmonization of these two elements of power (Nye, 2009). This qualitative distinction also provides a basis for the quantitative categorization of power among states.

As for the qualitative classification of power, there are various characterizations ranging from hegemon to small power. However, quantitative concepts of power such as superpower, great power and middle power have gained an established place in the literature (Nossal 1999; Mearsheimer, 2001; Efstathopoulos, 2023). The concept of power that is important for this study is the idea of ‘middle power’. When the concept of middle power is considered together with the power shift of neoclassical realism, the reaction of an actor in this position to the developments in its environment becomes an important research element. In this context, this study examines Türkiye’s position and its reaction to the developments in the Caucasus in the light of the middle power conceptualization. Accordingly, Türkiye’s reaction to the developments in the Caucasus is analyzed within the framework of the vision of regional ownership. One of the most important reflections of this vision in the Caucasus is the 3+3 Platform. In this context, it is useful to examine the concept of middle power and its relevance to Türkiye in order to answer the aimed questions.

### **Türkiye as a “Middle Power Diplomacy” Country**

Although ‘middle power’ is perceived as a modern term of international relations, it has a long history. Rudd (2007) argues that the concept was used even in 15th century Europe. The basic connotation of the initial meaning of the concept was ‘possess enough power and control to be independent without relying on assistance from others’ (Rudd, 2007). Towards the end of the 20th century, the

meaning of the concept emphasized a correlation between the size and acquisitiveness of states (Grieco, 1990). Until then, the definitions of ‘middle power’ had emphasized the capacities of actors rather than their capabilities. However, developments in the following century have confirmed the judgement that actors’ capacities are not directly proportional to their capabilities, with dozens of examples. In the 21st century, many extraordinary developments have demonstrated that ‘ordinary’ concepts are insufficient to describe current crises. In this context, the concept of ‘middle power’ has started to express new meanings in the shadow of current problems. Among these meanings, ‘middle power diplomacy’ is an important issue.

It is quite natural that a concept of ‘middle power’ based on both capacities and capabilities could include Türkiye. In fact, there are dozens of assessments in the literature that Türkiye is a ‘middle power’ and even beyond in terms of capacity and capabilities (Hale, 2000; Oran, 2001; Öniş, 2003; Jordaan, 2003; Winrow, 2005; Yalçın, 2012). Some studies have even gone a step further and emphasized Türkiye’s potential to become a regional hegemon (Erickson, 2004). However, one of the characteristics of Türkiye that most closely fits this definition is the diplomatic method and vision it has developed in recent years.

Spies (2016) categorizes ‘middle power diplomacy’ into two main categories: traditional and new. According to him, the most distinctive features of traditional ‘middle power diplomacy’ are its normative approach and the altruistic instinct of the implementing country to support official development assistance to economically challenged countries (Spies, 2016). In the last decade, Türkiye has been consistently implementing an ‘entrepreneurial and humanitarian foreign policy’ based on normative principles while maintaining its claim as ‘the most generous country in the world’ by providing the highest amount of human development assistance relative to its gross national product (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2024). This attitude of Ankara makes it one of the indispensable actors of the traditional ‘middle power diplomacy’.

According to Spies’ (2016) second classification, the “new middle power diplomacy”, an actor must possess two main characteristics to be defined as a middle power in the contemporary sense. The first is the ‘middle power’s’ capacity for multilateral diplomacy. Another requirement is the actor’s ability and willingness to mediate (Spies, 2016). The ‘Antalya Diplomacy Forum’ launched by Ankara in 2021, which has become a global Turkish brand in the light of objective evaluations, is an indicator of its competence in multilateral diplomacy. On the other hand, these forums, which are attended by almost one out of every five foreign ministers in the world, are also an indicator of effectiveness. As a matter of fact, the 3rd Antalya Diplomacy Forum, the last of which was held in 2024, hosted around 4700 participants from 148 countries of the world, including 19 heads of state and government, 52 foreign ministers and 57 high-level representatives of international organizations, demonstrating an example of a diplomacy feast (Antalya Diplomacy Forum, 2024).

On the other hand, Türkiye’s pioneering mediation efforts in the last decade have been highly appreciated not only at the state level but also by the highest officials at the UN (Hürriyet Daily News, 2022). Its role as a mediator in the prisoner swap between the US and Russia, the ‘The Black Sea Grain Initiative’ it pioneered with its balanced stance during the Russia-Ukraine War, and the Ankara Process, which includes the negotiations between Ethiopia and Somalia, are just a few of these (Daily Sabah, 2024; United Nations, 2022; Demirtaş, 2024). However, among these initiatives, which are important for this study and will be focused on, the 3+3 Platform, an initiative in the Caucasus after the Second Karabakh War, will be emphasized. Before analyzing this case, it is useful to examine Ankara’s vision of ‘regional ownership’, which is Ankara’s way of addressing the issue in question.

### **The Vision of Regional Ownership**

Conceptually, ‘regional ownership’ implies a vision based on certain rules and methods. In fact, although it is not named in a terminological sense, almost all situations in which an actor reacts to developments in its region by organizing its

neighbors and directing them towards cooperation are an example of ‘regional ownership’. However, the concept owes its fame in the international relations literature to the Regional Cooperation Council (RCC) launched in 2009. The main objective of this initiative, which envisages cooperation among the countries of Southeast Europe in various fields, has been to promote the integration of the region with Europe and Euro-Atlantic (RCC, 2024). It is worth noting that Türkiye is a member of the RCC and Ankara supports the Council politically and economically (Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye, 2024). The concept of ‘regional ownership’, which was frequently raised in the context of the RCC, has since evolved towards a vision equipped with certain principles.

Trimçev (2009) argues that there are two necessary conditions for a solid vision of ‘regional ownership’. According to him, ‘first, there must be an institutional structure that serves as a forum for agenda adoption based on clear rules of interaction between countries. He defines this requirement as a ‘deliberative setting’ (Trimçev, 2009). Secondly, the countries of the region must be able to demonstrate the necessary political will to overcome obstacles in the face of unavoidable challenges. In connection with the second condition, it is worth underlining a very important need. This is the need for ‘the existence of one or more actors who can informally persuade regional actors’ (Trimçev, 2009). This principle-based vision of ‘regional ownership’ will be quite accurate in explaining the co-operation steps taken to resolve the ongoing problems in the Caucasus.

The fact that the vision of regional ownership has become one of the normative instruments of Turkish foreign policy is not a product of today, but it is not very old either. This assessment is not wrong considering that the established use of the concept in the international relations literature is less than a quarter of a century old. Starting in 2015, a few retired diplomats and senior bureaucrats brought the concept to the agenda, basically suggesting that regional countries should seek a solution mechanism among themselves rather than resorting to the patronage of extra-regional actors in solving regional problems (Akıncı, 2015). Similarly, in the

following years, the vision of ‘regional ownership’, which came to the fore again in the context of Türkiye’s relations with the Gulf countries, became almost synonymous with President Recep Tayyip Erdoğan’s statement ‘We cannot leave our future at the mercy of others’ during his visit to Bahrain (Kalin, 2017). Today, one of the most important projections of this vision is undoubtedly the 3+3 Platform.

### **Search for Stability in the Caucasus**

The Caucasus has maintained its notoriety as a region of contemporary conflict over the last three decades. With Armenia’s occupation of 20% of Azerbaijan’s internationally recognized territory in 1992-1993, the Karabakh conflict has become a bleeding wound of the region. Starting from the early years of the 21st century, both the states of the region and external actors with interests in the region have been searching for a solution to the issue. At the beginning of the third millennium, an attempt to establish a ‘Caucasus Stability Pact’ (CSP) was put on the agenda, but due to the conflict of interests among the states of the region, this issue did not find the support it deserved (Hürriyet, 2000). In 2008, the ‘Caucasus Stability and Cooperation Platform’ (CSCP) initiative, which was further developed by then Prime Minister Erdoğan, was partially embraced by the states of the region, but it failed to have the expected impact (Çelikpala, 2010). In the year following this initiative, Türkiye tried to pursue a policy of normalising its relations with Armenia, but the discomfort caused by this situation on the Azerbaijani side showed that the stability in the region is based on delicate balances.

The fact that the CSP failed to find sufficient support while it was still at the idea stage, and that its predecessor, the CSCP mechanism, failed to meet the expectations, pointed to a fact: Stabilization in the Caucasus would not be possible without the resolution of the Karabakh conflict. Nevertheless, the operational skills gained by Türkiye through the initiatives turned into an important source of experience and know-how for the 3+3 Platform to emerge in the following years. When the issue of opening the borders within the scope of Türkiye’s normalization with Armenia came to the agenda, Azerbaijan’s declaration that the Turkish-

Armenian borders were closed after the occupation of Kalbajar and that it was dissatisfied with a normalization that would take place as long as Kalbajar was not liberated from occupation (Vəliyev, 2017) supports the above judgement. In this context, the establishment of the 3+3 Platform after the Karabakh issue was resolved within the legitimate boundaries of international law with the intensive support of Türkiye gains more meaning.

### **3+3 Platform**

On 27 September 2020, the Second Karabakh War, which started with Baku's response to the offensive against Azerbaijan from Karabakh, which Armenia had occupied for nearly thirty years, within the scope of legitimate self-defense, ended with Azerbaijan's victory. With Türkiye's intensive military and diplomatic support, the Azerbaijani army retook its occupied territories, and the Caucasus, one of the current chronic conflicts, was thus resolved with the skill of 'coercive diplomacy'. Unfortunately, the resolution of the conflict in the Caucasus does not mean a complete cessation of the conflict climate in the region. This situation was acknowledged by political leaders, leading to initiatives in the post-Patriotic War period aimed at establishing sustainable regional peace and stability. The most accepted of these initiatives is undoubtedly the 3+3 Platform.

The first will for the establishment of the 3+3 Platform came to the agenda during President Erdoğan's visit to Azerbaijan with the state officials as part of the Baku Victory Parade organized after the Karabakh victory (Aslanlı, 2020). Within the scope of the visit in question, work was started immediately the following year for the cooperation initiative proposed by the leaders of the two countries. In this context, the then Minister of Foreign Affairs Mevlüt Çavuşoğlu, who went on a tour of the Caucasus in the first month of 2021, made a statement in which he commented that wish is not enough to ensure stability in the region and that desire must be transformed into will, signaling that they are striving for a 3+3 format of cooperation in the South Caucasus (Hürriyet, 2021). At the end of the same year, on 10 December 2021, the first meeting of the 3+3 Platform was held in Moscow with the

participation of Türkiye, Russia, Iran, Azerbaijan and Armenia. At the level of Deputy Foreign Ministers, Ankara was represented by a delegation headed by Deputy Foreign Minister Ambassador Sedat Önal. The then Georgian Foreign Minister David Zalkaliani stated that he conveyed the reason for not attending to his interlocutors as ‘we said that our relations with the occupying country would be very difficult if we did not see a process of dismantling the occupation’ and that Georgia did not intend to participate in the 3+3 format together with the Russian Federation even months before the meeting (Civil Georgia, 2021). Undoubtedly, Tbilisi’s pro-Western stance also played a role in this attitude (Javakhishvili, 2022). On 10 December 2021, the official information about the content of the meeting held in Moscow was announced by the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye with the following statements:

*“A constructive exchange of views took place at the meeting about multidimensional progress in regional cooperation where it was agreed to focus on practical issues of common interest to all participants. Within the context of practical steps that can be taken for enhancing peace and stability through confidence building, it was foreseen to give priority to trade, economy, transport, culture and humanitarian issues. Representatives of the five participating countries agreed to adopt a flexible working format and expressed their hope that Georgia too will join the consultations in the future.” (Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye, 2021).*

The first thing that draws attention about the first meeting of the 3+3 Platform may be the fact that the representation in the negotiations was at the level of deputy ministers. However, it should also be taken into consideration that this first meeting was also exploratory in nature. The developments in the following years also point to this situation. In this context, within the scope of the 3+3 Platform, the first meeting was held in Moscow and the second meeting was held in Tehran at the level of foreign ministers. On the other hand, Georgia did not participate in the second meeting of the 3+3 Platform hosted by Tehran, where the aim of expanding and strengthening confidence and co-operation in the region was reaffirmed.



Nevertheless, the parties once again emphasized that the Platform is open for Georgia's equal participation (Ministry of Foreign Affairs of the Islamic Republic of Iran, 2023). In fact, the day before the Tehran session of the 3+3 Platform, Georgia declared that it would not participate in the meeting, stating in a press release issued by the Ministry of Foreign Affairs that 'Georgia does not participate in this meeting and has never participated (in this format)' (Civil Georgia, 2023). It was also agreed at the Tehran meeting that the next summit would be held in Istanbul. Accordingly, the most recent meeting of the 3+3 Platform was held in Istanbul in 2024.

The third meeting of the 3+3 Platform, held in Istanbul on 18 October 2024, discussed 'issues related to the establishment of lasting peace and stability and regional development and deepening regional cooperation through concrete projects. At the end of the meeting, a Joint Declaration was issued, and the Participating Foreign Ministers were received by President Erdoğan (Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye, 2024b). The 13-point Joint Declaration reaffirmed the points agreed at previous meetings and reiterated that the Platform will always be open to Georgia's participation (Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye, 2024c).

When the meetings and content of the 3+3 Platform are analyzed in the light of the above developments, it is seen that the format corresponds to the principles of the vision of 'regional ownership'. It was mentioned above that Trimçev (2009) formulated the first condition for 'regional ownership' as 'the existence of an institutional structure serving as a forum'. In this respect, it can be said that the 3+3 Platform, which has held three meetings, fulfils the first condition of this concept. The meetings of the 3+3 Platform, which took place in Moscow, Tehran and Istanbul respectively, fully fulfil the 'deliberative setting' described by Trimçev.

Secondly, Trimçev (2009), again as mentioned above, considers that regional ownership requires 'the presence of one or more actors who can informally convince the actors in the region'. In this sense, the countries in the region, including Iran, where Türkiye and Russia have taken the initiative, stand out as actors that fulfil

these conditions. On the other hand, in a statement by Foreign Minister Hakan Fidan, the policy implemented regarding the situation in the Caucasus is associated with the concept as follows:

*“There is a concept that Türkiye has developed and underlined in recent years: The concept of regional ownership. We consider this 3+3 Platform in the Caucasus, together with other regional initiatives, within this framework. Regional ownership is important. I spend part of my diplomatic time in the region explaining this, whether I go to the Balkans, the Middle East, the Caucasus, Africa or Central Asia. It is important for this: Do not wait for a hegemon, come together on your own. Let us, the countries of the region, the nations of the region, take matters into our own hands, and deal with our own problems as much as we can, in a genuine way. And when we need help from outside, let us ask for it in a qualified manner. When you don’t... The hegemon comes and doesn’t care what you need...” (Haber Global, 2024).*

Foreign Minister Fidan’s comment is an important complement to make sense of the situation. Based on both the two basic conditions of the vision of regional ownership and the way Foreign Minister Fidan positions foreign policy instruments, it is seen that the 3+3 Platform highly corresponds to the concept of ‘regional ownership’.

### **Conclusion**

Considering Türkiye’s material power capacity in the 21st century and its role in the international community, it is seen that Türkiye corresponds to the concept of ‘middle power’ in the power classification. In addition, considering its capacities and capabilities, it can be said that its foreign policy corresponds to a middle power diplomacy in terms of its instruments. The important outcomes of this situation are largely reflected in regional developments. In recent years, Ankara’s successful foreign policy in line with its national interests in different regions is also in harmony with the characteristics of a concept that has an important counterpart in the international relations literature, ‘regional ownership’.

In the light of the above-mentioned developments, it can be considered a very valid judgement that the way the 3+3 Platform is conducted, and its content is a projection of a vision of ‘regional ownership’. As a foreign policy tool used by a ‘middle power’ as a diplomatic reaction to its immediate neighborhood, the three meetings of the Platform are also an important consultation mechanism. On the other hand, Foreign Minister Hakan Fidan’s interpretation of the 3+3 Platform directly in the light of the concept of ‘regional ownership’ gives a comprehensive idea about Ankara’s approach to the issue.

However, although the name of the mechanism has become famous as the 3+3 Platform, the fact that Georgia, one of the first three countries in the equation, has not yet participated in any of the three meetings results in a 3+2 format. Nevertheless, the declaration signed at the end of all three meetings shows above that the parties insisted on Georgia’s participation. From all these points of view, it is a pleasing development for the region that the 3+3 Platform stands out as the final embodiment of the search for a consultation and cooperation mechanism in the Caucasus in 2000 and 2008 respectively. On the other hand, the fact that Türkiye is seen as one of the locomotives of this mechanism should be evaluated in the light of both the success of ‘middle power diplomacy’ and the effects of the vision of ‘regional ownership’. In the light of the experience gained from pioneering initiatives such as CSP and CSCP, Ankara has realized that for a sustainable consultation mechanism in the Caucasus, the Karabakh issue, which is the chronic problem of the region, must be resolved and has directed the developments in this direction.

## References

- Akıncı, H. (2015). Regional Ownership. *TASAM-Turkish Asian Center for Strategic Studies*, Retrieved October 6, 2024, from [https://tasam.org/en/Icerik/17481/regional\\_ownership](https://tasam.org/en/Icerik/17481/regional_ownership)
- Antalya Diplomacy Forum. (2024). *Antalya Diplomacy Forum 2024*.
- Barnett, M., & Duvall, R. (2005). Power in International Politics. *International Organization*, 59(1), 39–75. <http://www.jstor.org/stable/3877878>

- Civil Georgia. (October 09, 2021). Right of Response: MFA Reacts to Civil.ge News Piece. Retrieved October 18, 2024, from <https://civil.ge/archives/447230>
- Civil Georgia. (October 22, 2023). MFA: Tbilisi Won’t Attend “3+3 Platform” Meeting in Tehran. Retrieved October 19, 2024, from <https://civil.ge/archives/564980>
- Çelikpala, M. (2010). Türkiye ve Kafkasya: Reaksiyoner Dış Politikadan Proaktif Ritmik Diplomasiye Geçiş. *Uluslararası İlişkiler*, 7(25), 93-126.
- Daily Sabah. (August 1, 2024). Türkiye coordinates historic Russia-US prisoner swap in Ankara. Retrieved September 20, 2024, from <https://www.dailysabah.com/politics/diplomacy/turkiye-coordinates-historic-russia-us-prisoner-swap-in-ankara>
- Demirtaş, T. (2024). The Ankara Process: Can the Somalia-Ethiopia Tension Be Resolved through Türkiye’s Efforts? *Seta Analysis*, 90.
- Efstathopoulos, C. (2023). Global IR and the middle power concept: exploring different paths to agency. *Australian Journal of International Affairs*, 77(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/10357718.2023.2191925>
- Erickson, E. J., (2004). “Turkey as Regional Hegemon-2014: Strategic Implications for the United States”. *Turkish Studies*, 5(3), 25-42.
- Fels, E. (2017). *Shifting power in Asia-Pacific? : the rise of China, Sino-US competition and regional middle power allegiance*. Switzerland: Springer.
- Friedberg, A. (1996). Warring States: Theoretical Models of Asia Pacific Security. *Harvard International Review*, 18(2), 12–68. <http://www.jstor.org/stable/42765249>
- Grieco, J. M. (1990). *Cooperation Among Nations: Europe, America, and Non-Tariff Barriers to Trade*. Ithaca: Cornell University Press.
- Haber Global. (October 17, 2024). Hakan Fidan: Azerbaycan’la Tek Devlet Gibi Hareket Ediyoruz. *Youtube*. Retrieved October 25, 2024, from [https://www.youtube.com/watch?v=q8ptfyXTbXw&ab\\_channel=HaberGlobal](https://www.youtube.com/watch?v=q8ptfyXTbXw&ab_channel=HaberGlobal)
- Hale, W. (2000). *Turkish Foreign Policy, 1774-2000*. London: Frank Cass.
- Hürriyet. (2000). Cumhurbaşkanı Demirel’den ‘Kafkas İstikrar Pakti’ önerisi. Retrieved October 20, 2024, from <https://www.hurriyet.com.tr/dunya/cumhurbaskani-demirelden-kafkas-istikrar-pakti-onerisi-39126399>
- Hürriyet. (2021). Güney Kafkasya’da ‘3 artı 3’ formülü. Retrieved October 26, 2024, from <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/guney-kafkasyada-3-arti-3-formulu-41728245>
- Hürriyet Daily News. (August 20, 2022). Guterres thanks Türkiye for its ‘pivotal role’ in grain export deal. Retrieved October 15, 2024, from <https://www.hurriyetdailynews.com/russian-crops-fertilizer-must-move-unimpeded-un-chief-176281>
- Javakhishvili, E. (2022). The “3+3” Platform for Regional Cooperation: Conflicting Foreign Policy Preferences. *Caucasus Analytical Digest*, 128, 3-6. <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000558266>
- Jordaan, E. (2003). The Concept of a Middle Power in International Relations: Distinguishing between Emerging and Traditional Middle Powers. *Politikon: South African Journal of Political Studies*, 30(1), 165-181.
- Kalın, İ. (February 18, 2017). Turkey, the Gulf and regional ownership. *Daily Sabah*. Retrieved October 9, 2024, from <https://www.dailysabah.com/columns/ibrahim-kalin/2017/02/18/turkey-the-gulf-and-regional-ownership>
- Kennedy, P. M. (1988). *The rise and fall of the great powers*. New York: Random House.
- Kissinger, H. (2014). *World order*. New York: Penguin Press.

- Mearsheimer, J. J. (2001). *The Tragedy of Great Power Politics*. New York: W.W. Norton & Company.
- Ministry of Foreign Affairs of the Islamic Republic of Iran. (2023). Joint Communiqué of the Second Meeting of the “3+3” Regional Platform. Retrieved October 17, 2024, from <https://en.mfa.ir/portal/newsview/732343/Joint-Communique-of-the-Second-Meeting-of-the-%E2%80%9C3-3-Regional-Platform>
- Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye. (2021). No: 413, 10 December 2021, Press Release Regarding the 3+3 Consultations. Retrieved October 1, 2024, from [https://www.mfa.gov.tr/no\\_-413\\_-3-3-bolgesel-istisareleri-hk.en.mfa](https://www.mfa.gov.tr/no_-413_-3-3-bolgesel-istisareleri-hk.en.mfa)
- Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye. (2024). Türkiye’s Relations with the Regional Cooperation Council (RCC). Retrieved September 27, 2024, from [https://www.mfa.gov.tr/the-regional-cooperation-council-\\_rcc\\_.en.mfa](https://www.mfa.gov.tr/the-regional-cooperation-council-_rcc_.en.mfa)
- Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye. (2024b). No: 216, 18 October 2024, Regarding the Third Meeting of the 3+3 Regional Cooperation Platform in İstanbul. Retrieved October 20, 2024, from [https://www.mfa.gov.tr/no\\_-216\\_-istanbul-da-duzenlenen-3-3-guney-kafkasya-bolgesel-isbirligi-platformunun-ucuncu-toplantisi-hk.en.mfa](https://www.mfa.gov.tr/no_-216_-istanbul-da-duzenlenen-3-3-guney-kafkasya-bolgesel-isbirligi-platformunun-ucuncu-toplantisi-hk.en.mfa)
- Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Türkiye. (2024c). The Third Meeting of the “3+3” Regional Cooperation Platform Joint Communiqué, 18 October 2024. Retrieved October 21, 2024, from <https://www.mfa.gov.tr/the-third-meeting-of-the-3-3-regional-cooperation-platform-joint-communique-18-october-2024.en.mfa>
- Nossal, K. R. (1999). Lonely Superpower or Unapologetic Hyperpower? Analyzing American Power in the Post-Cold War Era. *Foreign Affairs*, 78, 35-49.
- Nye, J. S. (2004). Soft power: the means to success in world politics. New York, NY: Public Affairs.
- Nye, J. S. (2009). Get Smart: Combining Hard and Soft Power. *Foreign Affairs*, 88(4), 160–163. <http://www.jstor.org/stable/20699631>
- Oran, B., ed., (2001). *Türk Dış Politikası*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Öniş, Z. (2003). “Turkey and the Middle East after September 11: The Importance of the EU Dimension”. *Turkish Policy Quarterly*, 2(4), 83-92.
- Regional Cooperation Council. (2024). About us. Retrieved September 29, 2024, from <https://www.rcc.int/pages/2/about-us>
- Rudd, K. (2007). Leading, Not Following: The Renewal of Australian Middle Power Diplomacy. *The Sydney Papers*, 19(1), [ii]-13. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.451103641374187>
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılında Türk Dış Politikası.
- Trimçev, E. (2009). Foreign Policy, Elites and Regional Identity. Dialogues-Ownership for Regional Cooperation in the Western Balkan Countries. *Friedrich-Ebert-Stiftung*.
- United Nations. (2022). Black Sea Grain Initiative Joint Coordination Centre. Retrieved September 24, 2024, from <https://www.un.org/en/black-sea-grain-initiative>
- Vəliyev, C. (2017). Azərbaycan–Türkiyə münasibətləri: 1991-2016. In F. Məmmədov, C. Vəliyev & A. Məmmədov (Eds.), *Azərbaycan Respublikasının Xarici Siyasətinin Əsas İstiqamətləri (1991-2016)*, 97-158. Bakı: Poliart MMC.
- Winrow, G. (2005). *Turkey’s Changing Regional Role and Its Implications*. İstanbul: Koc University.
- Yalçın, H. B. (2012). The Concept of “Middle Power” and the Recent Turkish Foreign Policy Activism. *Afro Eurasian Studies*, 1(1), 195-216.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 200-222  
Geliş Tarihi:10.11.2024 Kabul Tarihi:04.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1582449>  
<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA SES OLAYLARI KONUSUNUN ÖĞRETİMİ VE İŞLEVSEL DİLBİLGİSİNE GÖRE ETKİNLİK ÖNERİLERİ\*

Seher ÇİÇEK\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı; 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları ile Türkçe ders kitaplarında ses olayları konusunun öğretimini karşılaştırmalı olarak incelemek ve işlevsel dilbilgisine uygun öğretim etkinlikleri önerisi getirmektir. Bu amaçla çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle uygun olarak ulaşılan veriler, betimsel analiz tekniğine uygun olarak alanyazının taranması ile ulaşılan ölçütlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5. sınıf, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 6. sınıf düzeyinde yer verilen ses olayları konusu, her iki programda da işlevsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ses olayları ile ilgili beş farklı terim varken, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yedi farklı terim vardır. Ses olayları konusu 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisi ile, 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda ise dört temel dil becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Ancak incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında ses olayları ile ilgili öğretim etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın (MEB, 2019, 2024) temel yaklaşımı olan işlevsel dilbilgisine uygun olmadığı görülmüştür. Çünkü bu etkinliklerin metin temelli olmadığı, kuralcı bir yaklaşımla hazırlandığı, aşamalı olmadığı, dil becerileri ile ilişkilendirilmediği görülmüştür. Ayrıca hem öğretim etkinliklerinin hem de tema sonunda yer alan ses olayları sorularının bilişsel öğrenme düzeylerinin hatırlama ve anlama basamağında kaldığı görülmüştür. Araştırmada ses olayları konusunun aşamalık ilkesine uygun olarak yapı bilgisi bulunduğu için 6. sınıf düzeyinde verilmesinin uygun olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Son olarak çalışmada ders kitabı yazarları, öğretmenlere ve ilgililere katkı sağlaması için işlevsel dilbilgisi yaklaşımına uygun öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İşlevsel Dilbilgisi, Ses Olayları, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe Ders Kitabı

\* Bu araştırma, Uluslararası Karadeniz Araştırmaları Kongresi'nde (24-25 Ekim 2024) sunulan özet bildirinin tam metnidir.

\* Öğr. Gör. Dr., Sinop Üniversitesi, TÖMER, scicek@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1501-2675>

## Teaching The Subject of Sound Events in Turkish Curricula and Turkish Textbooks and Activity Suggestions According to Functional Grammar

### Abstract

The aim of this study is to comparatively examine the teaching of sound events in the 2019 and 2024 Turkish Lesson Teaching Programs and Turkish textbooks and to suggest teaching activities suitable for functional grammar. For this purpose, document analysis method was used in the research. The data obtained in accordance with this method were analyzed according to the criteria reached by reviewing the literature in accordance with the descriptive analysis technique. According to the results of the research; the subject of sound events, which is included at the 5th grade level in the 2019 Turkish Lesson Teaching Program and at the 6th grade level in the 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Program, is handled with a functional approach in both programs. While there are five different terms related to sound events in the 2019 Turkish Lesson Teaching Program, there are seven different terms in the 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Program. The subject of sound events is associated with writing skill in the 2019 Turkish Language Teaching Program and with the four basic language skills in the 2024 Turkish Language Teaching Program. However, it was observed that the teaching activities related to sound events in the 5th grade Turkish textbook examined were not suitable for functional grammar, which is the basic approach of the Turkish Curriculum (MoNE, 2019, 2024). Because it was seen that these activities were not text-based, were prepared with a prescriptive approach, were not progressive, and were not associated with language skills. In addition, it was seen that both the teaching activities and the sound events questions at the end of the theme remained at the recall and comprehension level of cognitive learning levels. In the study, it was concluded that it is appropriate to teach the topic of sound events at the 6th grade level because it has structure information in accordance with the principle of gradualism. Finally, in the study, teaching activities in accordance with the functional grammar approach were prepared to contribute to textbook authors, teachers and interested parties.

**Keywords:** Functional Grammar, Sound Events, Turkish Curriculum, Turkish Textbook

### Giriş

Bir dilin ses, biçim, söz dizimi ve anlam özelliklerini inceleyip dilin işletim sistemini açıklayan bilim dalı dilbilgisidir. “Akciğerlerden gelen havanın gırtlakta oluşturduğu titreşim.” şeklinde (TDK, 2018) tanımlanan ses, bir dilin en küçük birimidir. Ses birimler biçimleri, biçimbirimler sözcükleri oluşturur. Sözcükler de söz dizimi kurallarına göre dizilerek anlamlı birimler olan cümleleri oluşturur.

Bir dildeki sesleri, bunların özelliklerini, dağılımını ve birleşimlerini inceleyen bilim dalı ses bilgisidir. Sesler yazılı dilde harflerle gösterilir. Günümüzde Türkiye Türkçesinin yazımında kullanılan alfabede yirmi dokuz harf vardır. Bu harflerin

sekizi ünlü, yirmi biri ise ünsüz sesleri yazıda göstermek için kullanılır. Ancak Türkiye Türkçesinde anlam ayırıcı olarak konuşmada kullanılan on sekiz ünlü, yirmi dört de ünsüz ses olduğu ispatlanmıştır (Efendioğlu ve İşcan, 2010).

Bir dili kullanmada başarılı olmak için dil becerilerinde yetkinleşmek gerekir. Bir kimse ana dilini kendiliğinden kullanmayı öğrenir. Ancak bir dilin kullanımı bölgeden bölgeye farklılaşır ve yazılı dili kullanmak için örgün veya yaygın bir şekilde uzmanlardan ders almak gerekir. Bir dili ölçünlü bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanmanın ilk yolu dildeki sesleri tanımak, bilmek ve seslerin birleşimi sırasında ortaya çıkan ses olaylarını dört temel beceride ustaca kullanmakla ilgilidir. Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programlarında (MEB, 2019, 2024) ses olayları konusu yer almıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, 38) ses olayları: "T.5.4.1.1. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur." şeklinde bir kazanımla 5. sınıf düzeyinde yazma beceri alanında ele alınmıştır. Bununla beraber ses olayları konusu içinde ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi olmak üzere beş farklı terime yer verilmiştir. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinden bu konu ile ilgili yazma alanında bilgi ve beceri edinmesi beklenmektedir. Ayrıca işlevsel bir yaklaşımla ana dilleri Türkçeyi yazarken ses olaylarına uğramış sözcükleri doğru yazma becerisi edinmeleri hedeflenmiştir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) ses olayları: "DYS.DO.6.2. Söz varlığı ve dil yapılarının birleşmesinde karşılaşılan yardımcı ünsüzlerin (y, ş, s, n) ve ses olaylarının (ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, ünlü daralması, ünlü türemesi ve ünsüz türemesi) sebeplerini ayırt eder.

DYS.KY.6.1. Ses olaylarına uğrayan söz varlığı ve dil yapılarını doğru kullanır." şeklinde kazanımla 6. sınıf düzeyinde anlama becerileri altında dinleme ve okuma; anlatma becerileri altında konuşma ve yazma becerilerinde ayrı olarak iki farklı kazanım açıklamasıyla ele alınmıştır. Bununla birlikte ses olayları konusu



içinde yardımcı ünsüz, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, ünlü daralması, ünlü türemesi ve ünsüz türemesi olmak üzere yedi farklı terime yer verilmiştir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinden bu konu ile ilgili bilgi ve beceri edinmesi beklenmektedir. Ayrıca işlevsel bir yaklaşımla ana dilleri Türkçeyi dinleyip okurken sebeplerini ayırt etme; konuşup yazarken ise doğru konuşup doğru yazma becerisi edinmeleri hedeflenmiştir. Programlardaki kazanımlara bakıldığında yeni Türkçe öğretim programında (MEB, 2024) ses olayları ile ilgili kazanımların işlevsel bir şekilde bütün dil becerilerini kapsamı doğru ve önemli bir gelişmedir.

İşlev kavramının merkezde olduğu işlevsel dilbilgisi, iletişimde dilsel birimlerin kullanım ilkelerini anlam, söz dizimi ve edim düzleminde betimlemek için çalışmalar yapan dilbilgisi alanıdır (Çiçek, 2023, 70). Dilin temel işlevi anlam üretmek olan işlevsel dilbilgisinde (Dik, 1997; Eggins, 2014; Halliday, 2004) dilsel ifadelerin anlamları kullandıkları bağlamdan etkilenir (Aksan, 1993; Freddi, 2004; Larsen-Freeman, 2001; Schaaik, 1998). Bu nedenle bir dilin kullanımını temel dil becerileriyle ilişkilendirilmeli, dilsel yapılar metin temelli öğretim sağlanarak bağlam içinde öğretilmelidir. İşlevsel yaklaşımın benimsendiği ses olaylarının öğretimi de temel dil becerilerinin gelişimine hizmet etmeli, öğrenci konu hakkında öğrendiği yeni bilgi ve becerilerle ana dili okuryazarlık becerisini geliştirmelidir. Böylece ana dilini ölçünlü bir şekilde dört temel dil becerisinde kullanan bir birey olmalıdır.

Alanyazında ses olayları üzerine yapılan çalışmalar vardır (Aksin, 2022; Karatay ve Kükrer, 2024; Pekaz, 2007; Şahin, 2019; Yenen Avcı, 2014). Buna göre Aksin (2022) etkinlik temelli ses olaylarının öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığını ve dilbilgisi tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Şahin ise (2019) eğitsel oyunların kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin ses olayları başarısını artırdığını belirlemiştir. Karatay ve Kükrer (2024) beşinci sınıf öğrencilerinin seslerin yazımı ve ses olayı bulunan sözcüklerin yazımında; Pekaz (2007) sekizinci sınıf öğrencilerinin ses olayı bulunan sözcüklerin yazımında sıklıkla

hata yaptıklarını belirlemiştir. Türkçe ders kitaplarında ses olaylarını inceleyen Yenen Avcı (2014) ise konu ile ilgili etkinliklerin yetersiz olduğunu, aşamalı olmadığını, etkinliklerin hatırlama düzeyinde kaldığını tespit etmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları ile Türkçe ders kitaplarında ses olayları konusunun öğretimi karşılaştırmalı olarak incelenecek ve işlevsel dilbilgisine uygun öğretim etkinlikleri önerisi getirilecektir. Bu amaçla aşağıdaki sorunlara cevap aranmıştır:

### **Araştırma Sorunları:**

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ses olayları konusu nasıl ele alınmıştır, farklılık var mıdır?
2. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan ses olayları konusu ile ilgili öğretim etkinlikleri işlevsel dilbilgisi yaklaşımına uygun mudur?
3. Ses olayları ile ilgili işlevsel dilbilgisine uygun öğretim etkinlikleri nasıl olmalıdır?

### **Yöntem**

Türkçe dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında ses olayları konusunun ele alınışının incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Bu yöntemle göre ilk olarak araştırma konusunu ilgilendiren sözlü, basılı veya yazılı dokümanlar toplanır. Bu dokümanlar araştırma amaçlarına uygun olarak sistematik bir şekilde analiz edilerek sonuçları yazılı olarak raporlaştırılır ve sunulur (Karasar, 2012; Şimşek, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre çalışmanın dokümanları; 2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programları ile örneklem olarak belirlenen 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Daha sonra bu dokümanlar üzerinde ses olayları konusu alanyazın taranarak belirlenen çeşitli ölçütlere göre incelenmiş, sonuçlar yazılı olarak raporlaştırılmıştır.

## Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Bu araştırmanın veri toplama araçları 2019 Türkçe Dersi ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ve 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır (Sevim, 2022).

## Veri Analizi

Araştırmada toplanan dokümanları çözümlmek için nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Çünkü bu analiz yönteminde araştırma verileri önceden belirlenen temalara göre incelenir ve veriler ilgili temaya kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre araştırmanın sorun ve alt sorunlarını çözmek için ilk olarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ses olaylarına ilişkin sınıf düzeyi, terimler, terim sayısı, benimsenen öğretim yaklaşımı incelenip sonuçları karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak örneklem olarak belirlenen, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabında (Sevim, 2022) ses olayları konusu üzerine bulunan öğretim etkinlikleri alanyazın taranarak oluşturulan (Çiçek, 2021; Sancı Uzun vd., 2019) metin temelli, dilbilgisel yaklaşım, aşamalık, bilişsel öğrenme düzeyi ölçütlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada üçüncü olarak ise işlevsel dilbilgisi yaklaşımına uygun olarak ses olayları konusunun öğretimini amaçlayan öğretim etkinlikleri hazırlanmış, akademisyen ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.

## Bulgular

**Birinci alt soruna ilişkin bulgular:** Bu alt sorunu çözümlmek için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ses olayları konusunun ele alınışı incelenmiştir.

Tablo 1. 2019 ile 2024 Türkçe Dersi Öğretimi Programları'nda Ses Olayları Konusu

Ses olayları	Sınıf düzeyi	Terim sayısı	Terimler	Dilbilgisel yaklaşım	Dil becerileri ilişkisi
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	beşinci sınıf	beş	ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi	İşlevsel dilbilgisi	Yazma becerisi

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	altıncı sınıf	yedi	yardımcı ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, ünlü daralması, ünlü türemesi ve ünsüz türemesi	İşlevsel dilbilgisi	Dinleme, okuma, konuşma, yazma becerisi
---	---------------	------	--	---------------------	---

Tablo 1’de görülen sonuçlara göre her iki programda da ses olayları konusu işlevsel dilbilgisi yaklaşımına göre ele alınmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ses olayları 5. sınıf düzeyinde ele alınırken 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 6. sınıf düzeyinde ele alınmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ses olayları ile ilgili beş farklı terim varken 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yedi farklı terim vardır. Son olarak her iki programda da ses olayları işlevsel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Ses olayları konusu 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisi ile, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise dört temel dil becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre ses olaylarının temel dil becerilerine etkisi ve katkısı, dil becerileriyle ilişkisiyle ele alınarak öğrencilerin konu ile ilgili bilgi ve beceri edinmesi hedeflenmiştir.

**İkinci alt soruna ilişkin bulgular:** Araştırmada ikinci olarak 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ses olayları konusu ile ilgili öğretim etkinlikleri; metin temelli olma, dilbilgisel yaklaşım, aşamalık, bilişsel öğrenme düzeyi ölçütlerine göre incelenmiştir.

İncelenen Türkçe ders kitabında (Sevim, 2022) ses olayları konusu ile ilgili üç öğretim etkinliği olduğu belirlenmiştir. Bu üç etkinlikte ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz yumuşaması, ünsüz türemesi, ünsüz benzeşmesi olmak üzere beş terime yer verilmiştir.

a. Ünlü düşmesi ve ünlü daralmasıyla ilgili aşağıda verilen bilgileri okuyunuz.

**Ünlü düşmesi:** İki heceli bazı kelimeler ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında ikinci hecelerindeki dar ünlüler (ı, i, u, ü) düşer. Bu ses olayına **ünlü düşmesi** denir. Aşağıdaki örnekleri inceleyelim.

ağız → ağız-ı → ağızı      beyin → beyin-imiz → beynimiz

**Ünlü daralması:** Dilimizde “a” ve “e” geniş ünlüleriyle biten kelimelere “y” ünsüzüyle başlayan bir ek getirildiğinde kelimenin sonundaki geniş ünlüler daralarak “ı, i, u, ü” dar ünlülerine dönüşür. Bu kurala **ünlü daralması** denir.

Ünlü daralmasında; “a” ünlüsü “ı” veya “u” ünlüsüne; “e” ünlüsü ise “i” veya “ü” ünlüsüne dönüşerek daralır.

**Örnek:** koşma – yor → koşmuyor      dile – yor → diliyor  
sevme – yor → sevmiyor      ara – yor → arıyor  
ye – y-en → yiyen      de-y-e → diye

b. Okuduğunuz metinde geçen ünlü düşmesine ve ünlü daralmasına uğramış kelimeleri bularak altlarını çiziniz. Ardından bu ses olaylarına aşağıdaki gibi ikişer örnek yazınız.

Ünlü düşmesi örnekleri: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ünlü daralması örnekleri: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

121

Şekil 1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 6. Etkinlik, Sayfa 121

**Etkinlik açıklaması:** Şekil 1’de görülen, a ve b bölümlerinden oluşan altıncı etkinlikte ünlü düşmesi ve ünlü daralması ele alınmıştır. a bölümünde bu iki kavramla ilgili önce tanım ve sonra birkaç örnek sözcük verilmiştir. b bölümünde ise öğrencilerden bu ses olaylarına metinden örnek bulmaları istenmiştir.

**Metin temelli olma:** Etkinlik metin temelli değildir çünkü dördüncü temada yer alan “Padişaha Su Hediye Eden Adam” adlı okuma metninin altında hazırlanan bu etkinlikte okuma metninden örnek cümle ve paragraflar alınmamıştır. Ancak etkinliğin b bölümünde öğrencilerden okuma metninden ses olaylarına uygun örnekler bulunması istense de etkinliğin metin temelli olduğu söylenemez.

*Dilbilgisel yaklaşım:* Etkinlik biçimsel yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Çünkü etkinlikte önce kural yani tanım ardından tanıma ilişkin birkaç örnek verilmiştir. Bu yüzden 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen işlevsel yaklaşımla uyuşmayan bir etkinliktir.

*Aşamalık:* Etkinlik aşamalı değildir. Etkinlikte ünlü düşmesi ve ünlü daralması ses olayları öğretilirken hece, ek, ünlü, ünsüz, dar ünlü, geniş ünlü terimleri geçmektedir. Ancak etkinlikte bunlarla ilgili öğrencilere ön bilgilerini hatırlatacak herhangi bir hazırlık veya açıklama yapılmamıştır.

*Bilişsel öğrenme düzeyi:* Etkinlik hatırlama ve anlama düzeyine uygundur. Etkinliğin birinci bölümü hatırlama, ikinci bölümü ise anlama bilişsel öğrenme düzeyindedir. Çünkü etkinlikte ünlü düşmesi ve daralmasının tanımlarında öğrencilere bilgi verilmiş, ikinci bölümde ise bu bilgiye uygun öğrenciden örnek vermesi istenmiştir.

*Dil becerileri ile ilişki:* Etkinlikte dil becerileri ile dolaylı bir ilişki kurulmuştur. Öğrencilerden okuma metninden ünlü düşmesi ve ünlü daralması örnekleri bulmaları istenmiştir.

## 7. Etkinlik

Ses olaylarıyla ilgili aşağıda verilen bilgileri okuyarak örnekleri inceleyiniz. Daha sonra açıklamaların altındaki cümlelerde görülen ses olaylarını belirtilen yere yazınız.

### Ünsüz yumuşaması

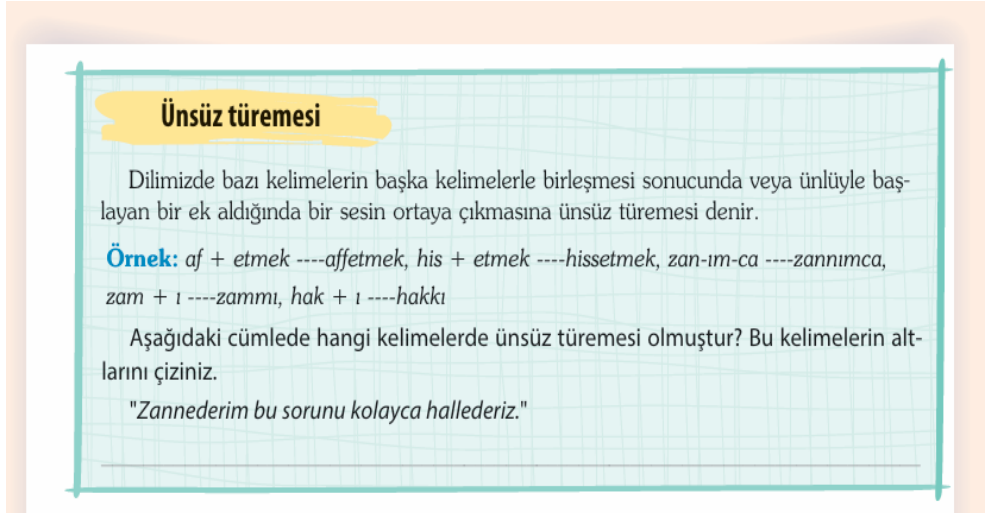
Dilimizdeki p, ç, t ve k ünsüzleriyle biten bir kelimeye ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde sonundaki ünsüz yumuşayarak b, c, d, g, ğ'ye dönüşür.

p ünsüzü b ünsüzüne, ç ünsüzü c ünsüzüne, t ünsüzü d ünsüzüne, k ünsüzü de g veya ğ ünsüzüne dönüşerek yumuşar.

**Örnek:** kitap - ı → kitabı, topaç - ı → topacı, kâğıt - ı → kâğıdı, pamuk - u → pamuğu

Metinden alınan aşağıdaki cümlede hangi kelimelerde ünsüz yumuşaması olmuştur? Kelimelerin altlarını çiziniz.

"Çam ağacını ormandan söküp getiren bu sevimli çocuğun babasıymış."



Şekil 2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 6. Etkinlik, Sayfa 139-140

*Etkinlik açıklaması:* Şekil 2’de görülen ve iki aşamadan oluşan etkinlikte ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ele alınmıştır. Etkinlikte ilk önce bu iki terimle ilgili önce tanım ve sonra birkaç örnek sözcük verilmiştir. İkinci aşamada ise örnek cümleler üzerinde ses olaylarını bulmaları istenmiştir.

*Metin temelli olma:* Etkinlik metin temelli değildir çünkü beşinci temada yer alan “Küçük Çam Ağacı” adlı okuma metninin altında hazırlanan bu etkinlikte okuma metninden sadece bir örnek cümle alınmıştır. Ünsüz türemesi için metinle ilgili olmayan bir cümle verilmiştir. Bu ses olayları için verilen örnek cümleler yetersiz ve tamamen metinle ilgili değildir.

*Dilbilgisel yaklaşım:* Etkinlik biçimsel yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Çünkü etkinlikte önce kural yani tanım, bunun ardından tanıma ilişkin birkaç örnek sözcük verilmiştir. Bu yüzden 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda benimsenen işlevsel yaklaşımla uyuşmayan bir etkinliktir.

*Aşamalık:* Etkinlik aşamalı değildir. Etkinlikte ünsüz yumuşaması, ünsüz türemesi ses olayları öğretilirken ünsüz, ünlü, ek, ses terimleri geçmektedir. Ancak etkinlikte bunlarla ilgili öğrencilere ön bilgilerini hatırlatacak herhangi bir hazırlık veya açıklama yapılmamıştır.

*Bilişsel öğrenme düzeyi:* Etkinlik hatırlama ve anlama düzeyine uygundur. Etkinliğin birinci aşaması hatırlama, ikinci aşaması ise anlama bilişsel öğrenme düzeyindedir. Çünkü etkinlikte ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi tanımlarında öğrencilere bilgi verilmiş, ikinci bölümde ise öğrenciden bu bilgiye uygun örnek vermesi istenmiştir.

*Dil becerileri ile ilişki:* Etkinlikte dil becerileri ile bir ilişki kurulmamıştır.

### 7. Etkinlik

Ünsüz benzeşmesiyle ilgili aşağıda verilen bilgileri okuyunuz. Metinde ünsüz benzeşmesinin görüldüğü kelimeleri bularak aşağıya yazınız.

#### Ünsüz Benzeşmesi

Dilimizde “ç, f, h, k, p, s, ş, t” sert ünsüzlerle biten bir kelimeye yumuşak ünsüzler “c, d, g” ile başlayan bir ek geldiğinde ekin başındaki ünsüz “ç, t, k” harflerine dönüştürülerek sertleşir.

Ünsüz benzeşmesinde; c ünsüzü ç ünsüzüne, d ünsüzü t ünsüzüne, g ünsüzü k ünsüzüne dönerek sertleşir.

#### Örnek:

dolap – da -----dolapta  
yavaş – ca -----yavaşça  
unut – gan -----unutkan

Kelimeler: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Şekil 3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Etkinlik, Sayfa 167

*Etkinlik açıklaması:* Şekil 3’te görülen ve iki aşamadan oluşan yedinci etkinlikte ünsüz benzeşmesi ele alınmıştır. İlk aşamada bu terimle ilgili önce tanım ve sonra birkaç örnek sözcük verilmiştir. İkinci aşamada ise öğrencilerden bu ses olaylarına metinden örnek bulmaları istenmiştir.

*Metin temelli olma:* Etkinlik metin temelli değildir çünkü altıncı temada yer alan “Mavi Eşofmanlı Adam” adlı okuma metninin altında hazırlanan bu etkinlikte



okuma metninden örnek cümle ve paragraflar alınmamıştır. Ancak etkinliğin b bölümünde öğrencilerden okuma metninden ünsüz benzeşmesine uygun örnekler bulunması istense de etkinliğin metin temelli olduğu söylenemez.

*Dilbilgisel yaklaşım:* Etkinlik biçimsel yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Çünkü etkinlikte önce kural yani tanım, ardından tanıma ilişkin birkaç örnek sözcük verilmiştir. Bu yüzden 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda benimsenen işlevsel yaklaşımla uyuşmayan bir etkinliktir.

*Aşamalık:* Etkinlik aşamalı değildir. Etkinlikte ünsüz benzeşmesi öğretilirken sert ünsüz, yumuşak ünsüz, ek terimleri geçmektedir. Ancak etkinlikte bunlarla ilgili öğrencilere ön bilgilerini hatırlatacak herhangi bir hazırlık veya açıklama yapılmamıştır.

*Bilişsel öğrenme düzeyi:* Etkinlik hatırlama ve anlama düzeyine uygundur. Etkinliğin birinci bölümü hatırlama, ikinci bölümü ise anlama bilişsel öğrenme düzeyindedir. Çünkü etkinlikte ünsüz benzeşmesi hakkında öğrencilere bilgi verilmiş, ikinci bölümde ise bu bilgiye uygun öğrenciden örnek vermesi istenmiştir.

*Dil becerileri ile ilişki:* Etkinlikte dil becerileri ile dolaylı bir ilişki kurulmuştur. Öğrencilerden okuma metninden ünsüz benzeşmesi örnekleri bulmaları istenmiştir.

*Ses olayları ile ilgili Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularının incelenmesi:* Ses olayları ile ilgili tema sonunda beş soru bulunmaktadır. Bu soruların bilişsel öğrenme düzeyi aşağıdaki gibidir:

7. Aşağıdaki kelimelerden ünlü düşmesine uğramış olanların başındaki kutucuğu işaretleyiniz.

<input type="checkbox"/>	ağzım	<input type="checkbox"/>	beyincik	<input type="checkbox"/>	burnum	<input type="checkbox"/>	emretti
<input type="checkbox"/>	önlünü	<input type="checkbox"/>	gönülsüz	<input type="checkbox"/>	ismini	<input type="checkbox"/>	karnı
<input type="checkbox"/>	kaynama	<input type="checkbox"/>	kıvrımlar	<input type="checkbox"/>	kokusu	<input type="checkbox"/>	oğlu
<input type="checkbox"/>	ömürden	<input type="checkbox"/>	sabırlı	<input type="checkbox"/>	savurdu	<input type="checkbox"/>	uyusun

Şekil 4. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 4. Tema Sonu, Sayfa 131

Bilişsel Öğrenme Düzeyi: Anlama

8. Aşağıdaki kelimelerden ünlü daralmasına uğramış olanları işaretleyiniz.

<input type="checkbox"/>	anlamıyor	<input type="checkbox"/>	ağlıyor	<input type="checkbox"/>	çıkartıyor	<input type="checkbox"/>	duymuyor
<input type="checkbox"/>	gelmiyor	<input type="checkbox"/>	geziniyor	<input type="checkbox"/>	kaçıyor	<input type="checkbox"/>	saklanıyor
<input type="checkbox"/>	seçmiyor	<input type="checkbox"/>	söylüyor	<input type="checkbox"/>	temizlemiyor	<input type="checkbox"/>	tuzluyor
<input type="checkbox"/>	uçuyor	<input type="checkbox"/>	veriyor	<input type="checkbox"/>	yaşıyor	<input type="checkbox"/>	yor

131

Şekil 5. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 4. Tema Sonu, Sayfa 131  
Bilişsel Öğrenme Düzeyi: Anlama

12. Cümlelerdeki noktalı yerleri aşağıda verilen kelimelerden uygun olanıyla tamamlayınız.

<input type="text" value="düşmesi"/>	<input type="text" value="türemesi"/>	<input type="text" value="yumuşaması"/>
--------------------------------------	---------------------------------------	---

- Dilimizde bazı kelimelerin başka kelimelerle birleşmesi sonucunda veya ünlüyle başlayan bir ek aldığında bir sesin ortaya çıkmasına ünsüz \_\_\_\_\_ denir.
- Dilimizdeki p, ç, t ve k ünsüzleriyle biten bir kelimeye ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde sonundaki ünsüz yumuşayarak b, c, d ve g'ye dönüşmesine ünsüz \_\_\_\_\_ denir.

Şekil 6. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 5. Tema Sonu, Sayfa 160  
Bilişsel Öğrenme Düzeyi: Hatırlama

6. Aşağıdaki kelimelerden ünsüz benzeşmesine uğrayanları işaretleyiniz.

<input type="checkbox"/>	ağacı	<input type="checkbox"/>	çalışkan	<input type="checkbox"/>	dişçi
<input type="checkbox"/>	dolabını	<input type="checkbox"/>	kaldı	<input type="checkbox"/>	kitapçı
<input type="checkbox"/>	mektubu	<input type="checkbox"/>	simitçi	<input type="checkbox"/>	yaptı

Şekil 7. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 6. Tema Sonu, Sayfa 189  
Bilişsel Öğrenme Düzeyi: Anlama

9. Aşağıdaki cümlelerde altı çizgili sözcüklerin hangisinde ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi ya da ünlü düşmesi gibi bir ses olayı yoktur?

- A) Alnından boncuk gibi ter damlıyordu.  
B) Kitabın kapağı bence çok çok güzeldi.  
C) Nasıl davranacağını kendisi de bilmiyor.  
D) Bugün hava daha güzel olacaktı.

245

Şekil 8. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 8. Tema Sonu, Sayfa 245

Bilişsel Öğrenme Düzeyi: Anlama

Şekiller ve açıklamalarda görüldüğü gibi ses olayları ilgili tema sonlarında yer alan soruların alt basamaklar olan hatırlama ve anlama bilişsel öğrenme düzeylerinde olduğu görülmüştür.

**Üçüncü alt soruna ilişkin bulgular:** Bu alt sorunu çözmek için 6. sınıf düzeyinde işlevsel dilbilgisine uygun olarak öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır.

### Etkinlik 1. Ben ünlüyüm! Ben ünsüzüm!

Alfabadeki harfleri sırayla seslendiriniz. Bu seslendirme esnasında ağız, dudak, diş vb. gibi konuşma organlarında bir engelle karşılaşmadan çıkan sesleri ünlü bölümüne, herhangi bir engelle karşılaşmış çıkan sesleri ünsüz bölümüne yazınız.



<b>Ben ünlüyüm.</b>	<b>Ben ünsüzüm.</b>
Örnek: Aa,..... Aa'yı herhangi bir engelle karşılaşmadan çıkarırız.	Örnek: Bb,..... Bb engellenir çünkü dudaklarımız birbirine dokunur.

### **Etkinlik 2. Ünlü ve ünsüzleri biliyorum!**

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Akciğerlerden gelen havanın ses yolunda bir engelle karşılaşmadan ses tellerini titreştirmesi sonucu oluşan seslere ..... denir. Ünlüler şunlardır: .....

Akciğerlerden gelen havanın ses yolundaki bir engelle karşılaşması sonucu oluşan seslere ..... denir. Ünsüzler şunlardır: .....

### **Etkinlik 3. Ünlü düşmesini öğrenelim!**

“İnsan vücudu” adlı metni dinlerken boşlukları doldurunuz. Ardından aşağıdaki tabloda verilen boşlukları doldurunuz.

## İNSAN VÜCUDU

İnsan vücudu kafa, boyun, gövde, kollar ve bacaklardan oluşur. Vücudumuzun üst bölümünde kafamız bulunur. Kafamızın içinde **beynimiz** vardır. **Beyin** bütün vücudumuzu yönetir. Kafamız, vücudumuza **boyun** ile bağlanır. **Boynumuz** gövde ile kafamız arasında köprüdür. Kafamızın ön bölümünde **burun** vardır. **Burnumuz** koku alma organımızdır. Burnumuzun üst kısmında **alın** vardır. **Alnımızın** bitiminden itibaren saçlarımız başlar. Burnumuzun hemen altında ise **ağız** vardır. **Ağzımızın** konuşma, yeme-içme gibi işlevleri vardır. Gövdemizin üst kısmında **göğüs** bölümü, alt kısmında ise **karın** bölümü vardır. **Göğsümüz ve karnımızın** altında iç organlarımız vardır.

Sözcük	Ek	sözcük+ekler	Düşen ünlü	Ses olayı
<b>Örnek:</b> ağız	-ımız	ağzımız	ı	Ünlü düşmesi
alın	-ımız	alnımız		
beyin	-imiz	beynimiz		
boyun	-umuz	boynumuz		
burun	-umuz	burnumuz		
göğüs	-ümüz	göğsümüz		
karın	-ımız	karnımız		

### Düşünelim, tartışalım!

1. Birinci sütundaki sözcükler kaç hecelidir?  
.....
2. Bu sözcüklerin aldıkları ekler ünlü ile başlıyor yoksa ünsüz bir sesle mi başlıyor?  
.....

### Öğrenelim!

**Ünlü düşmesi:** Türkçede iki heceli bazı sözcükler ünlü ile başlayan bir ek aldıklarında ikinci hecelerindeki ünlü ses düşer. Bu ses olayına ünlü düşmesi denir. Ünlü düşmesine uğrayan sözcükler okundukları gibi yazılır.

### Etkinlik 4. Ünlü düşmesine uğrayan birleşik eylemlerin yazımını biliyorum!

Aşağıda giriş bölümü verilen öykünün devamını yazınız. Öykünüzde aşağıda verilen birleşik eylemleri ünlü düşmesine uğradıkları için örnekteki gibi birleşik olarak yazınız.

**emir etmek**

**keşif etmek**

**şükür etmek**

**hapis etmek**

**sabır etmek**

**kahr olmak**

### **ADİL KRAL'LA BİR GÜN**

Adil Kral güne erkenden başlamayı severdi. Bu kral diğer ülkelerin krallarına hiç benzemezdi. Çevresindeki çalışanlara **emretmez**, herhangi bir isteği olduğunda rica ederdi.

.....

.....

.....

.....

.....

#### **Tartışma ve Sonuç**

2019 Türkçe Dersi ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Program'larında ses olayları işlevsel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çünkü her iki programda da ses olayları temel dil becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Böylece temel eğitim öğrencilerin konu ile ilgili öğrendikleri bilgi ve becerileri dört temel dil becerisine yansıtılmaları hedeflenmiştir. Alanyazında temel eğitimde dilbilgisi öğretiminde geleneksel öğretim şeklinin terk edilmesi gerektiği vurgulanır (Demirel ve Şahinel, 2006; Dolunay, 2010, 2014; Göğüş, 1978; Onan, 2012; Özbay, 2011; Sağır ve Demir Atalay, 2016). Çünkü bu şekilde bir dilbilgisi öğretiminde dilin kuralları öğrencilere ezberletilir ancak öğrenci bu bilgiyi temel dil becerilerinde kullanamaz. Ancak işlevsel dilbilgisinde ise metin temelli dilbilgisi öğretimi yapılır. Dilbilgisi konuları temel dil becerileri ile ilişkilendirilerek konu ile ilgili bilgilerin yeni durumlarda temel dil becerilerinde kullanılması için çalışmalar yapılır. Bilgiler doğrudan verilmez, sezdirme

yöntemi kullanılarak öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfetmesi için etkinlikler hazırlanır.

İşlevsel dilbilgisinde daima dil yapılarının oluşturduğu anlamlar öncelenir ve anlam oluşmasında etkili olan bağlamlar öğretimde kullanılır. Alanyazında işlevsel dilbilgisi ile yapılan öğretimin başarılı olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Çiçek ve Dolunay, 2021; Karatay ve Çiçek, 2022; Çiçek ve Karatay, 2023). Bu araştırmalarda işlevsel dilbilgisi ilkelerine uygun olarak çatı, -de/de ve mi'nin yazımı ile ilgili öğretim etkinlikleri geliştirilerek temel eğitimde uygulanmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak bu araştırmada incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında ses olayları ile ilgili etkinliklerin Türkçe Öğretim Programları'nın (MEB, 2019, 2024) temel yaklaşımı olan işlevsel dilbilgisine uygun olmadığı görülmüştür. Çünkü bu etkinliklerin metin temelli olmadığı, kuralcı bir yaklaşımla hazırlandığı, aşamalı olmadığı, dil becerileri ile ilişkilendirilmediği görülmüştür. Ayrıca hem öğretim etkinliklerinin hem de tema sonunda yer alan ses olayları sorularının bilişsel öğrenme düzeylerinin hatırlama ve anlama basamağında kaldığı görülmüştür. Benzer şekilde Yenen Avcı ise (2014) Türkçe ders kitaplarında ses olayları ile ilgili etkinliklerin yetersiz olduğunu, aşamalı olmadığını, etkinliklerin hatırlama düzeyinde kaldığını tespit etmiştir.

### **Öneriler**

Ses olayları konusunun yenilenen 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olduğu gibi temel eğitimde altıncı sınıf düzeyinde yer alması uygundur çünkü ses bilgisi ile ilişkili olan Türkçenin biçim bilgisi unsurları olan ek, kök vb. terimler bu sınıf seviyesinde verilmektedir.

Temel eğitimde kullanılan Türkçe ders kitaplarında ses olayları ile ilgili etkinlikler işlevsel dilbilgisi yaklaşımı ile hazırlanmalıdır. Etkinlikler metin temelli, aşamalı, temel dil becerileri ile ilişkili olmalıdır.

Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikler ve sorular bilişsel öğrenme düzeylerine dengeli dağıtılmalıdır.

## Kaynakça

- Aksan, M. (1993). Dilbilimde işlevci-biçimci yaklaşım. *Dilbilim Araştırmaları*, 4, 189-200.
- Aksin, H. Ş. (2022). *Ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve dil bilgisi tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Çiçek, S. (2021). *Türkçede çatı kavramı, Yönetme ve Bağlama Kuramına göre çatı öğretimi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çiçek, S. (2023). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dilbilgisinin kullanımı ve etkinlik örnekleri. *Yazıtlardan Dijitale Türkçe Cumhuriyet'in 100. Yılına Armağan*, 66-83.
- Çiçek, S., & Dolunay, S. K. (2021). Türkçede çatı kavramı, yönetme ve bağlama kuramına göre çatı öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 849-900. <https://doi.org/10.7822/omuefd.997509>
- Çiçek, S., & Karatay, H. (2023). -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 48(214), 249-267. [doi.org/10.15390/EB.2023.12079](https://doi.org/10.15390/EB.2023.12079)
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dik, S. C. (1997). *The Theory of Functional Grammar (Part I: The Structure of The Clause (Revised 2. Ed.))*. Kees Hengeveld (Ed.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-84.
- Dolunay, S. K. (2014). Dil bilgisi öğretimi. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı*. (s. 381-413). Ankara: Pegem Akademi.
- Efendioğlu, S., & İşcan, A. (2010). Türkçe ses bilgisi öğretiminde ses olaylarının sınıflandırılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17(43), 121-143.
- Egins, S. (2014). *Introduction to Sytemic Functional Grammar*. New York London: Continuum
- Freddi, M. (2004). Functional Grammar: An Introduction for the EFL Student. [http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000867/01/FunctionalGrammarEFLStudent\\_Freddi\\_2004\\_with\\_forewor.d.pdf](http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000867/01/FunctionalGrammarEFLStudent_Freddi_2004_with_forewor.d.pdf) (06. 06. 2006)
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3<sup>rd</sup>). London United Kingdom: Arnold.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H., & Kükrer, M. (2024). 5. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları ve nedenleri: durum çalışması. *International Journal of Language Academy*, 49, 219-237. DOI: 10.29228/ijla.74586
- Karatay, H., & Çiçek, S. (2022). Mi'nin işlevleri ve yazımının öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1563-1581. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1104035>
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Grammar*. R Carter & D. Nunan (Ed.), In *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 34- 41). Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.



- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Onan, B. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar*. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (71-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2011). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü kitap.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imlâ hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sağır, M., & Atalay, D. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Sancı Uzun, D., Atalay, E., & Ekinci Çelikpazu, E., (2019). Türkçe dersi öğretim programında yer alan dilbilgisi kavramlarının Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde ele alınışları üzerine bir inceleme. *XIV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı* (ss.178-190). Bakü, Azerbaycan.
- Schaaik, G. V. (1998). İşlevsel dilbilgisi nedir? *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 9- 25.
- Sevim, B. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 33-51.
- TDK. (2018). Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi. 24.09.2024, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Yenen Avcı, Y. (2014). Türkçe ders kitaplarında ses olayları. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 497-520. <https://doi.org/10.12984/eed.35154>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

Grammar is the branch of science that examines the sound, form, syntax and meaning features of a language and explains the language's operating system. Sound, defined as “the vibration created by the air coming from the lungs in the larynx” (TLA, 2018), is the smallest unit of a language. Phonemes form morphemes and morphemes form words. Words, in turn, are arranged according to the rules of syntax to form sentences, which are meaningful units.

In order to be successful in using a language, it is necessary to become proficient in language skills. One learns to use one's mother tongue spontaneously. However, the use of a language varies from region to region and it is necessary to take formal or non-formal lessons from experts to use the written language. The first way to use a language orally and in writing is to recognize and know the sounds in the language and to skillfully use the sound events that occur during the combination of sounds in four basic skills. For this reason, the subject of sound events is included in the Turkish curriculum (MoNE, 2019, 2024).

In the 2019 Turkish Language Teaching Program (MoNE, 2019, 38), sound events: “T.5.4.11. Uses words that undergo sound events correctly in his/her writings” in the writing skill area at the 5th grade level. Accordingly, 5th grade students are expected to acquire knowledge and skills in writing about this subject. In addition, with a functional approach, it

is aimed to acquire the ability to write correctly the words that have undergone sound events while writing their mother tongue Turkish.

In the 2024 Secondary School Turkish Curriculum (MoNE, 2024), sound events: “LSV.LR.6.2. Distinguishes the causes of auxiliary consonants and sound events encountered in the combination of vocabulary and language structures. LSV.SW.6.1. Uses vocabulary and language structures that undergo sound events correctly.” At the 6th grade level, listening and reading skills under comprehension skills and speaking and writing skills under expression skills are handled separately in two different ways. Accordingly, 6th grade students are expected to acquire knowledge and skills related to this subject. In addition, with a functional approach, it is aimed that they acquire the ability to distinguish the reasons while listening and reading their mother tongue Turkish, and the ability to speak and write correctly while speaking and writing. Looking at the achievements in the programs, it is a correct and important development that the achievements related to sound events in the new Turkish curriculum (MoNE, 2024) cover all language skills in a functional way.

There are studies on sound events in the literature (Aksin, 2022; Karatay & Kükürer, 2024; Pekaz, 2007; Şahin, 2019; Yenen Avcı, 2014). Accordingly, Aksin (2022) found that activity-based teaching of sound events increased fifth grade students' academic achievement and improved their grammar attitudes. Şahin (2019) determined that the use of educational games increased sixth grade students' achievement in phonological events. Karatay and Kükürer (2024) found that fifth-grade students frequently made mistakes in the spelling of sounds and words with sound events; Pekaz (2007) found that eighth-grade students frequently made mistakes in the spelling of words with sound events. Yenen Avcı (2014), who examined sound events in Turkish textbooks, found that the activities related to the subject were insufficient, not progressive, and that the activities remained at the recall level.

In this study, unlike previous studies, the teaching of sound events in the 2019 and 2024 Turkish Curricula and Turkish textbooks will be examined comparatively and teaching activities suitable for functional grammar will be proposed. For this purpose, answers to the following problems were sought:

Research Questions:

1. How is the topic of sound events handled in the 2019 Turkish Lesson Teaching Program and the 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Program, is there a difference?
2. Are the teaching activities related to the subject of sound events in the fifth grade Turkish textbook suitable for the functional grammar approach?
3. How should teaching activities related to sound events be suitable for functional grammar?

This research, which examines the treatment of sound events in Turkish course curricula and textbooks, was conducted according to document analysis, one of the qualitative research methods. The data collection tools of this research are the 2019 Turkish Lesson and 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Programs and the 5th grade Turkish textbook (Sevim, 2022).

Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used to analyze the documents collected in the study. Accordingly, in order to solve the problems and sub-problems of the research, firstly, the grade level, terms, number of terms, and the teaching approach adopted in the 2019 Turkish Lesson Teaching Program and 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Program regarding sound events were examined and the results were compared. Secondly, the teaching activities on the topic of sound events in the 5th grade Turkish textbook (Sevim, 2022), which was determined as the sample and

which was taught in the 2023-2024 academic year (Çiçek, 2021; Sancı Uzun et al., 2019), were examined according to the text-based, grammatical approach, progressive, cognitive learning level criteria. Thirdly, teaching activities aiming to teach the topic of sound events in accordance with the functional grammar approach were prepared and presented to the use of academicians and teachers.

In the study, firstly, the subject of sound events in Turkish curricula was examined. Accordingly, in both programs, the subject of sound events is handled according to the functional grammar approach. In the 2019 Turkish Lesson Teaching Program, sound events are addressed at the 5th grade level, while in the 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Program, they are addressed at the 6th grade level. While there are five different terms related to sound events in the 2019 Turkish Lesson Teaching Program, there are seven different terms in the 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Program. Finally, in both programs, sound events are handled from a functional perspective. The subject of sound events is associated with writing skill in the 2019 Turkish Teaching Program and with four basic language skills in the 2024 Secondary School Turkish Course Teaching Program. Accordingly, the effect and contribution of sound events to basic language skills is discussed in relation to language skills and it is aimed that students acquire knowledge and skills related to the subject.

Secondly, the teaching activities related to the topic of sound events in the 5th grade Turkish textbook were analyzed according to the criteria of text-based, grammatical approach, gradualness, and cognitive learning level.

In the analyzed Turkish textbook (Sevim, 2022), it was determined that there were three teaching activities related to the subject of sound events. These three activities included five terms: vowel drop, vowel contraction, consonant softening, consonant derivation, consonant affinity. As a result of the examinations, it was seen that the activities were not text-based, prepared with a formal approach, not progressive, cognitive learning levels were at the recall and comprehension levels, and an indirect relationship was established with language skills.

Finally, teaching activities were prepared in accordance with functional grammar at the 6th grade level. These activities were prepared in accordance with functional grammar by being text-based, progressive and associated with language skills.

In the 2019 Turkish Lesson and 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Programs, sound events are handled from a functional perspective. Because in both programs, sound events are associated with basic language skills. Thus, it is aimed that basic education students reflect the knowledge and skills they have learned about the subject to four basic language skills.

In functional grammar, the meanings formed by language structures are always prioritized and the contexts that are effective in meaning formation are used in teaching. However, it was observed that the activities related to sound events in the 5th grade Turkish textbook examined in this study were not in accordance with functional grammar, which is the basic approach of the Turkish Teaching Programs (MoNE, 2019, 2024). Because it was seen that these activities were not text-based, prepared with a prescriptive approach, not progressive, and not associated with language skills. In addition, it was seen that both the teaching activities and the sound events questions at the end of the theme remained at the recall and comprehension level of cognitive learning levels.

It is appropriate to include the topic of sound events at the sixth grade level in basic education, as in the renewed 2024 Secondary School Turkish Course Teaching Program, because the terms such as suffix, root, etc., which are the elements of Turkish morphology related to phonology, are given at this grade level.

In Turkish textbooks used in basic education, activities related to sound events should be prepared with a functional grammar approach. Activities should be text-based, progressive and related to basic language skills. In addition, activities and questions in Turkish textbooks should be distributed evenly across cognitive learning levels.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 223-245  
Geliş Tarihi:04.06.2024 Kabul Tarihi:24.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1495623>  
<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## A SOCIOLOGICAL ASSESSMENT ON GENDER EQUALITY FROM A MALE'S PERSPECTIVE

İpek Beyza ALTIPARMAK\*

Gülçin CEBECİOĞLU\*

Barış PEKMEZCİ\*

### Abstract

Research on gender is increasingly significant. Both foreign and domestic researches reveal that there is a multifaceted relationship between gender equality and social development. Gender equality impacts both micro- and macro-level factors, including the increase in the education system and the level of social and economic development. It is obvious that there are some precautions taken for gender equality in the social and economic development plans of countries. In this respect, it is necessary to carry out studies on the subject. From this point of view, it is aimed to reveal gender equality from a male perspective in this paper. Within the scope of the research designed with the qualitative research method, in-depth interviews were conducted with 21 men and the obtained data were analyzed with the computer program Maxqda. The study was carried out in Şişli district of Istanbul. When the findings of the research are evaluated, it has been determined that there is an awareness of gender and a positive approach towards gender equality in Şişli, the most developed district of Istanbul. However, despite this, the study concludes that the education level of the individual and his hometown are quite determinative on the perception of gender equality. It has been determined that men who are elementary and high school graduates and whose hometown is located in Southeastern Anatolia and the Black Sea region adopt traditional role patterns more.

**Keywords:** Gender, Male, Inequality, Empowerment

\* Prof. Dr., Bursa Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, [ipek.altiparmak@btu.edu.tr](mailto:ipek.altiparmak@btu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2971-3090>

\* Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, [gulcincebecioglu@ahievran.edu.tr](mailto:gulcincebecioglu@ahievran.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3036-9717>

\* Doktora Öğrencisi, Bursa Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, [bpekmezci1@gmail.com](mailto:bpekmezci1@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0005-9780-7664>

## Erkek Bakış Açısıyla Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Sosyolojik Bir Değerlendirme

### Öz

Günümüzde toplumsal cinsiyete yönelik çalışmaların önemi gittikçe artmaktadır. Gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde yapılan araştırmalar toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal gelişme arasında çok yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği beraberinde eğitim düzenin yükselmesi, toplumsal ve ekonomik gelişmişlik seviyesinin artması gibi pek çok mikro ve makro etkiyi içinde barındırmaktadır. Ülkelerin sosyal ve ekonomik kalkınma planları arasında cinsiyet eşitliğine yönelik alınması gereken tedbirlerin olduğu ortadadır. Bu yönüyle konuyla ilgili çalışmaların yapılması gereklilik olarak karşımızda durmaktadır. Buradan hareketle yapılan çalışma toplumsal cinsiyet eşitliğini erkek bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırma kapsamında 21 erkek ile derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler Maxqda bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma İstanbul'un Şişli ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde İstanbul'un en gelişmiş ilçesi olan Şişli'de toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olumlu bir yaklaşımın olduğu saptanmıştır. Ancak buna rağmen bireyin sahip olduğu eğitim düzeyinin ve memleketinin cinsiyet eşitliğine yönelik algı üzerinde oldukça belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim mezunu ve memleketi Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz bölgesinde yer alan erkeklerin geleneksel rol kalıplarını daha fazla benimsedikleri saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal Cinsiyet, Erkeklik, Eşitsizlik, Kalkınma

### Introduction

Various social elements shape perceptions of women and gender equality, which varies depending on country characteristics. The economic situation, education level, religious and political characteristics of the countries significantly affect the position of women (McDermott, 2020, p.1). Particularly in underdeveloped countries, women are predominantly responsible for domestic work and care services, causing them to take limited or no place in public sphere (Lerner, 1969, p.6). In other words, the social structure shaped by the patriarchal understanding based on gender inequality place women in positions of unequal power (Ince Yenilmez, 2015, pp.144-145; Kashdarma, 2018, pp.2451-2452). In recent years, it has been observed that the steps taken towards gender equality are not sufficient even in the examples of developed countries. In Klasen's (2020, p.9) study titled "From 'MeToo' to Boko Haram: A survey of levels and trends of gender

inequality in the world", it is stated that movements made to increase the presence of women in the public sphere are stable in many developing and developed countries. In this respect, gender equality appears at a point that should be supported in developed countries and particularly in underdeveloped countries.

International and national studies on gender equality emphasize the concept of equality in the context of both global health (Basar, 2017, pp.132-133; Yasar Dincer & Yirmibesoglu, 2020, p.782; Shanon et al., 2019, p.567) and development (Coe et al., 2019, p.592; Vepa, 2007, p.328) and social justice (Casad et al., 2022, pp.10-11; Herdman & Badir, 2008, p.162; Mshweshwe, 2020, p.4; Ors & Kaya, 2021, p.1713). In this context, problem areas and high-risk elements should be identified and at the same time, they should be dealt with more effectively and competently. In this respect, it is thought that the findings made in various country samples will contribute to studies carried out on a global scale. In the study, firstly, the discussion on gender equality in Türkiye was put forward, and then the data obtained on gender equality from the male perspective was evaluated in the context of cultural patterns in Türkiye. In the conclusion and suggestions part, a general evaluation of the subject was made and various suggestions were brought forward in a sociological context.

### **Gender Equality in Türkiye**

Contrary to the concept of gender, which is shaped according to physiological characteristics, the concept of gender, which is shaped in the context of society's perceptions and expectations, brings many limitations for women. Gender perception constitutes an important area of struggle that affects women's existence and freedom in social life (Allen, 1996). Many countries create important strategies to fight for equality between men and women and prioritize equality efforts in this field. When evaluated specifically in Türkiye, the current situation regarding gender equality is quite thought-provoking. According to the World Economic Forum's 2022 Global Gender Gap Index, Türkiye ranks 124th out of 146 countries (WEF, 2022, p. 10). The Global Gender Inequality Index has been published since

2006 to reveal the gender inequality situation of countries. Türkiye's position in measurements made taking into account areas including healthy living and educational achievements reveals that there is a need for gender equality studies in the country (Bardakci & Oglak, 2022, p.72).

The origins of the social approach towards gender inequality in Türkiye are largely based on cultural codes. Social structure in Türkiye is diverse culturally, which means there are differences between all the seven regions. In the most general sense Marmara, Aegean and Mediterranean Regions are economically and educationally more developed when compared to other regions Black Sea, Eastern Anatolia, South-eastern Anatolia and Central Anatolia Region (Bilgili & Vural, 2011, p.70; Bozok, 2018, p.36; Okten, 2009, p.304; Yavuz & Yucesahin, 2012, pp.106-107). Especially cultural differences become more apparent between regions. And these differing cultural patterns shape the perception of women in Türkiye. Various studies are being conducted on a global scale to show that cultural patterns affect the position of women (UNICEF, 2023). For example, Psaki (2016, pp.125-126) examined gender equality in education on the examples of Bangladesh, Guatemala, Ethiopia and Kenya in her study titled "Addressing Child Marriage and Adolescent Pregnancy as Barriers to Gender Parity and Equality in Education". She concluded that the policies of these countries contain cultural and political elements that cause girls to drop out of their education.

The fact that the traditional structure of societies supports the secondary position of women makes the struggle for gender equality difficult. The patriarchal structure, supported by rigid cultural codes, constitutes one of the biggest obstacles to egalitarian practices. The most important step in replacing negative traditional extensions with positive and egalitarian approaches is the acceptance of the laws in social perception and their penetration into cultural extensions (Kilic & Ozturk, 2014, p.127). Artar and Tekdal Fildis (2012, p.13) examined the laws and legislation regarding gender equality in Iceland, Norway, Finland and Sweden and compared them with the practices in Türkiye. As a result, they revealed that the legislation



adopted in Türkiye could not find sufficient equivalents in practice. In other words, legal measures alone are not sufficient. They also emphasized that the reflections in the social structure should be examined and supported by social policy practices. Social policy practices constitute one of the most effective areas for gender equality. The policies adopted by states and the practices put forward within the framework of these policies affect the social perspective on women's issues (Hayward & Karim, 2019, pp.17-18). At this point, it is very important to implement egalitarian approaches and practices, especially in countries where the position of women is shaped by a patriarchal perspective, despite negative situations such as the continuity of the family institution being the sole responsibility of women and the traditional roles of women preventing them from entering the labor market (Dedeoglu, 2009, p.53; Haas, 1990, p.401).

In order for gender equality to be accepted in social perception, it is very important that the structure of state institutions is formed with equality awareness and written and visual media support publications sensitive to gender equality (Celebi, 2022, pp.827-828) and sanctions are created with sensitivity in this direction. At this point, one of the most effective international initiatives towards gender equality in Türkiye is the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW). CEDAW appears as a contract that addresses women's rights in an egalitarian manner within the scope of human rights and foresees progressive steps to be taken at this point (Icli, 2018, p.135). It was approved by Türkiye in 1985 with the aim of combating all kinds of inequality factors both in the public and private spheres (Dirimese, 2022, p.2).

Another important step taken in 2011 regarding women's rights is the Istanbul Convention (Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence), of which Türkiye was one of the first signatories. With the signing of the agreement, some egalitarian changes were made in domestic law (Gokdemir et al., 2022, p. 453; Moroglu, 2012, p.367). Following the Istanbul Convention, the "Law No. 6284 on the Protection of the

Family and Prevention of Violence Against Women" was made in 2012. With these developments, women's rights in Türkiye were intended to be protected by the Turkish Civil Code and international agreements. However, with the decision published in the Official Gazette in 2021, Türkiye approved the decision to withdraw from the Istanbul Convention (Leye et al., 2021, p.3).

### **Methodology**

#### **Purpose and Importance of the Research**

Individuals, especially in patriarchal societies, have roles and responsibilities that belong to their gender simply because they are men and women (Senol & Calar, 2018, p.2; Citizen, 2007, pp.30-31). According to Giddens (2000, p.102), socialization in the context of gender has such a very strong structure that opposing it can lead to unrest. Moreover, once gender is assigned to an individual, society expects that individual to act in accordance with the behaviors designated as "female" and "male". These expectations are fulfilled and reproduced within the practices of daily life. Perception towards gender varies according to the characteristics of countries. It is noteworthy that, especially in underdeveloped and developing countries, women are valued less in the context of gender role stereotypes and they are more exposed to inequality and discrimination (Say, 1998, p.27). The researches carried out at this point are very important as they both determine the perspective on the position of women and contribute to the social policies to be created. In this respect, the aim of this research conducted in Istanbul, which is the city that receives the most immigration in terms of Türkiye's cultural structure and reflects Türkiye most socio-culturally, is to determine the perception of women in social life from the male perspective. From this point forth, the fundamental problem statements to achieve this goal can be sorted as follows:

- What do men think about the distribution of roles and responsibilities between genders in public and private (domestic) spaces?
- Does the individual's cultural background have an impact on his perspective on gender?

## **Participants**

The study was conducted in Istanbul, located in Marmara Region, which is the most developed region of Türkiye in terms of both economic and educational level. Istanbul is a metropolitan city that receives immigrants from every region of Türkiye in terms of the job opportunities it provides and therefore all the cultural patterns of Türkiye can be observed. Istanbul is divided into 39 districts. The study was carried out in Şişli district of Istanbul. The determination of the district was based on "Socio-Economic Development Ranking of Districts Research" (2022, p.104), conducted by the Ministry of Technology and Industry of the Republic of Türkiye. According to the results of the research conducted by the Ministry, Şişli is the most developed district of Istanbul. The sample group in the study consists of men who go to coffeehouses. In Türkiye, coffeehouses appear as patriarchal places where only men from all socio-economic backgrounds can go. Women's entry into these places is not culturally welcomed and they are accepted by society as places where only men socialize. During the interviews, it was seen that men felt more confident in these places and were more willing and able to talk. In this context, the participants were assigned based on the criteria of being male and going to coffeehouses operating in the Şişli district of Istanbul, and the research was conducted with 21 male participants

## **Data Collection**

In this paper, the problem of equality in Türkiye was discussed from the perspective of men and evaluated sociologically. Qualitative research method was used in the study. The research problem was explored as a process with techniques in-depth interviews, observations, etc. in qualitative research. It is aimed to reveal events or people's perspectives in a realistic and holistic way. At this point, the individual's subjective view was researched within the scope of the study and interpreted using qualitative techniques in the context of daily life (Creswell & Poth, 2018, pp.59-60; Karatas, 2015, p.63). The data was obtained using the in-depth interview technique and a semi-structured interview form. Participants were

assigned by the purposeful sampling technique, one of the non-random sampling methods. Purposeful sampling is a type of sampling that is frequently preferred in qualitative research to explain the subject of the research (Merriam, 2014, p.83; Yildirim & Simsek, 2000, p.109). Interviews lasted between 30 and 60 minutes. Due to ethical requirements of scientific research, the ethics committee approval was obtained from the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Bursa Technical University, with the decision dated 07.04.2023 and numbered E-69707128-050.02.04-103312 during the data collection process.

### **Data Analysis**

During the interviews, questions prepared around certain themes were asked to the participants. During the data analysis process, the names of the participants were not given in accordance with the principle of confidentiality. In this respect, such abbreviations as IP1 (Interviewed Participant 1), IP2 (Interviewed Participant 2) etc. were used instead of the interviewed participants' real names. The data obtained from the interviews were coded and categorized at this stage. Maxqda computer-based program was used to analyze the data. In the program, data was coded in open, axial and selective coding stages. In open coding, the data were read one by one and grouped according to their similarities and differences. These data, which were grouped according to their similarities and differences in axial coding, were associated with each other in the context of the research problem. In the last stage of selective coding, the main question sentences of the research were associated with the axis codes in the previous stage. As a result, the themes of the research were created based on the relationship between selective codes and the obtained data were presented in a descriptive manner.

### **Findings**

Understanding the male-dominated approaches and the nurturing elements underlying these approaches, which are the main issue of the patriarchal structure is crucial in the fight against gender inequality. From this point of view, the fieldwork part of the study is discussed under three main headings. In the first heading, the

socio-demographic characteristics of the men who participated in the research were given, in the second heading, general attitudes towards women's roles in the social structure were analyzed and in the third heading, the perspective on the concept of gender equality was analyzed, and finally, the participants' suggestions regarding gender equality were given. Maxqda computer program was used in the analysis of the data. In the program, data was coded in open, axial and selective coding stages. In open coding, the data were read one by one and grouped according to their similarities and differences. Ethics committee approval required by the ethical conditions of scientific research was obtained with the approval decision of Bursa Technical University Science, Engineering and Social Sciences Research ethics committee dated 07.04.2023 and 2023-8.

### **Socio-demographic Characteristics of Participants**

The formation of gender perception is greatly affected by the socio-demographic characteristics of individuals. When the ages of the participants were examined, there were 12 male participants in the 18-30 age range, 6 male participants in the 31-40 age range, 1 male participant in the 41-50 age range and 2 male participants in the 51-60 age range. Another feature considered among socio-demographic characteristics was place of birth. Since the data was very diverse, the birthplaces of the participants were categorized according to the regions. In this context, the birthplace of 5 people was in the South-eastern Anatolia Region, the birthplace of 3 people was in the Eastern Anatolia Region, the birthplace of 3 people was in the Black Sea Region, and the birthplace of 1 person was in the Central Anatolia Region. The birthplace of 9 people was in Marmara Region. When marital status was analyzed, it was seen that all participants were married.

In Türkiye, one of the prominent problem areas in gender equality is the low employment rates of women. In this aspect employment status of the spouses was questioned and it was seen that the spouses of 15 participants had a job and the remainder, 6 participants' spouses were unemployed. When the number of the children the participants had were questioned, 10 participants did not have children;

among the other participants, 5 people had 1 child and 6 people had 2 or more children. Another category that was predicted to play a role in the gender equality approach was educational status. At this point, the majority of the participants (13 people) were university graduates while 4 people were primary school graduates and 4 people were high school graduates. Finally, as for the professions of the participants, 10 people worked in the private sector, 8 people were tradesmen and 3 people were civil servants.

### **General Attitudes Towards Femininity Roles**

Roles and expectations related to gender are created within the social structure. Many factors such as family, peer group, education, media, religion and politics are effective in this process. Due to these factors, the individual learns and interiorizes gender roles and responsibilities in the first years of her/ his life and shapes her/ his entire life and future accordingly (Collins & Russell, 1991, p.101; Eccells, 1994, p.589; Kaya & Yasar, 2021, p.4). The masculine culture emerges as a very important determinant here. In this process, women are primarily assigned the role of motherhood and are held more responsible for household chores. On the other hand, men are given roles such as master of the house and fatherhood, and they are expected to rule all living areas of the family (Dinc Kahraman, 2010, p.30; Mensah, 2023, p.51; Ullah & Naz, 2017, pp.33-34). In order to determine the views on gender equality from the male perspective, the participants were asked what the duties of women were in social life. 6 of the participants emphasized the patriarchal perspective on women's duties:

IP1, (Primary Education, Eastern Anatolia): In my opinion, housework should be given entirely to women. Of course, it should be based on gender, so women do and manage the housework.

IP2, (Primary Education, Black Sea): I think I am responsible for external affairs and consultation. I think my wife is responsible for internal affairs, too. I think that men are in the economic sense of working, but women are in home life.

IP3, (Primary Education, South-eastern Anatolia): Women's social duty, that is, to be a good wife. Devoting time for yourself and your spouse. Apart from that, there is a lot more. I can't think of much right now, in general she must be a good wife and mother. A good mother, a good friend. Anyway, one's best friend is one's wife.

IP14, (Primary Education, South-eastern Anatolia): Male works. For me, the most important duty of a woman is motherhood. I think we should have a life based on being a mother, and her job being a mother, rather than working anywhere.

Another finding obtained within the scope of the study is that women's having a job in the public sphere is considered important for men and their presence in the public sphere is an egalitarian reflection of the situation on the sharing of domestic responsibilities. However, at this point, it is determined that men who advocate an egalitarian approach also prioritize the workload of women working outside the home. Men who expressed their opinions with both the traditional approach and the egalitarian approach did not emphasize the domestic workload. In other words, domestic workload is perceived as a "women's responsibility" by men:

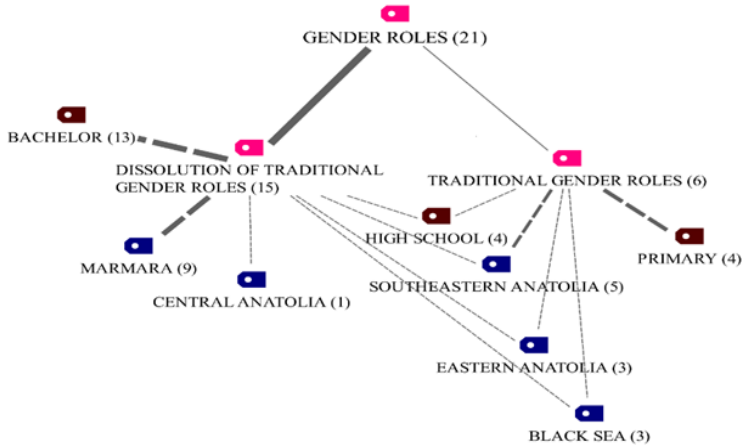
IP5, (Primary Education, Eastern Anatolia): In my opinion, housework should be given entirely to women. Of course, it should be based on gender, so women do and manage the housework.

IP8, (Bachelor, Marmara): When we look at the sharing of responsibility, it actually varies a lot depending on my or my spouse's working status.

IP18, (Bachelor, Marmara): In fact, this is done according to working conditions and is decided upon according to the work situation. The situation changes if the woman has a working life outside the home.

The answers given by the participants were categorized under two headings: traditional roles and dissociation of traditional roles. Based on these data, the "Code Map on Gender Roles" (Figure 1) was created. In the figure, the thickness of the lines between the categories indicates the high frequency, in other words, the

strength of the relationship. The thinness of the line indicates that the frequency is low, that is, the relationship is not strong. With the code map created the relationship between socio-demographic characteristics and perspectives on traditional roles was questioned.



**Figure 1.** Code Map on Gender Roles

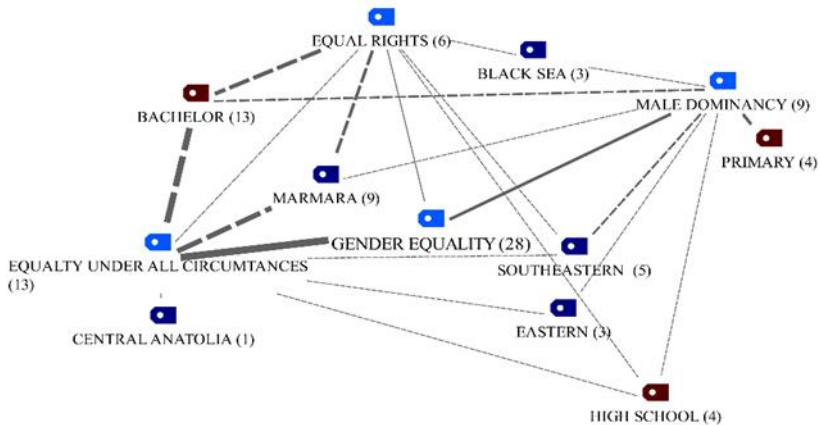
In accordance with the associations made in subcategories of "dissolution in traditional roles" and "traditional roles", it was revealed that the participants' place of birth and educational background played an important role in shaping their views on sharing roles and responsibilities. While the majority of the men under the category of dissolution of traditional roles and expressing egalitarian views, are participants who are bachelor graduates and whose place of birth is in Marmara Region, the men who adopt traditional roles and responsibilities are primary and high school graduates and participants whose birthplace is in the Southeastern Anatolia and Black Sea regions. In Figure 1, it is also noticeable that the opinions of some participants whose birthplaces are in Central Anatolia, Southeastern Anatolia, Eastern Anatolia and Black Sea regions, about gender roles are in the "dissolution of traditional roles" category. When the socio-demographic characteristics of the participants were analyzed more in detail, it was seen that these participants were higher education graduates. Similarly, it is seen that the views of some high school graduate participants about gender roles are again in the "dissolution of traditional



roles" category. When the socio-demographic characteristics of these participants were analyzed, it was found out that their birthplace was in Marmara Region. In other words, sometimes the level of education has dominated the cultural characteristics of the city where the individual was born, and sometimes the development level of the city where the individual was born has affected the individual's perspective in an egalitarian direction. The also study concludes that other socio-demographic categories, namely marital status, whether the spouse works or not, number of children and occupation information, did not show a significant difference.

### Overview of the Concept of Gender Equality

In Eastern societies, the issue of gender equality is fundamentally perceived as a "women's issue" and most of the time, men's roles in ensuring gender equality are not taken into consideration. However, the contributions of men as a driving force for the elimination of inequality are undeniable (Scambor et al., 2014, p.553). At this point, the issue of how men perceive gender equality comes to the fore. Based on this idea, the question "What do you understand by the concept of gender equality?" was asked to the participants



**Figure 2.** Code Map on Gender Equality

The answers given by the participants were associated with the "Code Map on Gender Equality" (Figure 2), which was created to reveal the perception of

gender. At this point, 9 participants stated that men are superior or privileged in social life; 6 participants stated that gender equality means that women and men have equal rights, and 13 participants stated that women and men are equal under all circumstances. It is noteworthy that the number of participants here is more than 21. This is due to the fact that some of the participants expressed their views on both rights and equality under all circumstances:

IP1 (Primary, Eastern Anatolia): Gender equality means nothing to me. I am also against rights. There is no such thing as equality. Impossible. I am against this.

IP2 (Primary, Black Sea): So, women will always know their femininity. Male his masculinity. Everyone will know their responsibility. So, in my opinion, there is no such thing as equality. So, there can be no equality. This cannot be from Allah. People are not equal in the presence of Allah what would happen if they were equal in my sight. So, they are not equal.

IP16 (High school, Southeastern Anatolia): On the one hand, it is better for the man to be a little superior. If the man protects the woman, figuratively takes her under his wing, that is, if he values her, I think the woman should also value him... This is not always happening. For example, women don't like men no matter how supportive they are. Or when there is even a small problem, she says she wants a divorce. As she is on a salary, she thinks she can make both hand meet. It happens most of the time.

In traditional societies, such situations as women's clothing or economic empowerment and their ability to make free decisions are seen as social threats for men (Archer, 2006, pp.149-150). At this point, improving women's rights both legally and socially is very important in fighting against these areas of inequality. As a matter of fact, the study concludes that participants who adopt an egalitarian approach generally emphasize gender through constitutional rights. This situation has been evaluated as a reflection of the progress of women's problems in Türkiye today through the struggle for equal rights

IP4 (Bachelor, Marmara): Here again, I think being a male or female is not important. What is important here is that being a human being. In this aspect the rights of women and men should also be equal.

IP5 (Bachelor, Marmara): I think men and women are separate individuals and that they are equal.

IP10 (High School, Marmara): Gender equality means that there is no difference between men and women both socially and in business life, and both should have equal rights.

IP15 (Bachelor, Black Sea): I think that both genders have equal rights in terms of male and female roles in society.

IP17 (Bachelor, Southeastern Anatolia): I think that the concept of gender equality means having no superiority over the other in terms of constitutional equal rights as well as the roles of men and women.

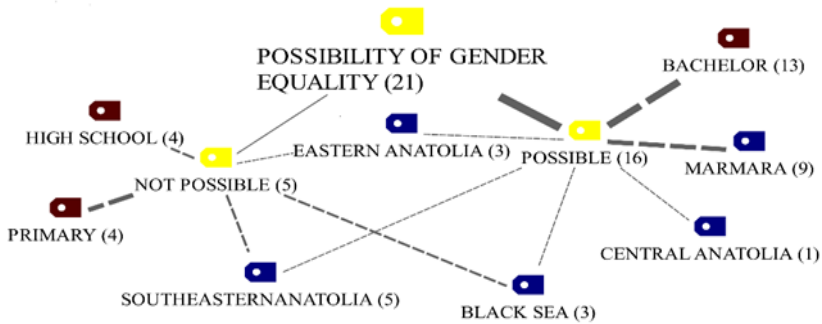
IP8 (Bachelor, Marmara): According to the laws of our country, equality before the law...

IP4 (Bachelor, Marmara): What I understand from the concept of gender equality is that women can do whatever men do in every environment and under all conditions.

Although today the codes of the traditional system are rooted from patriarchal structure (Giuliano, 2020, pp.956-957), modernism, globalization and various macro effects have caused significant social changes in most countries (Vandello & Cohen, 2008, p.663). In this respect, Türkiye has also been affected by these global changes. Especially with the influence of education and the development level of the city where the individual was born, the strict division of labor in the patriarchal family system has been bent, and thus egalitarian changes have begun to be seen in the roles and responsibilities of women (Unuvar & Tagay, 2015, p.24). Despite all these developments, the findings of the study reveal that it is still necessary to fight against the patriarchal view today.

### Suggestions for Gender Equality

It is very important to create the political and legal basis on which these practices can be carried out taking the differentiation of social characteristics into account. For this purpose, in addition to the problem, the areas to be combated must be identified in a rational manner. In this context, the participants were asked the question: "How do you think it would be possible to have a social structure in your country where men and women have equal rights and share an equal life?" The figure named "Code Map on Whether Gender Equality is Possible" was created in accordance with the answers given by the participants. As can be seen in the code map, 16 participants express a positive opinion that gender equality can be achieved. On the other hand, according to 5 participants, it is not possible to achieve gender equality between women and men.



**Figure 3.** Code Map on the Possibility of Gender Equality

The participants, who argued that gender equality was possible, brought forward some suggestions for various problem areas. The main emphasis here is that equality is possible by changing the patriarchal mentality that dominates society and relegates women to a secondary class. In addition to the participants who think that a radical change in consciousness is necessary for this change, there are also participants who think that this change can be achieved through education. At this point, education is one of the concepts frequently emphasized regarding gender equality (O'Connor, 2020, p.221).

IP11 (Bachelor, Marmara): I think it is necessary for everyone to collaborate and come to the same line in terms of gender equality. I think education is preeminent here.

IP20 (Bachelor, Marmara): It may happen with a big change in mentalities. I think that anyone who can put their own egalitarian ideas forward will live happier.

In addition, some participants particularly emphasize family education. For example, according to participant IP18 (Bachelor, Marmara), with the education given in the family, children's mental infrastructure for gender equality will be prepared and can be transferred to other generations:

As we talked about at the beginning, when it comes to primary education, it is not just about university education. Parents need to take some part in this. People need to be able to change it... First of all, education is the focus. Because television and TV series change things a lot. It's a good education for him too. An education that starts in the family. Equal treatment in schools. "No sexist behavior!"

In addition to education, the targeted issues on both a global and local scale is women's gaining economic freedom (UN, 2023). In this respect, participant IP6 (Bachelor, Central Anatolia) said, "I think equality will be achieved when more women are employed and gain economic freedom. That's why women should complete their education as much as possible and earn more of their own income."

In the patriarchal systems, while the continuity of society is ensured through the different roles and responsibilities assigned to men and women, this situation also causes the inequality between genders to be reproduced within the family structure (Yesil & Yildirim, 2019, p.232). Since the family is seen as the keystone of regular functioning in patriarchal societies, there is a strict division of labor between women and men (Sahin & Bayhan, 2020, p.72; Jalovaara, 2003). For this reason, raising awareness and empowering individuals in the context of relationships is among the important steps to be taken to initiate the behavioral spiral in which

egalitarian relationships are produced. In this context, the basic dynamics of the social system such as education, economic situation, mentality change and family structure were criticized by the participants. At this point, the study also concludes that men have knowledge about the main problem areas for women.

### **Conclusion**

The study, on the perception of gender equality from a male perspective, was conducted in Şişli district of Istanbul, which allows immigrants from all regions of Türkiye, has a high cultural diversity and is a city of regional importance. In the study, in-depth interviews were conducted with 21 men. Approaches to gender are imposed on the individual by various factors, especially during socialization processes (Hossen, 2020, pp.55-56). Socio-demographic variables emerge as an important element in this process. As for the socio-demographic features of the participants, it was seen that 12 people were between the ages of 20-30 and 9 people were born in the Marmara Region. The spouses of 15 participants were housewives and all of the participants were married according to their marital status. The education level of 13 people was bachelor's degree. And the majority of the participants (10 people) stated that they worked in the private sector.

Within the scope of the study, views on gender were analyzed and a code map regarding gender roles was created. The participants' opinions were categorized under two headings: traditional roles (patriarchal approach) and dissolution of traditional roles (egalitarian approach). At this point, the relationship between gender equality awareness and socio-demographic characteristics was analyzed. And it was found out that there was a relationship between the participants' place of birth information and their educational status and their opinions. To put a finer point, men who adopt traditional roles were mostly primary and high school graduates and their place of birth was in the Southeastern Anatolia and Black Sea regions. Participants whose birthplace was in the Marmara Region and who are bachelor graduates adopted a more egalitarian approach to the distribution of roles and responsibilities between genders. At this point, the study concludes that the culture and environment

in which individuals grow up are as effective as the education they have on gender equality awareness.

In this study participants were also asked what they thought about the distribution of roles and responsibilities. At this point, it was observed that 6 participants defined the most basic duty of women in terms of being a mother and a good wife. In addition, in evaluations made from a traditional perspective, it was seen that women's economic empowerment was emphasized as a factor that enabled them to be more involved in family decision-making processes. Similarly, Erzeybek and Gokceraslan Ciftci (2019, pp.71-72) discussed the issue of whether women participate in family decision-making processes in their research titled "Gender roles and marital adjustment of academic women". Researchers have emphasized that women who have a dominant character or who work in managerial positions are more directive in decisions to be made within the family. In this study, it is also thought that the appearance of women in the public sphere is one of the important factors affecting the decision-making processes within the family. At this point, rational steps are needed to make women more visible in the public sphere, especially in local practices.

Moreover, the participants defined gender mostly in terms of rights and equality. Based on this, the last section of the paper includes the participants' suggestions on how gender equality can be possible in Türkiye. In the code map created regarding whether gender equality is possible, it was seen that participants who adopted traditional roles put forward religious, political and economic patriarchal reasons about why gender equality would not be possible. The primary suggestions of the participants who said that gender equality would be possible in their country were about changing the social mentality. In addition, the idea that women gaining economic freedom, increasing the importance given to education and science, and raising family awareness will contribute to the process has been frequently put forward. In Türkiye, women's issues have recently been progressing through rights discussions, especially with the decision to withdraw from the

Istanbul Convention. In this respect, there is a need for radical gender equality approaches that are reflected in institutional and legal functioning at the local scale. In the light of this information, it is thought that the implementation of equality policies that differ according to regional and cultural characteristics, not only in Türkiye but also in different countries, will have positive effects, thus the developed gender equality strategies will produce more effective results in the social structure.

### References

- Allen, D. G. (1996). Discourse knowledge, politics, culture, and gender: A discourse perspective. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*, 95-102.
- Archer, J. (2006). Cross-cultural differences in physical aggression between partners: A social-role analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 133-153.
- Artar, T., & Tekdal Fildis, A. (2021). Gender equality discourse and practices in Türkiye: Comparative analysis. *Marmara University Journal of Women and Gender Studies*, 5(1), 1-18.
- Bardakci, S., & Oglak, S. (2022). Gender inequality index and Türkiye. *Journal of Social Policy*, 3(1), 71-90.
- Basar, F. (2017). Gender inequality: Impact on women's health. *Acibadem University Journal of Health Sciences*, 3, 131-137.
- Bilgili, N., & Vural, G. (2011). The most severe form of violence against women: Honor killings. *Anatolian Journal of Nursing and Health Sciences*, 14(1), 67-72.
- Bozok, M. (2018). Fatherhood in Türkiye shaped in between patriarchy, capitalism and masculinities. *Fe Magazine*, 10(2), 30-42.
- Casad, B. J., Garasky, C. E., Jancetic, T. R., Brown, A. K., Franks, J. E., & Bach, C. R. (2022). US women faculty in the social sciences also face gender inequalities. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14.
- Coe, I. R., Wiley, R., & Bekker, L. G. (2019). Organizational best practices towards gender equality in science and medicine. *The Lancet*, 393(10171), 587-593.
- Collins, W. A., & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.
- Celebi, E. (2022). The effect of media on gender roles. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(82), 822-829.
- Dedeoglu, S. (2009). Equality or discrimination? Social state, gender equality policies and women's employment in Türkiye. *Work and Society*, 2(21), 41-54.
- Dinc Kahraman, S. (2010). Determination of the opinions of women against social gender inequality. *Journal of Dokuz Eylül University School of Nursing*, 3(1), 30-35.
- Dirimese, E. (2022). Gender policies of the European union and the status of Roma women in Türkiye: The case of Zonguldak. *Journal of Romani Language and Culture Research Institute*, 3(1), 1-19.



- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.
- Erzeybek B., & Gokcearslan Ciftci E. (2019). Gender roles and marital adjustment of women's in academia. *Journal of Social Work*, 3(1), 61-80.
- Giddens, A. (2000). *Sociology* (Trans. H. Guzel & H. Ozel). Istanbul: Ayrac Publication.
- Giuliano, P. (2020). Gender and culture. *Oxford Review of Economic Policy*, 36(4), 944-961.
- Gokdemir, O., Cabrita, A. L., Pavlov, R., & Bhattacharya, S. (2022). Domestic violence: Rehabilitation program for the victim and violent/predator. *Social Work in Public Health*, 37(5), 448-455.
- Goren, Z. (2016). Common principle of equality. *Marmara University Faculty of Law Journal of Legal Research*, 22(3), 3279-3301.
- Haas, L. (1990). Gender equality and social policy: Implications of a study of parental leave in Sweden. *Journal of Family Issues*, 11(4), 401-423.
- Hayward, F. M., & Karim, R. (2019). The Struggle for higher education gender equity policy in Afghanistan: Obstacles, challenges and achievements. *Education Policy Analysis Archives*, 27(139), 1-25.
- Herdman, E., & Badir, A. (2008). Gender equality or patriarchal dividend: Structural change in Turkish nursing. *Nursing & Health Sciences*, 10(2), 159-163.
- Hossen, M. S. (2020). Patriarchy practice and women's subordination in the society of Bangladesh: An analytical review. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2, 51-60.
- UN (2023). *Goal 5: Achieve gender equality and empower all women and girls*. Retrieved June 16, 2023, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality>
- UNICEF (2023). *Gender equality*. Retrieved June 16, 2023, from <https://www.unicef.org/gender-equality>
- Icli, G. (2018). Gender equality policies and globalization. *Pamukkale University Social Sciences Institute Journal*, 30, 133-143.
- Ince Yenilmez, M. (2015). Female employment and gender inequality: Challenges and opportunities in Türkiye. *Hacettepe University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 26(1), 131-147.
- Karatas, Z. (2015). Qualitative research methods in the social sciences. *Journal of Spiritually Based Social Work Research*, 1(1), 62-80.
- Kashdarma, E. (2018). Gender inequality: An analysis based on socio-psychological elements and system justification theory. *OPUS*, 9(16), 2438-2460.
- Kaya, H. E., & Yasar, C. (2021). Gender status during COVID-19: Men staying at home. *Istanbul University Journal of Women's Studies*, 22, 1-30.
- Kilic, D., & Ozturk, S. (2014). The barriers to the labor force participation of women in Türkiye and solution suggestions: An empirical application. *Public Administration Journal*, 47(1), 107-130.
- Klasen, S. (2020). From 'MeToo' to Boko Haram: A survey of levels and trends of gender inequality in the world. *World Development*, 128, 1-10.
- Lerner, G. (1969). The lady and the mill girl: Changes in the status of women in the age of Jackson. *Midcontinent American Studies Journal*, 10(1), 5-15.
- Leye, E., D'Souza, H., & Meurens, N. (2021). The added value of and resistance to the Istanbul convention: A comparative study in 27 European member states and Türkiye. *Frontiers in Human Dynamics*, 3, 1-22.

- McDermott, R. (2020). The role of gender in political violence. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 34, 1-5.
- Mensah, E. O. (2023). Husband is a priority: Gender roles, patriarchy and the naming of female children in Nigeria. *Gender Issues*, 40(1), 44-64.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and practice*. (Trans. S. Duman). Nobel Academic Publishing.
- Mshweshwe, L. (2020). Understanding domestic violence: Masculinity, culture, traditions. *Heliyon*, 6(10), 1-5.
- O'Connor, P. (2020). Why is it so difficult to reduce gender inequality in male-dominated higher educational organizations? A feminist institutional perspective. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), 207-228.
- Okten, Ş. (2009). Gender and power: The system of gender in Southeastern Anatolia. *Journal of International Social Research*, 2(8), 302-312.
- Ors, M., & Kaya, H. E. (2021). Social justice and gender equality from the perspective of lifelong learning. *Trakya Education Journal*, 11(3), 1703-1716.
- Psaki, S. (2016). Addressing child marriage and adolescent pregnancy as barriers to gender parity and equality in education. *Prospects*, 46, 109-129.
- Say, G. (1998). *The female dimension in political change*. Kurtis Printing House.
- Scambor, E., Bergmann, N., Wojnicka, K., Belghiti-Mahut, S., Hearn, J., Holter, O. G., Gartner, M., Hrzenjak, M., Scambor, C., & White, A. (2014). Men and gender equality: European insights. *Men and Masculinities*, 17(5), 552-577.
- Shannon, G., Jansen, M., Williams, K., Cáceres, C., Motta, A., Odhiambo, A., & Mannell, J. (2019). Gender equality in science, medicine, and global health: Where are we at and why does it matter? *The Lancet*, 393(10171), 560-569.
- Sahin, S., & Bayhan A. C. (2020). Economic dimension of gender inequality in Türkiye. *Lectio Socialis*, 4(1), 59-74.
- Senol, D., & Calar, V. (2018). To be a male in Batman in the context of gender. *Journal of Social and Cultural Research*, 1, 1-16.
- Ministry of Technology and Industry (2022). Socio-economic development ranking research of districts. <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf>.
- Ullah, S., & Naz, A. (2017). The implication of patriarchy and gender roles socialization on the socio-economic status of women, in district dir upper. *Pakistan Journal of Society, Education and Language*, 3(1), 32-53.
- Unuvar, P., & Tagay, O. (2015). Employed married women: Gender roles, life satisfaction, job satisfaction and marital adjustment. *Kadin/Woman 2000*, 16(1), 21-44.
- Vandello, J. A., & Cohen, D. (2008). Culture, gender, and men's intimate partner violence. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 652-667.
- Vatandas, C. (2007). Perception of gender and gender roles. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56.
- Vepa, S. S. (2007). Gender equity & human development. *Indian Journal of Medical Research*, 126(4), 328-340.
- WEF (2022). *The global gender gap report 2022. Switzerland: World Economic Forum*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2022.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf)
- Yasar Dincer, F. C., & Yirmibesoglu, G. (2020). Evaluation of the economic impacts of COVID-19 in the context of gender equality. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19, 780-792.
- Yavuz, S., & Yucesahin, M. M. (2012). Changes in household compositions and regional variations in Türkiye. *Journal of Sociological Research*, 15(1), 75-118.

- Yelsalı Parmaksız, P. M. (2019). Thirty years of gender and women's studies in Türkiye. *Women's Studies International Forum*, 77(102279), 1-9.
- Yesil, F., & Yildirim, A. (2019). Gender and its discourse in the media: Marriage programs. *Selçuk Communication*, 12(1), 232-254.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2000). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seckin Publishing.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 246-271  
Geliş Tarihi:10.11.2024 Kabul Tarihi:24.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582469>  
<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## TOZKOPARAN DİZİSİNDEKİ ÇOCUK KARAKTERLER ÜZERİNDEN KÖK DEĞERLERİN TEMSİLİ

Serhat TOPTAŞ\*

### Öz

Yayıncılık sektörü yıllar boyunca evrimleşerek gelişmiş ve bu gelişim kitle gruplarına yönelik minimal içerikler oluşturmaya kadar ilerlemiştir. Televizyon yayıncılığında farklı kitle gruplarına göre pek çok dizi türü üretilmiş ve bu diziler belli grupları temsil edecek şekilde hazırlanmıştır. Toplumdaki bireyleri yansıtan ve televizyon yayıncılığında temsil konusunda önemli etkileşim ürünlerinden biri de dizilerdir. Diziler toplumdan referans alınarak oluşturulmuş pek çok karakterden oluşur. Bu çalışmanın ilk bölümünde dizi karakterlerinden birisi olan çocuk karakterlerin, dizi sektörü açısından temsiline yer verilmiştir. Televizyonun küresel değerlerin yaygınlaşmasında üstlendiği misyon açıktır. Dizilerde sunulan çocuk karakterler, kendi varlıklarının yanında herhangi bir duygu durumunu ya da değerler kavramını temsil edecek şekilde tasvir edilebilir. Değerler kavramı, toplumu oluşturan bireyler için neyin önemli olduğunu, nasıl yaşamaları gerektiğini ve tercihlerini nasıl yapmaları gerektiğini belirten gelenekler olmanın yanında toplumun evrimleşme sürecinde gelişen ve olgunlaşan bir kavramdır. Çalışmanın ikinci kısmında ise toplumsal alanda önemli olan kök değerlerin çocuk karakterler üzerinden nasıl yansıtıldığına değinilmiştir. Pek çok temsil çalışması olmasına rağmen bu çalışmada, karakterler yerine karakterlerin konumu üzerinden kök değerler kavramının incelenmesi önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı çocuk karakterlerin eylemleri, diyalogları ve kişilerarası iletişimiyle hangi kök değer olgusunu temsil ettiklerini saptamaya çalışmaktır. Araştırma inceleme yönteminde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın düzenlediği on temel kök değer çerçevesinden Sosyolojik eleştiri tercih edilmiştir. Araştırmada çocuk karakterlerin öncelikle tozkoparan dizisinde hangi temsil konumunda belirlendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların eylemleri ve aralarında geçen diyaloglarla hangi kök değerleri nasıl temsil ettikleri tespit edilmiştir. Bu noktada Çocuk karakterler öncelikle iyiyi ve kötüyü temsil edecek konumda oldukları, ikinci aşamada ise eylemleri ve aralarında geçen diyaloglar vasıtasıyla kök değerleri tek tek birer kavram olarak değil toplu bir şekilde bir kavramı ve dizi içerisinde sürekli yeni bir kavramı temsil edecek şekilde ilerledikleri sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kök Değerler, Dizi, Televizyon, Temsil.

\* Arş. Gör. Dr., Aksaray Üniversitesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, serhattoptas@aksaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5645-7865>

## Representation Of Core Values Through Child Characters In Tozkoparan Series

### Abstract

The broadcasting sector has evolved and developed over the years and this development has progressed to the point of creating content tailored for specific audiences. In television broadcasting, many types of series have been produced for different audience groups and these series have been prepared to represent certain groups. TV series are one of the most important interaction products that reflect individuals in society and are important in terms of representation in television broadcasting. TV series consist of many characters formed with reference to society. In the first part of this study, the representation of child one of the series characters, in terms of the series sector is included. The mission of television in the dissemination of global values is clear. Child characters presented in TV series can be depicted in a way that represents any emotional state or concept of values besides their own existence. The concept of values is a concept that develops and matures in the evolution process of society, as well as being traditions that specify what is important for the individuals who make up society, how they should live and how they should make their choices. The second part of the study focuses on how the core values that are important in society are reflected through children. Although there are many representation studies, it is important in this study to examine the concept of core values through the position of the characters instead of the characters. The aim of the study is to determine which root value phenomenon the child characters represent through their actions, dialogues and interpersonal communication. Sociological criticism from the framework of ten fundamental core values organized by the Ministry of National Education, Board of Education and Board of Education was preferred in the research analysis method: In the research first of all, it was observed in which representation position the child characters were determined in the series Tozkoparan. In addition, it has been determined how the children represent which core values through their actions and the dialogue between them. At this point, it has been concluded that the child characters are in a position to represent good and evil, and in the second stage, through their actions and dialogues between them, it has been concluded that they do not represent the core values as individual concepts, but collectively as a concept and in a way to represent a new concept in the series.

**Keywords:** Core values, TV Series, Television, Representation.

### Giriş

Kitle iletişim araçları, toplumun algılarını yönetmede güçlü bir etkiye sahiptir. Kitle iletişim araçları arasında televizyon, görsel ve işitsel bir alana hizmet vermesi, içerik erişimi açısından daha çok seçeneğe sahip olması, ulaşımı kolay olması ve geniş kitlelere erişme kapasitesi yönünden diğer kitle iletişim araçlarından daha etkili bir platformdur. Televizyon kültür aktarımı ve kök değerlerin sunulması

açısından da diğer kitle iletişim göre önde gelen araçlardan biridir Reklamlar, diziler, haberler ve belgeseller gibi televizyon içerikleri, toplumun her kesimine hitap eder. Bu içerikler kitlelerin görüşlerini, algılayış biçimlerini, toplumsal olaylara yaklaşımlarını ve değerler hakkındaki bilgilerini güncelleyebilirler. Televizyonu tek bir bakış açısıyla izlemek değil, bilgilendirmek, farkındalık yaratmak ve zihinleri etkilemek açısından önemli bir unsurdur.

Televizyonun renkli dünyası özellikle çocukların dikkatini çekmektedir. Çocuklar bu mecrayı sosyalleşme aracı olarak algılayabilir. Çocuklar, kendilerine sunulan içerikler, çeşitli toplumsal davranış biçimleri ve değerlerle sık sık etkileşime girer. Bu içerikler çocukların dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimine katkı sağladığı gibi onların aile, saygı, vatanseverlik, yardımlaşma, sevgi, dürüstlük vb. kök değerleri içselleştirmeleri açısından önemlidir. Fakat televizyonda sunulan içerikler, özellikle belli bir konu ve temayı işleyen dizilerdeki kök değerler, her zaman olumlu bir anlam vermeyebilir. Kök değerlerin temsilleri olumsuz bir şekilde de sunulabilir. Bu içerikler çocukların psikolojik ve duygusal gelişimine olumsuz etkiler sağlayabilir. Bu nedenle çocuklar için hazırlanan içeriklerin olumlu etki yaratması için bu içerikler dikkatli bir şekilde hazırlanmalı ve kök değerleri destekleyici nitelikte olmalıdır. Bu çalışma TRT'1 de yayınlanan Tozkoparan dizisindeki çocuk karakterlerin kök değerleri nasıl temsil etkileri üzerine yapılmış bir çalışmadır.

### **1. Televizyon**

Dizilerin temelinde gündelik bir hikâye ve bu hikâyeyi yaşayacak karaktere ihtiyaç vardır. Karakter ve hikâyeler belli mekân ve zaman diliminde kurgulanır ve oluşturulan içerikler yine belli bir zaman diliminde ve medya aracılığıyla izleyicilere aktarılır. Bu kurgusal ifadeler gerçek dünyadan referans alınarak oluşturulur. Televizyon, dizideki olaylar ve karakterlerle seyirci arasında bağ kurar ve bu karakterlerin yaşam biçimlerini kitleler üzerinde meşrulaştırmaya çalışır. Diğer bir deyişle televizyon dizileri sunulmak istenen yaşam tarzını, ifadeleri ve düşünceleri aktaran önemli bir araçtır (Çelenk, 2005, s. 13). Televizyon yayıncılığı büyük bir

evreni temsil ettiği gibi, minimal olaylar da temsil etmektedir. Televizyonun dizileri toplumdaki bireyleri yansıtan ve onlar hakkında kitlelere bilgiler sunan ürünlerden biridir. Bu nedenle televizyon dizileri evrensel, yerel ve kültürel öğeleri bireyler üzerinden yansıttığı için televizyon dünyasının önemli bir parçası olarak tanımlanabilir. Özellikle yerli diziler birden çok farklı konuları ve temaları geniş bir izleyici kitlesine, haftalık ya da günlük olarak sunmaktadır. Bu durumda televizyon evreni, izleyici kitlesine hâkim olmayı sağlayabilmektedir. Temel olarak benzer konulara, benzer karakter tiplmelerine bakıldığında genel bir kitlenin gündelik yaşamdaki olaylarını aktarır. Televizyon bu şekilde tüketim kültürünü yansıtmının yanı sıra neyi tüketeceğini kitlelere benimsetir. Bu durumda televizyon, üretim ve dağıtımındaki etkin rolüyle popüler kültüre hizmet eden araçlardan biri olarak görülebilir (Arık, 2012, s. 604).

Diziler, metinlerin üretildiği ve tüketildiği içerikleri toplumsal bir çerçevede sunan ve metinlerin olay ve karakterler aracılığıyla anlam kazanmasını sağlayan bir mecradır (Birkiye, 1984, s. 155). Yerli diziler, günümüz yaşam koşullarını ve toplumsal değerler çerçevesinde oluşturulmuş metinleri oyunlar aracılığıyla sunan anlatılardır. Tamamıyla kurgusal bir dünya yaratılarak gerçeklikten uzak olan karakterlerin oluşturulduğu bu evren, gerçek hayattan referans aldığı için yadigarınmayan bir anlatım tarzıdır. İster yetişkin birey olsun isterse çocuk karakter olsun her karakter ayrı ayrı kişilik özelliklerine sahiptir. Bu karakterlerin hepsi toplumdaki var olan olgular yansıtır. Bu nedenle dizilerdeki karakterler geleneksel kültür yapısı yerine dönemi ifade eden herhangi bir kültürel düzeyi yansıtır.

Televizyonda pek çok materyal olmasına rağmen diziler, izleyiciler üzerinde dramatik etki yaratan anlatı türlerinden biridir. Yerli diziler dramatik etki oluşturarak izleyicinin dikkatini çektiği gibi süreklilik de sağlamaktadır. Bu etkileşimi oluşturmak için pek çok dizi içeriği dramayı kullanmaktadır. Drama içeriği de uygun anlatım tekniklerini kullanarak toplumsal değerleri ve normları belli bir ideolojik anlatım biçimine dönüştürerek yeniden izleyicilere sunar. Diğer bir deyişle kültürel değerleri ve normları mevcut toplumda süregelen sorunlar çerçevesinde

biçimlendirir. Gerçekle hayal arasında bir dünyayı temsil eden diziler, toplumsal problemleri, gelenekleri, iş ve ev yaşamının zorluklarını, aile olmanın gerekliliklerini, erkek kadın arasında ilişkileri ve toplumsal değerler gibi konuları referans alarak içeriklerini oluşturur (San, 1991, ss. 573-575). Dizilerin içeriğinin ana ögesini çoğunlukla aile kavramı, aile yapısında birlik ve aile içi sorunlar oluşturmaktadır. Bu anlatılardaki aileler, toplumda var olan kişilerden referans alınarak oluşturuldukları için izleyici tarafından sanki gerçek ailelermiş gibi izlenmektedir. Bu durum izleyiciyle dizi karakterlerine karşı empati kurmayı sağlar (Çağdas 2003: 247-248). Dizilerde aile olgusu sunulurken çoğunlukla anne, baba ve çocuk karakterler temel karakter olarak anlatıyı başlatan konumda yer alır. Bazı dizilerde ise diğer aile üyeleri, olaylar geliştikçe dizi içerisine sokulan yeni bir karakter şeklinde, herhangi bir yan olay yaratıcısı olarak eklenir En başta bütün aile karakterleri gibi yan karakterler de dizide bulunsa bile temel karakterlerden daha az diyaloglara sahiptirler. Bu durum dizinin anlatmak istediği tema, konu ve içeriğe göre değişkenlik göstermektedir.

## **1.2. Kök Değerler ve Televizyon İlişkisi**

Günümüz dünyasında birçok teknolojik gelişme hızlı değişimlere yol açmaktadır. Teknolojinin getirdiği değişimler insanlar arasındaki ilişkileri değiştirdiği gibi ve kavramsal ifadelerin ve sözcüklerin de anlamlarını değiştirmiş ve genişletmiştir. Değişen algılama biçimleri değerler kavramlarını etkilemiştir. Bu nedenle değerler kavramı, gerek eğitim ve aile içinde gerekse dijital platform içeriklerinde sürekli yenilenmeye ihtiyaç duymaktadır (Aktepe vd., 2018). Değerler kavramı en çok çocukluk döneminde bireyler için önemlidir. Gelişim evresi olan bu dönemde çocuklar pek çok şeye maruz kalabilir. Özellikle televizyondaki içeriklerden etkilenebilirler. Çocuklar eğitim ve öğretim hayatının dışında kalan vakitlerinin hemen hemen çoğunu televizyon karşısında geçirdiği düşünülebilir. Bu nedenle televizyon çocuklara günlük olayları, yaşama dair bilgileri, kültürel birikimleri ve kök değerleri aktarma aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Dierking vd., 2003, s. 109).



Televizyonun diğer kitle iletişim araçlarına göre yazılı, görsel ve işitsel bir içerik sunması izleyicileri farklı değerlere yönlendirme açısından önemlidir. Bu nedenle ailede ve eğitim alanında çocuklara verilmek istenen değerler tam olarak aktarılamamaktadır. Ayrıca televizyon, içinde bulunduğu toplumu yansıttığı gibi çağın gerekliliği olarak evrensel değerleri de sunmaktadır. Küreselleşen dünyada bu durum artık zorunluluk gibidir. Fakat tek bir kültüre ait değerleri sunmak, kitleleri bazı şeylerden yoksun bırakmak anlamına gelebilir. Bu durumda televizyon kanalları hem toplumsal değerleri sunmakta hem de evrensel değerler hakkında içerikler yayınlamaktadır (Yazıcı, 2006, s. 507). Televizyon cinsiyet, yaş, meslek grupları vb. toplumdaki farklı gruplara yayın yapmaktadır. Televizyonun, çocukları çektiği ve etkilediği de yadsınamaz bir gerçektir. Çocukların ilgisini çekebilecek içerikler onları eğlendirirken bazı temel değerleri de öğretebilmektedir. Özetle televizyon, ana babadan sonra değerleri çocuklara aktaran bir araç olarak görülebilir (Guler, 1989, ss. 165-170). Çocukları yetişkinlerin dünyasına daha fazla entegre etmek, onlara atfedilen sosyal normları değişmesine de yolunu açmıştır. Ancak özellikle televizyon, başlıca kitle iletişim araçlarından biri olarak, içeriğiyle çocuktan faydalanmış ve onları etkilemek için görüntülerin ve seslerin birleşik gücünden yararlanmışır. Sinema üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu genel bir etki üzerine konumlanırken; görsel ve işitselin gücünü kullanan, bazen sanat bazen de bir iletişim aracı olarak görülen dizilerde genellikle çocuğun temsiline vurgu yapıldığı gözlemlenebilir. Gerekliğinde televizyon dizileri çocukları genel kabul görmüş masumiyetlerinden arındırıp onun yerine kötülük, cinayet, canavarlık ve günahkârlık tasvirlerini koyar. Bazı durumlarda bunun tersi de geçerlidir (Gültekin, 2021, ss. 32-33).

Değerler kavramı, toplumu oluşturan bireyler için neyin önemli olduğunu, nasıl yaşamaları ve tercihlerini nasıl yapmaları gerektiğini belirten gelenekler olmasının yanında toplumun evrimleşme sürecinde gelişen ve olgunlaşan kavramlardır. Değerler bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine, duygu ve inanç gibi kişisel duygularının farkına varmalarına olanak sağlar. Bu farkındalıklar

bireyin kendisi ile uyum içinde olmasını ve bireye eylemlerini gerçekleştirirken düşünüp tutarlı hareket etmesini sağlayan özellikler kazandırır (Akbaş, 2008, ss. 9-12). Fichter'in *Sosyoloji Nedir?* kitabında açıkladığı değerler tanımına göre; toplumsal değerler, ortak barışın korunması ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması amacıyla, aynı topraklarda birlikte yaşayan insanlar tarafından anlaşılabilir, uygulanan, değer verilen ve yüceltilen standartlardır (Fichter, 2009).

Değerler, toplumun yaşam kalitesini yükselten ve bireylerin motivasyonunu artıran, özünde mutluluğu temsil eden kurallar sistematiğidir. Diğer bir deyişle toplumun çoğunluğunun hem fikir olduğu ve uzun süreçte oluşan standartlar bütünüdür (Aktepe, 2014, ss. 18-19). Tamamıyla nesnel bir fikri içermezler, temelinde bireysel etkinlik olduğu için duygularla iç içedirler. Aynı zamanda değerler kişisel hedeflere ulaşmada etkili olan davranış tarzlarıyla da ilgilidir. Değerlerin bireyin duygu ve düşünceleriyle ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü değerler subjektiftir ve bu nedenle kişinin özel koşullarına göre değişiklik gösterir ve davranışlarına da yön verebilir (Lan vd., 2008). Davranış biçimi, insanların iletişim aşamasındaki tercihlerinde ya da olaylar arasındaki değişikliklerde yol gösterici etkiye sahiptir. Ayrıca değerler hem taşıdıkları öneme hem de bireyin bakış açısına göre sıralanmaktadır. Bu sıralama izleyicilerin kültürel alt yapısına ve belirledikleri değer önceliklerine göre değişmektedir. Fakat değerler değişken olduğu için zaman içerisinde yeni etkileşimle birlikte ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak adına kendi içlerinde değişiklik gösterebilir (Yazıcı, 2006).

Değerler, insan grubu arasındaki ilişkiyi belirler, kişilerin nasıl davranması gerektiği konusunda ölçütler koyar. Bu ölçütler kişiler arasındaki huzuru, sükûneti ve mutluluğu belirler. Değerler çerçevesinde gelişen ölçütlerin sürekliliği çağdan çağa yoluna devam eder. Ölçütler, bireylerin nasıl hareket etmesi gerektiğini belirten yol gösterici haritalar niteliğindedir (Akay, 2018, s. 6).

Her toplumun kendine özgü değerler sistemi olmasının yanında bu değerlerin kendi has hiyerarşik bir sınıflandırması da vardır (Korukcu vd., 2015, s. 54). Değerler sisteminin sınıflandırılması küreselleşmeyle evrensel bir konuma

ulaşmıştır. Değerlerin bilinirliğinin artmasında medyanın rolü etkili olmuştur. Medya bir yandan evrensel değerleri kitlelere ulaştırırken diğer yandan yerele ait değerleri insanlarla buluşturmaktadır (Şentürk vd., 2009, s. 144). İzleyicilere değer aktarımı söz konusu olduğunda televizyon yayıncılığı, her zaman ön plandadır. Hem görsel hem de işitsel olmasının yanında yerel ve evrensel hikâyeleri değerler sistemi içinde sunması, televizyonu bu açıdan diğer kitle iletişim araçlarından daha önemli bir cihaz haline getirmiştir. Fakat televizyonda sunulan dizi içeriklerindeki hikâyeler ve olaylar içerisine yerleştirilmiş evrensel değerler, o toplumun yerel değerleriyle çatışmamalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, okullarda uygulanan müfredatlarını güncelleme ve genişleme çalışmaları kapsamında öğrencilerin değerler sistemini tanıması adına değişiklikler yapmıştır. Öncekilerden farklı olarak yenilenen müfredatlarda, değerler ve değer eğitimi müfredatların odağını oluşturmuştur. Bu çerçevede mevcut müfredatlar incelenmiş ve öğrencilere aktarılması düşünülen millî ve manevi anlamları ifade edecek şekilde belirlenmiştir. Bu değerler 10 (on) ana başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir.

**Tablo 1.** *Kök değerlerin değerlerle ilişkili tutum ve davranışları (MEB, 2017, s. 4).*

Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma
Dostluk	Güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine

	davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

---

## 2. Televizyon ve Temsil İlişkisi

Temsil kavramı, sosyolojiden siyaset bilimine, hukuktan felsefeye, sanata kadar insan yaşamının pek çok alanında kullanılmaktadır. İngilizcede *Representation* kelimesinin karşılığı olan "temsil" kelimesi Latince kökenlidir. Var etmek, sunmak, yeniden üretmek anlamına gelir. Bir şeyin o anda veya durumda olmamasına rağmen bir şekilde var olduğunu ifade etmek için kullanılır (Pitkin, 2014, ss. 230-231). Aristoteles temsil kavramını, ilk aşamada insanların temel olarak zihninde var olan olguları belirlenen kodlara çevirme ve ikinci aşamada ise bu kodları geleneksel ve kültürel kodlar haline dönüştürme olarak yorumlamıştır. Platon ise temsillerin gerçekte var olduğunu ve gerçek varlıkları içerdiğini vurgulamıştır (Mitchell, 1995). Hall'e göre ise temsil süreçtir ve bu süreç belli aşamalardan geçmektedir. Hall'e göre temsil (2017):

Televizyon bir temsil aracı, eş deyişle, bir temsil sistemidir. Temsil kavramı burada Hall'in kullandığı biçimiyle anlamı inşa eden ve ileten bir sürece, "anlamlandırma sürecine" işaret edecek biçimde kullanılmaktadır. Bu anlamda temsil; sözlü, yazılı ya da ikonik göstergeler kullanılarak "gerçek" maddi dünyada zaten mevcut olan şeyleri kodlayan ya da onları yansıtan bir süreç değil, tam da bu anlamlandırma sürecine anlam üretmek ve anlamların değişime olanak sağlayarak katılan bir süreçtir. Hall bu tarz bir temsil yaklaşımını "inşacı temsil yaklaşımı" olarak adlandırır. Hall, dil, kültür

ve temsil süreçleri arasındaki ilişkiyi açıklarken temsilin ortak bir tanımının, “dil dünyaya hakkında anlamlı bir şey söylemek ya da dünyayı başkalarına manidar biçimde sunmak amacıyla kullanılması” olduğunun altını çizmektedir. Temsilin dil ve anlamının kültüre bağlı olduğunu belirtmektedir (s. 5).

Temsillerin üretim aşaması kitle iletişim araçlarıyla gerçekleşir. Medya, kültürel ve geleneksel değerlerin yeniden üretildiği mecralar olmasının yanı sıra bu değerleri temsiller aracılığıyla kitlelere ulaştırma görevini de üstlenen büyük bir mecra. Medyanın öncelikle içerikleri anlamlı bir hale dönüştürmek için toplumdaki izleyici kitlesinin kültürel yapısını ve değerlerini bilmesi gerekmektedir. Bu durum sonucunda temsilleri referans olarak kullanıp izleyici kitlesini yakalayabilir. Bu bağlamda televizyon referans aldığı kişileri dizilerde yansıtarak etkileşim sağlar ve bunun sonucunda televizyon için şöyle denilebilir: Kültüre ilişkin temsillerin yeniden üretildiği çok kapsamlı bir alandır (Karadaş, 2013, ss. 69-72). Diğer deyişle medyada bir temsilin gerçekleşmesi için öncelikle o temsili ortaya çıkaracak görsel, işitsel ya da metinsel bir içeriğin olması gerekmektedir. Gazeteler metinsel anlatımı, radyo işitsel ve metinsel unsurları içermektedir. Televizyon ise gerek metinsel gerek görsel ve işitsel tüm unsurları içerinde barındıran çok kapsamlı bir işleve sahiptir. Bu nedenle temsilleri izleyicilere aktarma aracı olan televizyon diğer kitle iletişim araçlarına göre ön planda olabilir.

Temsil, genel anlamda değerlendirme gerekirse; temsilden anlaşılan sadece karakterler değil, olayların, olguların, mekanların, şimdinin, geçmişin, geleceğin, öte dünyaların vs. gerçeğe uygun veya uygun olmayan, sonradan üretilen ya da yeniden üretilen biçimde sunulmasıdır. Televizyonda yayınlanan dizilerdeki karakterler açısından temsil için şu denilebilir: Kitleri belli bir sistem içerisinde tanımlayan, yaş, cinsiyet, statüsel bakımdan değişiklik gösteren geniş ya da küçük kümelerden oluşan gruplardır. Bu durum modern toplumlarda görülmektedir. Televizyonda temsiller kişilerin eş benzer örneklerini vermesinin yanı sıra karakterler üzerinden başka içerikleri, olayları aktararak bu içeriklerin meşrulaştırılmasını da sağlamaktadır. Temsiller, bazen gerçek hayattan alınan kişilerden oluştuğu gibi bazen de tamamen fantastik karakterler veya canlandırma türü yapımlar da olabilir. Bütün bu temsiller

izleyici kitlesine kişiler arasındaki ilişkiler hakkında birtakım bilgiler, öneriler ya da çözümler gösterirken, başka kişilerin yaşamından da kesitler sunarak bireylerin gözlem yapmasını sağlar. Her anlatıda olmasa bile pek çok dizide, temsiller aracılığıyla sunulan kişileri takip eden izleyiciler eş benzer değerler sayesinde etkileşime girip özdeşim kurabilmektedir. Bu şekilde değerler olgusu bireylerin sahip oldukları değerleri, daha farklı algılamalarına neden olabilir. Sonuç olarak televizyonda temsil, bir yandan toplumdaki değerleri ve davranış modellerini sunarken başka bir açıdan da herhangi bir olayı anlatılar üzerinden meşrulaştırma özelliğine sahiptir.

Temsil ve kültür arasında ilişki karmaşık bir yapıyı ifade eder. Çünkü kültür içerisinde gündelik olaydan köklü geçmişe kadar pek çok aşamayı ve değerler evrenini kapsamaktadır. Televizyon kültürel olguları birbirine entegre ederek ortak bir anlamlandırma sunan bir araç olmasının yanı sıra içinde bulunduğu toplumun kültürü için ideal olanı örneklendirme aracı durumundadır (Çelenk, 2005, s. 88). Hall'a göre temsiller dil yoluyla anlam üretir. Dil temsilleri kullanarak kitleleri ortak bir paydaya toplar ve ortak bir kültürü temsil eden yapı ortaya çıkar. Televizyon temsil sistemi içerisinde, görsel ve işitsel içerikleri insanlara sunarken ortak dilden ve kültürden yararlanmaktadır (Hall, 2017, s. 40). Bireylerin gerçek yaşamdan edindiği ortak dil ve kültürü, televizyon aracılığıyla yayınlanan diziler sayesinde yeniden öğrenmektedir. Bu diziler izleyici konumunda bulunan kişilere benzer, geçmiş hikâyesi olan karakterlerden oluşur. Bunun yanı sıra televizyon dizileri izleyicileri manipüle ederek, toplumdaki inançları, değerleri ve kuralları öğretir; aynı zamanda toplum içerisinde kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirmeleri için kişileri yönlendirir (Zengin, 2015, ss. 72-73).

### **3. Diziler ve Çocuk İlişkisi**

Televizyon dizileri iyi tanımlanmış karakterlere sahiptir ve bu karakterlerin belirli faaliyet alanları, belirli mekânları vardır ve önceki bölümlerde oluşturulmuş genel mekânlar içinde bulunurlar. Her bölümde bir önceki olaydan parçalar ve içeriklerin bulunması zorunludur. Ana konu olan problemler dizinin sürükleyici

temel noktasıdır. Karakter de yan olaylar da değişebilir. Yan olaylar, toplumun ortak paydasına dayanan ama birbirinden farklı olaylardan oluşan bir dizi dramatik anlatıdır. Dizinin her bölümünde ortaya çıkan yan sorunların, sınırlı bir süre içinde belirli karakterler tarafından çözülmesi gerekir. Böylelikle her bölümde yeni bir sorunla başlangıç yapılmaktadır. Her bölüm kendi içinde bütünlüklü bir yapıya sahiptir. Bu durum karakterlerin genel eylemleridir. Ayrıca karakterler herhangi bir olguyu ya da durumu temsil etmektedir (Mutlu, 1991, s. 200).

Diziler, çoğunlukla yetişkin izleyici kitlesi için üretilmiş olmalarına rağmen bazen ana karakter ve yan karakter bazen de sadece figüranlar, çocuk karakterlerden seçilmektedir. Buradaki amaç çocukların ticari bakımdan büyük bir potansiyel güce sahip olmasıdır (Şentürk vd., 2009, s. 12). Bazı dizilerde ise sadece çocuk karakterlerin ana karakter olduğu, yetişkinlerin ise yan karakter olarak sunulduğu görülmüştür. Burada kullanılan çocuk karakterler olgun davranışlar sergileyen, yetişkinlere büyük yardımlarda bulunan ve gerektiğinde savunmasız ve sürekli tehlike altında olan çocuk karakterlerdir (Şirin vd., 2013, s. 25). Dizilerin hepsinde ister eğitim ister duygusal amaçlı olsun, çocuklara yönelik her türlü içerik yetişkinler tarafından yaratılmaktadır (Pembecioğlu, 2018, s. 28).

Dizilerde sunulan çocuk karakterler pek çok açıdan önem arz etmektedir. Dizi sektörü açısından çocuk karakterlerin bulunduğu anlatılar ekonomik gelir yönünden yüksektir. İzleyici açısından değerlendirildiğinde çocuk karakterler yetişkinlere göre daha duygusal varlıklardır. Bu nedenle duygusal durumların çocuk karakterler üzerinden aktarılması ve izleyiciye geçmesi daha çabuktur. Ayrıca çocuk karakterler yetişkinlerin aktaramayacağı bilgileri başka karakterlere iletme konumunda da bulunabilirler. Bilgi aktarma aşamasında çocuk karakter başka çocuk karaktere iyi ya da kötü söylemlerde bulunabileceği gibi yetişkinler arasında da ilişki kurmak ya da ilişkiyi bozmak için bu davranışları sergileyebilir. Televizyon dizilerinde çocuk karakterler öncelikle iyi ya da kötüyü temsil edecek şekilde hazırlanır, ikinci aşamada ise bu çocuk karakterin hangi duygu durumunu temsil edeceği belirlenir. Çocuk karakterler başarılı, uysal, sempatik, uyumlu, mutlu,

saygılı gibi pozitif duygular ya da kurallara uymayan, kavgacı, saldırgan gibi negatif duyguları temsil edebilir.

#### 4. Yöntem

Dizisel anlatıları, kültürel temaları, sorunları ve bunların çözümünü aktaran ve toplumsal değerleri somutlaştırmak ve meşrulaştırmak üzere üretilen temsiller, dizi seyircisine gerçek yaşamında da yol gösterici ya da farkındalık sağlayabilecek düşünceler, tutum ve davranış kalıplarını empoze etmek için yaratılır (Özden, 2004, ss. 154-160). Diziler, dönemin öz yapısına, niteliklerine ve o toplumda yaşayan bireylerin hayat tarzına ve günümüz koşullarına göre değişiklik göstermektedir. Örneğin 2000’de ve 2024’te aynı tema üzerinden ilerleyen bir dizinin anlatı yapısında, karakterlerinde ve hikâyeleştirme dilinde, biçim ve içerik yapısında farklılık olacaktır (Gültekin & Aydınlioğlu, 2020, s. 84).

Sosyolojik eleştiri, toplumundaki bireylere anlatıdaki değerleri göstermek ve bu değerlerin anlamlandırılmasını sağlamak, kültürel değerleri ifade etmek görevini üstlenir. Aynı zamanda dönemin sosyal koşullarıyla ilişkisine bakarak anlatının verdiği mesajları inceler. Başka bir deyişle, sosyolojik eleştiri, değerlerin dizilerde nasıl yansıtıldığını ve somutlaştırıldığını, dizilerin sosyal değerler üzerindeki etkisini, bu değerleri güçlendirme ya da değiştirme gücünü ve dizilerin toplumsal tutum ve davranış kalıplarında neden olduğu değişiklikleri konu edinir (Özden, 2004, ss. 154-160). Bu çalışmada sosyolojik analiz yoluyla dizilerdeki karakterler üzerinden kök değerlerin incelenmesi yapılmıştır. Çünkü sosyolojik analiz yöntemi, karakterlerin temsil ettiği bireyleri, o dönemin toplumsal değerlerini ve davranış biçimlerini ortaya çıkarır (Gültekin & Aydınlioğlu, 2020, s. 84).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, okullarda uygulanan müfredatlarını güncelleme ve genişletme çalışmaları kapsamında öğrencilere değerler sistemini tanıtmak amacıyla değişiklikler yapmıştır. Bu değerler 10 (on) ana başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Bu çalışmanın yöntem kısmında da çocuk karakterler üzerinden yukarıda belirtilen kök değerler



kavramı incelenecektir. Çalışma için çocuk karakterlerin ana karakter olarak sunulduğu TRT 1’de yayınlanan *Tozkoparan* dizisi seçilmiştir. İnceleme kısmında ise dizinin sadece ilk bölümü alınmıştır. Çünkü dizilerde ana karakterlerin tanıtılması ve hikâye / olay içerisinde davranışlarını ve kişiliklerini belli etmesi birinci bölümde gerçekleşir. Sonraki bölümlerde o kişiliklerle eylemler sürdürülür. Ayrıca ilk bölüm YouTube verilerine göre en çok izlenen bölümdür.

Medya süreçler aracılığıyla mevcut temsilleri sunma, hikâyeleştirme yöntemiyle kendi değerlerini yaratma ve anlam oluşturma gücüne sahiptir. Temsil pratiğinin en işlevsel olduğu medya alanı televizyon dizileridir. Bu dizilerde senaryo, değerler, anlatı öğeleri ve karakterlerin sistematik kullanımı yoluyla anlam yaratılır. Çocukların okul eğitimi ve aile eğitiminden sonra en çok maruz kaldıkları araç televizyonda yayınlanan içeriklerdir. Dizilerde evrensel ve yerel kök değerlerin sunulması çocukların gelişimi açısından önemlidir. Televizyonda yayınlanan diziler, kişiler arası iletişimi etkilediği gibi çocukların karakteristik özelliklerinde de değişim yaratabilir. Bu çalışmada gelişim çağındaki çocukları temel alarak, eğlence ve eğitim dünyasında etkili olan televizyon dizilerindeki kök değerlerin çocuk karakterler üzerinden nasıl temsil edildiği araştırılmıştır. Araştırma soruları şu şekildedir; Dizilerdeki çocuk karakterler temel kök değerleri temsil etmiş midir? Tozkoparan dizisindeki çocuk karakterler kök değerleri nasıl temsil etmiş midir? sorusuna yanıt aramak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde benzeşik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemin tam tersi olan Homojen (benzeşik) örnekleme amaç, (homogeneous sampling) küçük ve homojen bir örneklem ele alarak belli alt grupları derinlemesine çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 120). Oldukça geniş olan dizi evreninden alınacak örneklem çocuk karakterler üzerinden anlatılan değerler kavramlarını temsil eden diziden oluşmaktadır. Örneklem sınırlaması ise TRT 1’de kanalında yayınlanan 9-12 yaş grubu çocuklara yönelik “Tozkoparan” adlı dizinin, Youtube izlenme oranları dikkate alınarak en çok izlenen 1. bölümüdür.

#### 4.1. Bulgular ve Yorum

Yaşları 10 ile 12 arasında olan dört çocuk kendi aralarında top oynar. Aralarından birisi topa hızlı vurur. Top, onları izleyen Mete'nin önüne düşer. Çocuklar topu atması için Mete'ye seslenir. Mete sessiz kalır. Arkasından başka bir çocuk grubu gelerek Mete'yi iter. Sahayı kullanmak için aralarında sözlü tartışma çıkar. Her iki grup da kendi arkadaş grubunu savunarak tartışmaya girer. Mete sessizliğini sürdürürken, diğer grup Mete'yi tanımaya çalışır. Top oynayan grup Mete'ye top fırlatır, tartışma yeniden alevlenir. Mete oradan ayrılır ve uzak bir yere oturur. Mete, annesine yalan söylememesi gerektiğini ama üstünün kirlediği için ne yapacağını düşünürken tartışmayı bitiren ve daha önce Mete'yle tanışan grup, yanına gelir.

Adalet kök değeri, tanışma aşamasında gerçekleşir. Bir grup ayrımcılık yapmasına rağmen diğer grup eşit davranmayı tercih etmiştir. Dostluk kök değeri, tanışma ve tanışma sonrasında çocukların Mete'nin yanına hemen gitmeleriyle belirtilmiştir. Özdenetim kök değeri, bir davranışın sonucunu kabul etme anlamına gelir. Bu kavram olumsuz anlamda gerçekleştirmiş ve topu atan çocuklar üzerinden verilmiştir. Çocuklar topu attıktan sonra davranışlarını kabul edip Mete'ye gülmüştür. Saygı kök değeri, çocukların Mete'ye kötü davranan çocuklara karşı gösterdikleri tepkiyle ortaya çıkmıştır. Yardımseverlik kök değeri, misafirperverlik kavramını temsil etmektedir. Mete'nin ilçeye yeni taşındığını anlayan çocuklar iki grup şeklinde sunulmuştur. Bir grup olumlu davranarak misafirperverlik göstermiştir. Diğer grup ise olumsuz şekilde şiddet eylemiyle davranmıştır.

Yeni tanıştığı çocuklar Mete'yi ormana tek gitmemesi için uyarırlar. Yabani diye birisinin ormanda yaşadığını, çok tehlikeli ve insana benzeyen bir şey olduğunu söylerler. Yabani, asırlardır ormanı yönetirmiş, önceden bir demirci imiş ve orman çocuklarından haberi olmadan yaşarmış. Orman çocukları kendilerini ormanın sahibi olarak görürlermiş ve Yabani çok ses çıkardığı için ondan ormanı terk etmesini istemişler. Orman çocukları Yabani'nin evini yakmış. Ateş bu duruma o kadar üzülmüş ki orman çocuklarından intikam alması için Yabani'ye özel güçler vermiş.

Yabani o günden sonra bütün çocuklara karşı nefret ile dolmuş, bütün sevgisi yok olmuş. Çocuklar konuşurken ormandan Yabani'nin çıktığını görüp koşmaya başlarlar. Mete biraz arkada kalsa da diğer gruba yetişir. Nefesi çok daralmıştır. Diğer çocuklara nefes ilacını gösterir. Çocuklar da hızlı olmasını istedikleri için Mete'den özür diler.

Adalet kök değeri, paylaşma kavramı çerçevesinde sunulmuştur. Buradaki paylaşım herhangi bir nesne paylaşımı değildir. Bilgi paylaşımı üzerinedir. Dostluk kök değeri, çocukların Mete'yi arkada bırakmamak için olay yerinden kaçarken sürekli hızlı olması gerektiğini söyleyerek dayanışma kavramının ortaya çıkması ile baş gösterir. Saygı kök değeri, Mete nefes alamadığı için ilaç kullandığını söyler. Bu durum karşısında diğer çocuklar Mete'ye saygı kök değerini ifade eden özür dileme vb. sözcükler kullanırlar. Ormanın girişinde girilmez yazısıyla başlayan sahnede çocuklar Yabani'yle ilgili hikâyeyi anlatır. Onun tehlikeli olduğunu belirtirler. Bu durum vatanseverlik kök değerini kurallara uyma kavramı olarak belirtilmiştir. Mete, çocukların verdiği bilgiler doğrultusunda ormana girmez. Sonuç olarak Mete kurallara uymuştur.

Mete'nin kafasına top atan çocuklar aralarında konuşurken Mete babası ile okula giriş yapar. Çocuklar, Mete'nin yanındaki kişinin okulun yeni müdürü olduğunu öğrenince çok şaşırırlar. Mete sınıfa girer, öğretmeni ve arkadaşlarıyla tanışır. Daha önce Mete ile tanışan grup onunla aynı sınıfta oldukları için sevinir. Tartışan grup ise bozulur, sıralarına Mete oturmasını diye çantalarını koyarlar. Mete, Osmanlı tarihi dersinde hocanın anlattıklarına ek bilgiler sunar. Bunu tiyatro şeklinde canlandırarak yapar. Mete daha sonra okçuluk kulübüne yazılır. Okçuluk kulübünde onu istemeyenlerin grubuna düşer. Gruptakiler Mete'ye kötü davranmaya başlar. Mete'yi kabul etmeyen ekip kendi aralarında tartışır. Diğer gruptakiler Mete'nin iyi birisi olduğunu ve yanlış gruba gittiğini aralarında konuşurlar. Daha çok çalışmaları, okçuluk yarışması için bol bol antrenman yapmaları gerektiğini birbirlerine hatırlatırlar. Mete'ye karşı olan grup sürekli aralarında tartışır ve birbirine karşı emir kipli cümleler kullanırlar. Bu durum grup içinde sürekli

tartışmalara yol açmaktadır. Mete'ye karşı olumlu tavır sergileyen grup ise Mete'ye, daha önce neler yaptıklarını anlatır. Herkes meraklı olduğu alanlardan bahseder. Fakat Mete yanlarından ayrıldıktan sonra kendi aralarında Mete hakkında konuşmaya başlarlar. Mete'yi arkadaş olarak kabul etseler de okçuluk grubunda rakipleri olduğunu söylerler.

Adalet kök değerine göre, arkadaş olarak Mete kabul edilir. Fakat Mete'nin okçuluk kulübünde karşı takımında olmasına üzülmürler. Buradaki adalet kök değeri şu şekilde ortaya çıkmıştır: Rakip bile olsalar bildiklerini ve bilgilerini Mete'yle paylaşmaları adalet kök değerini ortaya çıkarmıştır. Saygı kök değeri, Mete'yle samimi olan grubun Mete'nin her ne kadar farklı grupta olsa da sınıf arkadaşları oldukları için ona saygı duymasından gelmektedir. Diğer grup ise kendi takımlarında olan Mete'yi sürekli rahatsız ederek gruptan ayrılmasını ister. Saygı kök değeri, kendine nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına da o şekilde davran mantığı ile sunulmuştur. Sevgi kök değeri, Mete'yle arası iyi olan gruptaki çocuklarla ilişki giderek ilerlemiştir. Sevgi kök değeri, güven duyma ve merhametli olma çerçevesinde aktarılmıştır. Çocuklar rakipleri olan Mete'ye kendi yaptıkları işler hakkında da bilgiler vermektedir. Bu durum sevgi kök değerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Mete'yi istemeyen grup üyeleri ders arasında okçuluk grubundan çıkması için Mete'yi tehdit eder. Mete bu duruma bozalsa da arkadaş olduğu diğer grup üyeleri, ne olduğunu sorduğunda cevap vermez ve daha sonra onların yanlarından da ayrılır. Okçuluk yarışması için turnuva sahasında bütün grup üyeleri toplanır. Turnuvada Mavi Ay takımı birbirini motive ederek çalışır. Karayel takımı turnuva boyunca bağırarak birbirleri üzerinde moral bozukluğu yaratır. Bu durum sonucunda Karayel takımı daha iyi oyun sergilese de Mavi Ay takımı oyunu kazanır. Mete'nin hatalı atışından dolayı Karayel takımı Mete'nin peşine düşer ve onu ormanda sıkıştırır. Mete ormanda hızlı koştuğu için nefesi daralır. Orman içinde ilerlerken birden yere yığılır. Karayel takımı, Mete'nin başında birkaç saniye bekler. Panikleyen Karayel takımı Mete'yi o şekilde bırakıp kaçar. Yalnız ve baygın bir

şekilde ormanda yatan Mete'nin yanına Yabani gelir ve onu kucaklayarak götürür. Bu durumu Mavi Ay takımından bir çocuk görür ve kameraya alır.

Mavi Ay takımı, rakiplerinin dediklerini umursamadan dayanışma ve yardımlaşma çerçevesinde oyunu kazanmıştır. Burada dostluk kök değeri sunulmuştur. Özdenetim kök değeri hem olumlu hem de olumsuz şekilde verilmiştir. Mavi Ay takımı rakip takımın söylediklerine karşı davranışlarını kontrol ederek oyuna yoğunlaşmıştır. Karayel takımı ise iyi ok atamayan arkadaşlarına karşı hep öfkeli konuşmalarda bulunmuştur. Bu durum, Karayel takımının eylem sonrası davranışlarını kontrol edemediği sonucunu çıkarmaktadır. Mavi Ay takımı öz denetim kök değerini olumlu olarak sunmuştur. Sabır kök değeri Mavi Ay takımının sergilediği davranış biçimleri üzerinden aktarılmıştır. Her ne kadar aralarında bazı karakterler sabırsız eylemler yapsa da takımın çoğu onları uyararak sabırlı olurlarsa kazanabileceklerini söyler. Sabır kök değeri karakterlerin birbiri ile iletişimlerini üzerinden aktarılmıştır.

Mete ve arkadaşları zilin çalmasıyla ders için sınıfa giderler. Karayel ve Mavi Ay takımı kâğıda notlar yazar ve notları ders anında Mete'ye uzatırlar. Mete sırasıyla notları açar. Önce Karayel grubunun notunu okur. Karayel takımı çünkü olayları kimseye anlatmamasını ve gruptan ayrılması ister. Mavi Ay takımı ise dün neler olduğunu anlatmasını ister. Ders arası olunca Mavi Ay takımı Mete'yi Yabani hakkında sıkıştırır. Mete Yabani'nin kötü birisi olmadığına ısrarcı olmasına rağmen Mavi Ay takımı inanmaz. Karayel takımı sınıfa döner. Mete'yi takımdan çıkarırlar. Mavi Ay takımı üyeleri bu duruma şaşırır. Mete sınıftan çıkar. Takımlar bahçede antrenman yaparken Mete oradan geçer. Takım kaptanı neden gelmediğini söyleyince Mete iyi olmadığını söyler. Takım kaptanı bunu kabul etmez. Mete iyi olmadığı konusunda ısrar edince takım kaptanı da herhangi bir takımda olmadan arkadaşlarıyla çalışabileceğini söyler. Mete'nin attığı ok, hedefi tam isabet tutturunca herkes şaşırır. Karayel takımı ısrarla Mete'nin okçu olamayacağını söyler. Mavi Ay takımı ise iyi bir okçu olacağını söyler ve aralarında oylama yaparak

Mete'yi kendi takımlarına alırlar. Çünkü Mete'nin iyi ve dürüst birisi olduğunu ifade ederler.

Dostluk kök değeri, Karayel takımı Mete'yi takımında çıkardıktan sonra Mavi Ay takımının bu duruma üzülmeye Mete'yi kendi gruplarına almaları ve onun iyi bir arkadaş olduğunu düşünmeleri ile sağlanmıştır. Bu durum anlayışlı olma ve dayanışma kapsamında sunulmuştur. Sorumluluk kök değeri, davranışlarının sonuçlarını üstlenme kavramı ile Mete'nin oku iyi atamaması üzerinden sunulmuştur. Ana hikâyenin Mete'nin etrafında gerçekleşmesi, iki rakip takım arasında kalması bu karakteri ön plana çıkarmaktadır. Diğer karakterler ise davranış sorumluluğunu hem olumlu hem de olumsuz yönde sergilemişleridir. Mavi Ay takımı her şeyi kabul ederken Karayel takımı bütün sorunun Mete'de olduğunu belirterek sorumluluk almamıştır. Yardımseverlik kök değeri, Mavi Ay takımının bütün ekibi üzerinden verilmiştir. Oy birliği ile Mete'yi takıma almışlardır. İş birliği yapma, cömert olma ve misafirperver olma kavramları Mavi Ay takımının bu eylemi ile aktarılmıştır.

Mete arkadaşlarına Yabani'nin çok iyi bir okçu olduğunu ve onu takımı çalıştırmaya ikna etmeleri gerektiğini söyler. Mavi Ay takımı, okul takımında lider olmak bu teklifi kabul eder. Yabani'den yardım istemeye giderler fakat Yabani hepsini kovar. Mavi ay takımı korkmasına rağmen inatçı bir tavır sergiler. Tekrar yabaninin kulübesine giderler. Birinci gün evi boyamaya çalışırlar. Yabani gelince kızar ve korkarak kaçarlar. İkinci gün evde yemek yapmaya çalışırlar. Mutfağa giren Yabani azarlayarak kovalar. Fakat yaptıkları çorbayı beğenir. Mavi Ay takımı müsabaka alanına tekrardan gidip ön elemelere katılır. Yabani onları uzaktan izler. Mavi Ay takımı tekrar yenilir. Ormanda toplantı yaparken yabani onları uzaktan izler daha sonra yanlarına gider, sabah ilk ders için gelmelerini söyler.

Adalet kök değeri, takım için Yabani'nin evini boyamaları ve ona yemek yapma çabalarıyla aktarılmıştır. Dostluk kök değeri, Mavi Ay grubundaki herkes tarafından açıkça gösterilmiştir. Bütün karakterler dayanışma ve yardımlaşma çerçevesinde Yabani'yi okçuluk dersi vermesi için ikana etmeye çalışmaktadır. Bu

eylemler dostluk kök değeri çerçevesinde sunulmuştur. Dürüstlük kök değeri, Mavi Ay ekibinin sözünde durup Yabani'yi ikna etme eylemleri gerçekleşmiştir. Yabani'den direkt bir etkileşim almamalarına rağmen sahne sonunda Yabani onları uzaktan izler ve okçuluk yarışması için ders vermeyi kabul eder. Sözünde durmak kavramı, Mavi Ay grubunda bulunan karakterlerin amaçları doğrultusunda aktarılmıştır. Sabır kök değeri, Mavi Ay grubu karakterlerinin ev boyama ve yemek yapma eylemlerini farklı günlerde yapmalarıyla ve azimle Yabani'yi ikna etmeye çalışmalarıyla ortaya konmuştur. Yardımseverlik kök değeri, iş birliği kavramı çerçevesinde sunulmuş, Mavi Ay takımının plan yapıp Yabani'yi ikna etme aşamaları iş birliği kapsamına anlatılmıştır. Dolayısıyla bütün karakterler birbirine yardım eder. Yardımseverlik kök değeri birlikte çalışma çerçevesinde aktarılmıştır.

## 5. Sonuç

Çalışmada çocuk karakterler dizi boyunca her sahnede ve sahneler arası geçişlerde eylemlerini gerçekleştirerek neyi amaçlandığına ve nasıl bir yönelimle belirttiğine, bu yönelim ve amaç doğrultusunda eylemleriyle ya da sözcükleriyle hangi kök değeri taşıdığına dikkat edilmiştir.

Tozkoparan dizisindeki ana karakterlerin çoğunluğu çocuk olarak seçilmesine rağmen çocuk karakterlerin davranış biçimlerinde dikkat çekici birkaç durum tespit edilmiştir. Öncelikle incelenen dizide çocuk karakterler iyiyi ve kötüyü temsil edecek konumda belirlenmiştir. Tozkoparan dizisindeki çocuklar pasif, korunması gereken bir kişi olarak gösterilmiş ya da yetişkin kişilere yardım edebilecek olgun bir karakter şekilde tasvir edilmiştir. Çocukların kendini yansıtmama aşaması ya da büründüğü karakter tiplerini belli bir çerçevede sunmak, kendi kimliklerini ifade etmede çocukları zorlayabilir. Sonuç olarak bu temsiller, çocukluk algısını dar bir alana sıkıştırabilir. Bu yüzden dizilerde çocuk karakterler tek boyutlu değil, çok boyutlu, diğer bir deyişle duygu durumları, sosyoekonomik konumları ve toplum içerisinde olan diğer değişkenler dahil edilerek verilmelidir.

Televizyon dizilerindeki çocuk karakterlerin temsil ettiği kök değerler ve bu değerlerle olan bağ, bir sonraki kuşak ya da çocuk izleyici kitlesi için önemli rol

oynar. Sunulan kök değerler dizilerdeki çocuk karakterler üzerinden anlatılarak pekiştirilir. Fakat bu temsiller yeterli derinlikte sunulmazsa istenilen etki oluşmayabilir. İncelenen dizide karakterler belli başlı kök değerleri temsil etmiştir. Bu kök değerler bireysel bir kişi üzerinden gerçekleşmemiştir. Aksine bütün grup aynı değerleri temsil edecek eylemleri yapmışlardır. Ayrıca Tozkoparan dizisinin çalışmaya dahil edilen bölümünde, çocuk karakterlerin sunduğu kök değerlerin nasıl içselleştirildiği, nasıl etkileşime geçildiği sunulmamıştır. Çocuk karakterlerin hepsi temsil ettiği kök değerlerin nasıl geliştiğini vermemiştir. Bazı kök değerler olumsuz karakterler üzerinden sunulmuştur. Bu durumda karakterlerin temsil etmesi gereken olumlu kök değerler yerine olumsuzluk durum verilerek, olumu kök değerlerin daha dikkat çekeceği düşünülmüştür. Çocuklar tek bir kavram üzerinden anlatılmamış, her çocuk anlattığını olaylar çerçevesinden farklı kavramları temsil ederek hikâye ilerlemiştir. Bu nedenle çalışmada, kök değerlerin tek bir karakter üzerinden temsili söz konusu değildir.

Sonuç olarak kök değerlerin temsili açısından televizyon dizileri, çocukların bu değerleri anlaması ve benimsemesi için güçlü bir kitle iletişim aracıdır. Bu nedenle televizyon dizilerindeki kök değerlerin temsil edilmesi aşamasının bu karakterler üzerinden nasıl oluştuğu gerçekçi bir şekilde anlatılırsa ve kök değerler grup halinde değil de bireysel karakterler üzerinden sunulursa çocuklar bu değerleri hayatlarına daha iyi entegre edebilirler.

### **Kaynakça**

- Akay, İ. (2018). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın çocuk romanlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(28), 455-476.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aktepe, V. (2014). Eetkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher*, 2(2), 17-49.
- Aktepe, V., Uzunöz, A., & Köybaşı, E. (2018). Değer analizi yaklaşımı yoluyla dürüstlük değerine yönelik öğrenci cevaplarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 606-626. <https://doi.org/10.30831/akukeg.350285>



- Arık, M. B. (2012). Bir televizyon ürünü olarak futbolun televizyonda temsili. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 16, 599-617. <https://doi.org/10.17064/iüifhd.39012>
- Birkiye, A. (1984). *Yapısalcılığın eleştirisine doğru*. <https://www.nadirkitap.com/yapısalcılığın-eleştirisine-dogru-atilla-birkiye-hazirlayan-kitap14859471.html>
- Çelenk, S. (2005). *Televizyon temsil kültürü 90'lı yıllarda sosyokültürel iklim ve televizyon içerikleri*. Ütopya Yayınevi.
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the "informal science education" ad hoc committee. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 108-111. <https://doi.org/10.1002/tea.10066>
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji nedir* (N. Çelebi, Çev.; 9. bs). Anı Yayıncılık.
- Guler, D. (1989). Çocuk, televizyon ve çizgi film. *Kurgu*, 5(1), 144-158.
- Gültekin, G. (2021). Hollywood sinemasında kötülüğün kaynağı olarak çocuk(luk). İçinde A. Can, H. Aker, & M. Aytaş (Ed.), *Sinema ve çocuk -1 Türk ve dünya sinemasında çocuk imgesi ve çocukluk halleri*. Tablet Basım Yayın Dağıtım.
- Gültekin, G., & Aydınlioğlu, Ö. (2020). Sosyal sorumluluk aracı olarak sinema: Halam geldi filminin sosyolojik analizi. İçinde S. Koca & N. Karadaş (Ed.), *Platon'un Mağarasından sinema perdesine sosyolojik film okumaları*. Literatürk Academia.
- Hall, S. (2017). *Temsil kültürel temsiller ve anlamlandırma uygulamaları* (İ. Dündar, Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Karadaş, N. (2013). Televizyon dizilerinde gücün temsili. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(2), 0.
- Korukcu, A., Güngör, M., & Ardahanlı, Ö. (2015). *Animasyon filmlerin değerler bağlamında incelenmesi*. Dem Yayınları.
- Lan, G., Gowing, M., McMahon, S., Rieger, F., & King, N. (2008). A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business students. *Journal of Business Ethics*, 78(1), 121-139. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9322-z>
- MEB. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı*. Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. [www.ttkb.meb.gov.tr](http://www.ttkb.meb.gov.tr)
- Mitchell, T. (1995). Representantation. İçinde F. Lentricchia & T. McLaughlin (Ed.), *Critical terms for literary study second edition*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/C/bo3627086.html>
- Mutlu, E. (1991). *Televizyonu anlamak*.
- Özden, Z. (2004). *Film eleştirisi*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Pembecioğlu, N. (2018). *Türk ve dünya sinemasında çocuk imgesi*. Ebabel Yayıncılık.
- Pitkin, H. F. (2014). *Temsil kavramı*. Kültür Yayınları.
- San, İ. (1991). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 573-582. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000780](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000780)
- Şentürk, M., Ekşi, H., Otrar, M., Yaman, H., Yaman, E., & Durmuş, A. (2009). *Çocuklara yönelik programlar ve bu programlarda yayımlanan reklamların içerik analizi Araştırması*. Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. <https://avesis.istanbul.edu.tr/yayin/9fc95c48-d868-48a0-9e39-bb7215f64a97/cocuklara-yonelik-programlar-ve-bu-programlarda-yayimlanan-reklamlarin-icerik-analizi-arastirmasi>
- Şirin, M. R., Altun, A., & Oktay, N. (2013). *1. Türkiye çocuk ve medya stratejisi ve uygulama planı*. Çocuk ve medya kongresi.

- YAZICI, D. K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs). Seçkin Yayınları.
- Zengin, M. O. (2015). *Televizyonda yaşlı temsilleri ve yaşçılık*. Kriter Basım Yayın Dağıtım.

### **Extended Abstract**

Television broadcasting represents not only a large universe, but also the minimal narratives within its TV series are the smallest part of society that reflect and provide information about individuals in society. Therefore, Media content can be defined as the most important part of the television world as they reflect universal, local and cultural elements through individuals. Especially domestic TV series present a wide range of different topics and themes to a large audience on a weekly or daily basis. In this case, television can enable the universe to dominate the audience. It is basically a means of conveying the events in the daily life of an audience that comes when looking at similar topics and similar character typecasting. In this way, television both reflects the culture of consumption and determines what the masses will be interested in. In this case, television can be called the center of popular culture with its effective role in production and distribution. This can lead to the following situation: media content can be defined as a mechanism that transforms the audience as it wishes after the production and distribution phase.

### **Character Creation Phase**

Domestic TV series are narratives that present texts created within the framework of today's living conditions and social values through plays. First of all, the character created by the dice that designed this universe in which a completely fictional world was created and characters far from reality were created, and secondly, the information that the same author added to his character inspired by the people he encountered in real life. The result of both situations is a character and a style of narration that is not strange because it takes reference from both fictional and real people.

Each character, whether an adult individual or a multi-character, has distinct personality traits. These characters all reflect the existing phenomenon in society. For this reason, the characters in the series do not reflect any cultural level that does not express the period instead of the traditional cultural structure. Although television contains many materials, soap operas are the only type of narrative that has a dramatic effect on viewers. Domestic TV series create a dramatic effect, attracting the audience and providing continuity. Many series content uses drama to create this interaction. Drama re-presents social values and norms to the audience by transforming them into a certain form of ideological expression using narrative techniques appropriate to the content. In other words, cultural values and norms are shaped within the framework of ongoing problems in current society. Representing a world between reality and fantasy, dramas create their content with reference to social problems, traditions, the difficulties of work and home life, the necessities of being a family, relationships between men and women, and social values.

### **Core Values**

In today's world, many technological developments lead to rapid changes. As the changes brought about by technology have changed the relationships between people, the meanings of conceptual expressions and words have changed and expanded. Changing forms of perception have interacted with the concepts of values. For this reason, the importance of the concept of values has created the agenda of continuous renewal both in education and

family and with digital platform contents. The concept of values is most important for individuals in childhood. During this period, which is a developmental stage, children can be exposed to many things. They are especially affected by the content on television. Children spend most of their time outside of education and training in front of television. For this reason, television appears as a means of transmitting daily events, information about life, cultural accumulation and core values to children

Values are a system of rules that improve the quality of life within society and increase the motivation of individuals, representing happiness in essence. In other words, it is a set of standards that the majority of society agrees on and that are formed in a long process. Values do not contain a completely objective idea; they are intertwined with emotions as they are based on individual activity. It is possible to say that values are related to an individual's feelings and thoughts. Because values are subjective and therefore vary according to the individual's specific circumstances and can also guide behaviors. Behavior has a guiding effect on people's choices in communication or changes between events. In addition, values are ranked according to both their importance and the individual's point of view. This ranking varies according to the cultural background of the audience and the value priorities they set. However, since values are variable, value priorities may change over time to meet new needs that arise with new interactions

The Board of Education of the Ministry of National Education has made changes familiarizing students with the values system as part of updating and expanding the curricula applied in schools. Unlike the previous curricula, the renewed curricula focus on values and value education. In this framework, the existing curricula were examined and determined to express the national and spiritual meanings that are intended to be transferred to students. These values are grouped under 10 (ten) main headings. These titles are justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness.

It is used in many areas of human life, from sociology to political science, law, philosophy and art. The word "representation", which is the equivalent of "Representation" in English, is of Latin origin. It means to bring into existence, to present, to reproduce. It is used to express that something exists in some way even though it is not at that moment or situation. According to Aristotle, the concept of representation is interpreted as translating the phenomena that basically exist in people's minds into determined codes in the first stage and transforming these codes into traditional and cultural codes in the second stage. Plato emphasized that representations exist in reality and contain real entities.

### **Television Series**

Television series have well-defined characters and general locations established in previous episodes. Each episode must contain elements and content from previous events. The main plot, the issue, the problems are the main driving point of the series. Both character and side plots may change. Side plots are a series of dramatic narratives based on a common denominator but consisting of different events. The side issues that arise in each episode of the series have to be solved by certain characters within a limited time. Thus, each episode starts with a new problem. Each episode has a coherent structure within itself. This is due to the general actions of the characters. In addition, the characters represent something phenomenon or situation.

Although the series are mostly produced for an adult audience, sometimes there are child characters as main characters and side characters and sometimes simply as extras. The aim here is that children have great commercial potential. In some series, there are many series in which only child characters are the main characters and adults are presented as side characters. The children used here are those who exhibit mature behavior, provide great help

to adults, and are vulnerable and in constant danger when needed. In all TV series, all kinds of content for children, whether for educational or emotional purposes, is created by adults.

### **Method**

Serial narratives are representations that convey cultural themes, problems and solutions, and are produced to embody and legitimize social values. Representations are created to impose patterns of thought, attitude and behavior that can guide or raise awareness in real life. The types of series vary according to the characteristics and qualities of the period in which they are prepared and the daily lifestyles of the individuals living in that society. Sociological film/series analysis also explains the interaction and change with the structure of society in which the characters in the analyzed series live. Representations of characters reveal the social values and behavioral patterns of that period.

Sociological film/series criticism examines the messages given by the narrative. To show it to individuals in society and to make sense of it, to express cultural values and to examine how the series conveys these values, to look at its relationship with the social conditions of the period and to examine the messages given by the narrative. In other words, sociological film / TV series criticism includes issues such as how values are reflected and embodied in TV series, the impact of TV series on social values, their power to strengthen or change these values, and the changes caused by TV series in social attitudes and behavior patterns

The Presidency of the Board of Education and Discipline of the Ministry of National Education has made changes to familiarize students with the system of values within the scope of updating and expanding the curricula applied in schools.

The study employed an analogous sampling method, specifically homogeneous sampling, to deeply analyze a small, uniform subset of data. In homogeneous sampling, which is the opposite of maximum variation sampling, the aim is to study certain subgroups in depth by taking a small and homogeneous sample (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.120). In determining the sample to be taken from the genre series universe, which is quite large, it consists of series that will represent the concepts of values explained through child characters. The Sample limitation" is the most watched 1st episode of the series called "Tozkoparan" for children aged 9-12, which is broadcast on TRT channel, taking into account the Youtube viewing rates

### **Evaluation And Conclusion**

These values are grouped under 10 (ten) main headings. These titles are justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence. In the methodology part of this study, the concept of core values mentioned above will be analyzed through child characters. Tozkoparan series broadcasted on TRT 1, which is presented as the main character of child characters, was selected. In the analysis part, only the first episode of the series was taken. Because the introduction of the main characters in the series and their behaviors and personalities in the story / event take place in the first episode. In the following episodes, actions are continued with those personalities.

The media has the power to present existing representations through processes, to create its own representations of values through storytelling and to create meaning. The media field where the practice of representation is most functional is television series. In these series, they create meaning through the systematic use of script, values, narrative elements and characters. After school education and family education, the media that children are most exposed to is the content broadcast on television. The presentation of universal and local core values in TV series is important for children's development. TV series can affect interpersonal communication as well as create changes in children's characteristics. In this

study, based on children in the developmental age, it will be investigated how the core values in television series, which are effective in the world of entertainment and education, are represented through child characters.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 272-305  
Geliş Tarihi:10.11.2024 Kabul Tarihi:06.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582577>  
<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KÖK DEĞERLERE SAHİP OLMA DURUMUNUN TARİH VE COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

**Kibar AKTIN\***

**Soner KAHVECİ\***

**Hülya KARAÇALI TAZE\***

### Öz

Bu çalışmanın amacı, tarih ve coğrafya öğretmenlerinin bakış açısıyla lise öğrencilerinin kök değerlere sahip olma durumlarını tespit etmek ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 23 tarih ve 19 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Bu grup, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmış ve veriler frekans ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler öğrencilerin en fazla sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin öz denetim, adalet, dürüstlük, dostluk ve saygı gibi değerlere sahip olduklarına ilişkin ağırlıklı olarak kararsız görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin en az sahip olduğu değerler arasında ise sabır ve sorumluluk ön plana çıkmıştır. Öğretmenler değer eğitimindeki sorunların kaynağı olarak sosyo-kültürel çevreyi, teknoloji çağının olumsuz koşullarını, eğitim sistemini ve bireysel nedenleri öne sürmüştür. Öğretmenlerin kök değerlerin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında mesleki yeterliliklerin güçlendirilmesi, değer aktarımında aileler ve diğer paydaşlarla iş birliği yapılması, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerin kullanılması ve müfredatta değer eğitiminin güçlendirilmesi gibi öneriler yer almıştır. Ailelerin, öğretmenlerin ve siyasi karar alıcıların rol model olarak, değerleri her ortamda yaşatarak, örnek davranışları takdir ederek ve bu

<sup>1</sup> Bu makale Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programı, kibaraktin@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6238-3500>

\* Uzman Öğretmen, MEB, sonerkahveci55@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0703-1777>

\* Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programı, hkaracali@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6592-0807>

hedef doğrultusunda etkinlikler düzenleyerek değer aktarımında kritik rol oynayacakları söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Aktif Öğretim, Coğrafya Öğretmeni, Kök Değerler, Öğretim Programı, Tarih Öğretmeni.

## **An Analysis of High School Students' Possession of Core Values from the Perspectives of History and Geography Teachers**

### **Abstract**

The aim of this study is to determine the status of high school students' having root values from the perspective of history and geography teachers and to develop solutions for existing problems. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of 23 history and 19 geography teachers. This group was determined by criterion sampling among purposeful sampling methods. A questionnaire form was used as a data collection tool and the data were analysed using frequency and content analysis methods. According to the findings of the study, teachers stated that students have patience, responsibility, self-control and justice values the least in terms of root values, and love, patriotism and benevolence values the most. As the sources of problems in value education, teachers put forward the socio-cultural environment, the negative conditions of the technological age, the education system and individual reasons. Among teachers' opinions on the development of root values, suggestions such as strengthening professional competences, co-operation with families and other stakeholders in value transfer, using different teaching methods and techniques and materials in lessons, and strengthening value education in the curriculum were found. It can be argued that families, teachers and political decision-makers play a critical role in value transmission by being role models, keeping values alive in every environment, appreciating exemplary behaviours and organising activities in line with this goal.

**Keywords:** Active Teaching, Core Values, Curriculum Geography Teacher, History Teacher.

### **Giriş**

Modern dünyada hızla değişen sosyal dinamikler ve kültürel çeşitlilik, değer eğitiminin önemini artırmıştır. Eğitim kurumları, aileler ve toplumun iş birliği, bireylerin değerleri kazanmasını sağlamada kritik bir rol oynamaya başlamıştır (Özdemir, Uzun ve Kar, 2021). Nitekim 2024 yılında güncellenen öğretim programlarında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ile bütüncül bir yaklaşım benimsenerek yalnızca öğrencilerin akademik başarılarının değil, aynı zamanda karakter gelişimlerinin, sosyal sorumluluklarının ve etik değerlerinin de

güçlendirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Benimsenen Erdem-Değer-Eylem modeliyle değer eğitiminin önemi öğretim programlarında öne çıkmıştır (MEB [Millî “Eğitim Bakanlığı], 2024).

Değerler, bireysel ve kolektif davranışları yönlendiren, insanların etraflarındaki dünyayı nasıl algıladıklarını ve onunla nasıl etkileşime girdiklerini şekillendiren genel kabul görmüş temel inançlar veya ilkelerdir (Schwartz vd., 2012). Bu değerler, bireylerin tutumlarını ve davranışlarını etkileyerek, toplumsal normların oluşumuna katkıda bulunur (Aytaç, 2023). Değerler, işlevsel olarak, kişinin fiziksel ve ruhsal sağlığına, ayrıca sosyal refah ve uyuma elverişli olan ve kişinin kültürünün bir parçası olan yaşamın rehber ilkeleri olarak düşünülebilir (Akt. Borgohain & Gohain, 2022). Her toplum, kendine özgü değer sistemine sahiptir ve bu değerler, bireylerin sosyal ilişkilerini, ekonomik davranışlarını ve politik tutumlarını şekillendirmektedir (Seçkin, 2022). Dolayısıyla değerler sosyal kimlik ve aidiyet oluşumunun ayrılmaz bir parçasıdır (Fischer & Boer, 2016). Değer kazanımı, aile, akran grupları, kitle iletişim araçları ve günlük etkileşimler gibi sosyalleşme araçlarının etkisiyle yaşam boyu süren bir süreçtir. Toplumlar, değerler aracılığıyla kültürel, sosyal ve siyasi varlıklarını sürdürürler (Tekten, 2015).

Eğitimin temel işlevlerinden biri, bireylere milli ve evrensel değerler kazandırmak (Yapıcı ve Zengin, 2003) ve bireyi iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Özel ve Başoğlu, 2007). Temel insani özelliklerimizi şekillendiren değerlerin, öğrencilere etik, saygı, hoşgörü gibi kavramların öğretilmesiyle karakter oluşumuna katkı sağladığı ve toplumda pozitif bir etki yarattığı belirtilmektedir (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012). Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetlerini düzenleyen 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda, “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak... Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkılarını, Türk tarihini, kültürünü, millî ve manevi değerlerimizi bilen ve yaşayan bireyler yetiştirmek” amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2024). Bu çerçevede okullarda değerler, eğitim programlarının hem açık hem de örtük hedefleri arasında yer alarak planlı öğrenme etkinlikleriyle toplumun değer yargıları öğrencilere aktarılmaktadır (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012).



Türkiye'nin eğitim sistemi incelendiğinde, 2005 yılına kadar olan süreçte değerler örtük olan öğrenme yaşantılarına yansıtılırken, 2005 yılı sonrasında değerler adıyla açık bir şekilde programlarda yerini almıştır. 2005 ve 2018 programlarında değerler ayrı bir ders olarak değil, ilkököl ve ortaoköl düzeyindeki dersler vasıtasıyla aktarılmaya çalışılmıştır (Kızık, 2018, s. 7; Tunç Şahin ve Doğan, 2023). Değer eğitimi 2024 yılında güncellenen öğretim programlarıyla yeni bir ivme kazanmıştır. Bu programlarda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde değerler Erdem-Değer-Eylem modeli şeklinde disiplinler arası program ögesi olarak nitelendirilmiş, kapsayıcı, açık, anlaşılabilir, uygulanabilir ve çeşitli ölçme araçlarıyla ölçülebilir şekilde tasarlanmıştır. Değerler, içeriği tüm derslere hitap edecek şekilde oluşturulmuştur. Değerler, öğrenme-öğretme uygulamaları içerisinde doğrudan bir etkinlik veya süreci destekleyici bir unsur olarak ele alınmıştır. Oluşturulan bu kapsayıcı yapı, bir değer birden fazla disiplin altında işlenebilmesini sağlarken bir disiplin altında birden fazla değer işlenebilmesine de imkân vermektedir (MEB, 2024). Görüldüğü gibi değer eğitimi, güncel öğretim programlarında önemli bir bileşen olarak yapılandırılmıştır.

Tarih ve coğrafya dersi ilköğretim düzeyindeki sosyal bilgiler dersinin devamı özelliğini taşımaktadır (Keskin, 2014). Tarih öğretim programlarında tarih, kültür, millî birlik ve beraberlik gibi konulara yer verilerek öğrencilerde yurtseverlik duygusunu geliştirmek hedeflenmektedir (Kızık, 2018, s. 7). Alan yazında değer eğitime ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Demircioğlu ve Tokdemir (2008) millî-manevi, dinî, ahlakî ve sosyal değerlerin oluşturulması ve aktarılmasında tarih alanının değer eğitime önemli katkılarına olabileceğine dikkat çekmiştir. Akıncı (2018), tarih derslerinde millî değerlerin aktarımının, bu değerlerin içselleştirilmesinin öğrencilerin tarihsel olaylara olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Güler (2020), tarih derslerinde ele alınan olayların farklı perspektiflerden tartışılmasının hoşgörü ve empati gibi değerlerin gelişmesine katkı sağladığını vurgulamıştır. Değer eğitiminde tarih kadar önemli bir diğer ders coğrafya dersidir. Şahin (2021), coğrafya derslerinde öğrencilere küresel

sorumluluk ve dünya vatandaşlığı bilincinin kazandırılmasının, değer eğitimi sürecinde önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Kılınç ve Kartal (2019), coğrafya derslerinde çevreye duyarlılık ve sürdürülebilirlik bilincinin geliştirilmesi için yapılan değer eğitimi çalışmalarının, öğrencilerin çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarını artırdığını ortaya koymuştur.

Kılınç ve Kartal (2019), coğrafya derslerinde çevreye duyarlılık ve sürdürülebilirlik bilincinin geliştirilmesine yönelik yapılan değer eğitimi çalışmalarının, öğrencilerin çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarını artırdığını ortaya koymuştur. Şahin (2021) ise, coğrafya eğitiminde öğrencilere küresel sorumluluk ve dünya vatandaşlığı bilincinin kazandırılmasının, değer eğitimi sürecinin önemli bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, 1992 yılında IGU (International Geographical Union) tarafından yayımlanan raporda, “dünyanın doğal ve beşerî değerlerinin önemini anlaşılmasında insan haklarına saygı, eşitlik, çevreye karşı duyarlılık” gibi tutum ve değerlerin kritik rol oynadığı belirtilmektedir. Ayrıca, “kirlilik, atık yönetimi, savaşlar, iklim değişikliği, etnik çatışmalar ve ormansızlaşma gibi” çeşitli sorunlara çözüm arama ve karar verme süreçlerinde bu değerlerin önemi vurgulanmaktadır (Edwards, 2002; Hopwood, 2008’den Akt. Değitmeni, 2018, s. 432). Öztürk ve Aslan (2020), tarih ve coğrafya derslerinde özellikle milli kimlik, çevre duyarlılığı, empati ve hoşgörü gibi değerlerin etkili bir şekilde öğretilebileceğini bildirmiştir. Tarih ve coğrafya derslerinde değer eğitiminin bütünleştirilmesinin öğrencilerde çok yönlü bir değer bilinci oluşmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Tarih ve coğrafya alanında yapılan bu çalışmalar, değer eğitiminin bu disiplinlerde oldukça önemli bir yer tuttuğunu ve öğrencilerin hem yerel hem de küresel ölçekte sorumlu bireyler olmalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Tarih (MEB, 2023a) ve coğrafya öğretim programları (MEB, 2023b) incelendiğinde; programlarda öne çıkan kök değerlerin öğrencilerin kişisel, toplumsal ve küresel düzeyde sorumluluk, ahlaki farkındalık ve etik kararlar geliştirmelerine olanak tanıyan değerler olduğu görülmüştür. Bunlar içerisinde öne

çıkan kök değerler sırasıyla; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleridir. Bu değerlerin özelliği “öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele” alınmasıdır (MEB, 2023a, MEB, 2023b). Öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bu değerler, birçok toplum tarafından benimsenen ve uzun zamandır varlığını sürdüren değerleri oluşturmaktadır (Topal, 2019).

İnsan hakları ihlali, çevre sorunları ve küresel düzeyde artan kadına, çocuğa, hayvana yönelik şiddet eğilimi değer eğitimi daha da önemli hale getirmiştir. Brenton'a göre, insanların uğraştığı sorunlar çoğunlukla politik, ekonomik ve ekolojik olabilir ancak toplum, bugün bu temel sorunlarla başa çıkmak için ahlaki ve manevi eğitim açısından yetersiz bir donanıma sahiptir (Akt. Borgohain & Gohain, 2022). Dolayısıyla eğitim sisteminin her aşamasında değer eğitiminin etkin bir şekilde devam etmesi, gelecekte daha sağlıklı bireylerin yetişmesine, etik değerlerin güçlenmesine ve toplumsal büyümenin artmasına katkı sağlayacaktır (Erbaş ve Başkurt, 2022; Gündoğan, 2020; Külünkoğlu, 2021). Alan yazındaki çalışmalar değer eğitiminde yaşanan sorunlara dikkat çekmekte (Durmuş, 2019; Öztürk, 2020) ancak değer eğitiminin önemli bir bileşeni olan kök değerlerin öğrencilere kazandırılma durumunu ortaya koyan tarih eğitiminde sınırlı bir çalışmaya rastlanmaktadır (Nakiboğlu, 2022). Bununla birlikte değer eğitime ilişkin 2018 yılı ve sonrası gerek tarih eğitiminde (Güler, 2020; Muç ve Pamuk, 2020; Şahin, 2021; Yıldırım, 2017; Özdemir, 2017), gerek coğrafya eğitiminde (Değirmenci, 2018; Katılmış ve Balcı, 2017; Kılınç ve Kartal, 2019; Türker, Dündar ve Sözcü, 2023), ya da her iki alanda yer alan (Öztürk ve Aslan, 2020) bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu kapsamda, çalışmanın amacı, tarih ve coğrafya öğretmenlerinin bakış açısıyla lise öğrencilerinin kök değerlere sahip olma durumlarını tespit etmek ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Bu doğrultuda, araştırmanın alt amaçları tarih ve coğrafya öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda;

- Öğrencilerin kök değere sahip olma durumlarını tespit etmek,

- Değer eğitimindeki mevcut sorunları tespit etmek
- Değerlerin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunmak olarak belirlenmiştir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanma aşaması ve analiz süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### **1. Araştırmanın Modeli**

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Bu desen, bireylerin bir olguyu nasıl deneyimlediklerini metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde tarif etmeyi ve tasvir etmeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda, olguyu doğrudan deneyimleyen kişilerle görüşmeler gerçekleştirilir (Patton, 2014, s. 104). Alan yazında tarih ve coğrafya dersleri, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini, farklı kültürleri ve yaşam biçimlerini anlamalarına yardımcı olan, hoşgörü ve saygı gibi değerlerin pekişmesine, toplumsal ve kültürel kimlik oluşumuna katkıda bulunan bir ders olarak tanımlanmıştır (Yazıcı, 2017; Dere ve Uysal, 2019; Kabapınar, 2018; Gökçe, 2015; Güngör Akıncı ve Karadeniz, 2022). Bu bağlamda, çalışmanın amacı, tarih ve coğrafya öğretmenlerinin değer eğitimi konusundaki deneyimlerini derinlemesine anlamaktır.

#### **2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu; Samsun il sınırı içerisinde devlet okullarında görev yapan 23 tarih ve 19 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme temel alınarak belirlenmiştir. Cresswell (2013) ve Patton'a (2002) göre bu yöntem, araştırmacıların belirli bir durum veya bağlamda geçerli olan örnekler üzerinden derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyduğu durumlarda kullanılır. Temel ölçüt daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için katılımcı grubunun farklı lise türlerini (Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi [MTAL]) temsil edecek şekilde belirlenmesi olmuştur. Lise düzeyindeki öğrencilerin başarı düzeyleri okul türüne göre farklılık gösterdiği için bu durumun

öğrencilerin değerlerini de etkileyebileceği varsayılmıştır (Örneğin çalışkanlık değeri gibi). Bu nedenle daha genelleyebilir sonuçlara ulaşabilmek için farklı lise türlerinde görev alan öğretmenlerden ölçüt örnekleme ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Ölçüt örnekleme ile belirlenen çalışma grubunun genel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

<b>Branşları</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tarih	23	59,5
Coğrafya	19	45,2
Toplam	42	100
<b>Cinsiyeti</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	16	38,1
Erkek	26	61,9
Toplam	42	100
<b>Mesleki Çalışma Yılı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1-5 Yıl	2	4,8
6 – 10 Yıl	4	9,5
11- 15 Yıl	8	19
16 – 20 Yıl	3	7,1
21 Yıdan fazla	25	59,5
Toplam	42	100
<b>Okul Türleri</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Anadolu Lisesi	20	47,6
MTAL2	15	35,7
Fen Lisesi	3	7,1
Sosyal Bilimler Lisesi	4	9,5
Toplam	42	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 16’sı kadın 26’sı erkek olmak üzere toplam 42 öğretmenden oluşturduğu görülmektedir. Bu grubunun 23’ü tarih ve 19’u coğrafya öğretmeninden oluşmaktadır. Meslekteki çalışma yılları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak (n=25) 21 yıldan daha fazla çalıştığı anlaşılmaktadır. Tablo 1 okul türlerine göre incelendiğinde;

<sup>2</sup> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Anadolu Lisesi (n=29), ikinci sırada MTAL (n=20) ve az sayıda Sosyal Bilimler (n=4) ve Fen Lisesinde (n=3) çalışan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmada etik açıdan öğretmen isimleri yerine her öğretmenin okul türü ve alanını içerecek şekilde bir kodlama yapılmıştır. Örneğin tarih öğretmeni fen lisesinde görev yapıyorsa kodlama Tarih Öğretmeni (TÖ)-Katılımcı Kodu 1 (1)-Fen Lisesi (F)= TÖ1F, eğer Coğrafya Öğretmeni ise (CÖ)-Katılımcı Kodu 1 (1)-Anadolu Lisesi (A)=CÖ1A şeklinde kodlama yapılmıştır. Bu şekilde tarih öğretmenleri TÖ1A, TÖ2M, TÖ3A, TÖ4M, TÖ5A.... Coğrafya öğretmenleri CÖ1M, CÖ2F, CÖ3M, CÖ4A, CÖ5S... şeklinde kodlanmıştır.

### 3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, durum belirleme, ilişki araştırma veya hipotez test etme amaçlı çalışmalarda sıkça kullanılan bir araştırma tekniğidir (Aziz, 2011, s. 83). Araştırmada geliştirilen anket formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı ve öğretmenlik yapılan okul türü gibi kişisel bilgilerini belirleyen soruları içermektedir. İkinci bölüm öğrencilerin kazanması hedeflenen on kök değere ilişkin önermelerden ve üçüncü bölüm tarih ve coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin on kök değere sahip olma durumunu belirleyen aşağıdaki dört sorudan oluşmaktadır:

- Öğrencilerin on kök değere sahip olma durumu nedir?
- Öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmadığını düşünüyorsanız sebebi sizce ne olabilir?
- Kök değerlerin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Hazırlanan forma yönelik uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca on öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Bu şekilde anket sorularının anlaşılabilirliği test edilmiştir. Anket formunda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Verilerin toplanılabilmesi için çalışmanın gerekli etik izni 19/10/2022 tarihinde ... Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2022/163-189 karar sayısı ile

alınmıştır. Ardından çalışmanın yürütüleceği ilde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Anket Google forma dönüştürülmüş. Öğretmenlerin görüşleri Google form üzerinde toplanmıştır.

#### **4. Verilerin analizi**

Veri analizinde basit yüzde ve frekans hesaplaması yapılmış ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Frekans hesaplaması, her bir verinin yinelenme sıklığını gösteren bir tablodur (Karasar, 2012, s. 209). Çalışmada Likert tipi önermelerde, çalışma grubunun tanımlanmasında ve içerik analizinde bir kategoriye/seçeneğe ait verilerin sıklığını göstermede frekans tabloları hazırlanmıştır. Anketin açık uçlu sorularına öğretmenlerin verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde kategori oluşturma süreci, tümevarımsal bir yaklaşımla başlar ve tümdengelim yöntemiyle ilerler. İlk olarak, detaylı olarak incelenen küçük parçalar üzerinde kodlar oluşturulur. Ardından, bu kodlar gözden geçirilir ve geçici kategoriler belirlenir. Her bir verinin bu geçici kategorilere uygun olup olmadığı değerlendirilir. Bu süreçte, kategorinin doygunluğa ulaşp ulaşmadığı önemlidir (tümevarımsal süreç). Kategori oluşturma süreci, yeni bilgi, bakış açısı veya kavramların üretilmemesiyle doygunluğa ulaşıldığında tamamlanmış olur (Çelik, Başer Baykal ve Kılıç, 2020). Bu çerçevede, içerik analizinin ilk aşamasında, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara verilen yanıtlar kodlanmıştır. Kodlama süreci, veriyi anlamlı parçalara ayırırken bu parçalar arasında uyum sağlama işlevini içermektedir. Benzer süreçler kodların tümevarımcı bir yaklaşımla kategorize edilmesinde de izlenmiştir. Anlamlı ilişkilere sahip kodlar belirli kategorilere gruplandırılmıştır.

Örneğin öğretmenlerin öğrencilerin değer eğitimindeki sorunların çözümüne ilişkin görüşleri Tablo 2'de yer aldığı şekilde kodlanmış ve kategorileştirilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmen Görüşlerinin Kodlanması ve Kategorileştirilmesi

Öğretmen görüşleri	Kod	Kategori
“Değerlerin gelişimi için siyasilerin, karar vericilerin, rol modeli olabileceklerin de o değerlerde örnek olmaları gerekir. Toplumsal yozlaşma tüm ülke paydaşlarının çabası ile düzeltilebilir.” TÖ1A	Siyasi ve karar vericilerin rol model olması, iş birliği	Tüm paydaşlarla değer aktarımında iş birliği
“Kök değerlere tüm yetişkinlerin özellikle siyasilerin sahip olarak örnek teşkil etmesi”. CÖ17	Yetişkinlerin siyasilerin örnek olması	
“Kök değerler okullarda proje kapsamında gelişmez. Dostlar alışverişte görsün projelerdir bunlar. Aile, öğretmen, idareci kök değerleri yaşarsa zaten öğrenme başlar” TÖ10A.	Okul ve ailenin değerleri yaşaması	

Hem kodlama hem de kategorizasyon işlemlerinden sonra, veri setleri uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Bu incelemede uzman, araştırma tasarımından toplanan verilerin analizine kadar olan süreçleri eleştirel bir biçimde incelemiştir (Başkale, 2016, s. 23). Bu şekilde bir araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz edilen bulguların “tutarlılığı” sağlanmaya çalışılmıştır (Patton, 2014, s. 248). Ayrıca, sonuçların güvenilirliğini artırmak için üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, farklı veri toplama yöntemlerinin veya kaynaklarının çeşitlendirilmesiyle, araştırma sonuçlarının daha sağlam ve inandırıcı hale getirilmesini sağlar (Başkale, 2016, s. 25). Anket formu, Likert tipi önermelerle birlikte görüşme sorularını içermiştir, böylece elde edilen bulgular daha detaylı ve doğrulanabilir hale gelmiştir. Bu yaklaşımın amacı, araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerini dengeleyerek sonuçların güvenilirliğini artırmaktır. Çalışmada dış geçerliği sağlamak amacıyla, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz yöntemi ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

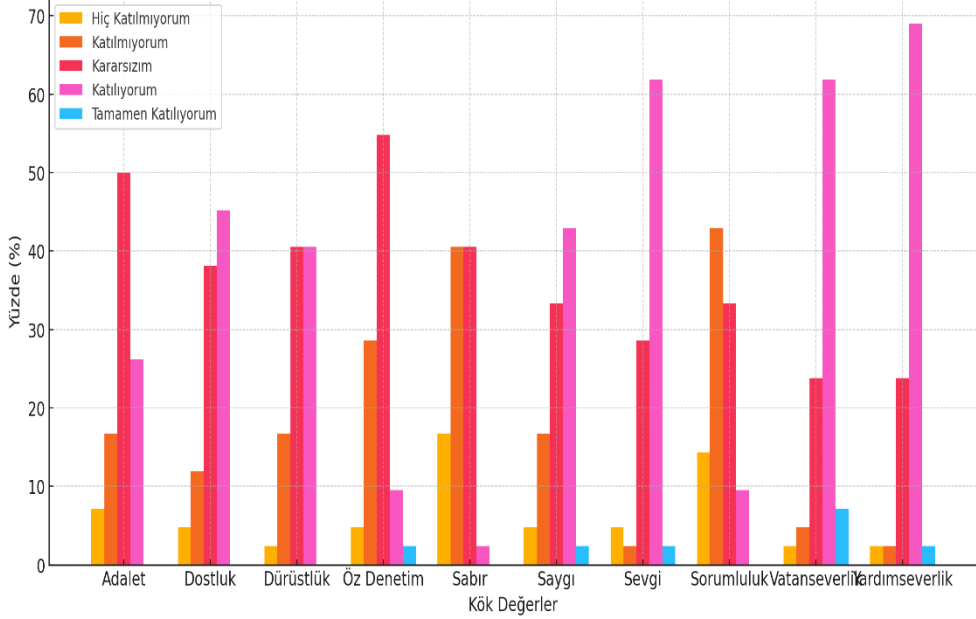
### **Bulgular**

Tarih ve coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin derslerinde kazandırılması amaçlanan kök değerlere sahip olma durumuna yönelik bulgulara bu bölümde yer verilmektedir.



## 1. Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Kök Değere Sahip Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tarih ve coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin kök değerlere sahip olma durumuna ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmaktadır:



Şekil 1. Öğrencilerin Kök Değere Sahip Olma Durumu

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı (%60-70), öğrencilerin vatanseverlik, yardıms severlik ve sevgi değerlerine sahip olduğunu düşünmektedir. Ancak öz denetim (%40), adalet (%50), dürüstlük (%40), dostluk (%38) ve saygı (%33) gibi değerlere ilişkin görüşlerde belirgin bir kararsızlık söz konusudur. Sabır (%2) ve sorumluluk (%8) değerleri ise öğrencilerde en zayıf görülen değerler olarak öne çıkmaktadır.

## 2. Değer Eğitimindeki Mevcut Sorunlara İlişkin Bulgular

Tarih ve coğrafya öğretmenlerine, "Öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmadığını düşünüyorsanız, sebebi sizce ne olabilir?" sorusu yöneltilmiş ve bu soruya altı coğrafya öğretmeni ile on tarih öğretmeni görüş bildirmemiştir. İlgili soruya yanıt veren toplam yirmi altı öğretmenden on üçü coğrafya, on üçü ise tarih

öğretmenidir. Bu öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular, Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3:** Öğrencilerin Kök Değerlere Yeterince Sahip Olmama Sebebi

Kod	Kategori	F
Sosyal etkileşim ve yetiştirilme şekilleri, aile ve çevresel koşullar, kültürel yozlaşma, ailenin ilgisizliği, ailenin yeni çocuk yetiştirme modeli, aile içi eğitim sorunları, aile içi olumsuz koşullar, değer yitim	Sosyo-kültürel çevre	13
Yeni çocuk yetiştirme kültürü, yeni yaşam düzeni, dijital çağın olumsuzlukları, dijital teknoloji bağımlılığı, sosyal medyanın olumsuz etkisi	Teknoloji çağının olumsuz koşulları	9
Sınıf geçme yönetmeliği, eğitim yaklaşımları, temel eğitim ve ortaokulda değerler eğitiminde eksiklik	Eğitim sistemi	5
Bencillik, düşük başarının yeterliği algısı, bireyselleşme, kitap okuma alışkanlığının yetersizliği	Bireysel nedenler	3

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmama nedenine ilişkin elde edilen bulguların dört kategori ile ilişkili olduğu görülmektedir: Sosyo-kültürel çevre, teknoloji çağının olumsuz koşulları, eğitim sistemi ve bireysel nedenler. Öğretmenlerinin öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamasını en çok sosyo-kültürel çevre kategorisiyle (f=13) ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu sıralamada ikinci sırada teknoloji çağının olumsuz koşulları (f=9) yer almaktadır. Eğitim sistemi (f=5) ve bireysel nedenler (f=3) diğer ileri sürülen nedenler arasında yer almaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamalarının çok boyutlu bir sorun olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşlerini içeren ayrıntılı bulgular kategori başlıkları altında aşağıda sunulmaktadır:

### **Sosyo-kültürel çevre**

Tarih ve coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamasının en önemli sebebi sosyo-kültürel çevreyle (f=13) ilişkilidir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

“Aileden gelen ilgi yetersizliği. Toplumun içinde bulunduğu ahlaki çöküntü” TÖ5A

“... Aile içi eğitim” CÖ17A

“Ailenin bu konuda eksik eğitim vermesi” CÖ13A

“Aile ve yaşadığı çevre” CÖ10M, CÖ9F, CÖ12M

“Aile içi eğitimin ve denetimin yetersizliği” TÖ9S

“Çocuklarını derdi başka ki... Sıkıntılı bir ev, istediklerini alamama, öfke, nefret vb. hepsi mevcut maalesef” TÖ20M

“Ailenin yeni nesil çocuk yetiştirme modeli” TÖ3A

“Çevre ve aile” TÖ4M

“...sosyal etkileşimler .. Yetiştirilme şekilleri...” TÖ1A

“Kültürel ve ahlaki yozlaşma” TÖ6M

“Toplumdaki genel kültürel yozlaşma” TÖ5A

“Topluma liderlik edenlerin oluşturduğu olumsuz algı” CÖ15F

“Yanlış örnekler” CÖ19A

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerinin öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamalarını öncelikle aile eğitimiyle ilişkilendirdiği görülmektedir: Ailede ilgi yetersizliği, disiplinsizlik, aile içi sıkıntılar ve ailenin yeni çocuk yetiştirme modelinin değer eğitiminin eksik kalmasına neden olduğu ileri sürülmektedir. Görüşlerde toplumsal çevrenin değer eğitimi sorunlarının ikincil durumunu oluşturduğu görülmektedir. Bu çevredeki kültürel ve ahlaki yozlaşmanın, topluma liderlik edenlerin rol model olarak olumsuz tutumlarının öğrencideki değer eğitimini olumsuz yönde etkilediği yönünde görüşler bildirilmektedir.

### **Teknoloji çağının olumsuz koşulları**

Teknoloji çağının olumsuz koşulları kategorisi (f=9) sosyo-kültürel çevre kategorisinden sonra öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamasının ikinci en önemli sebebini oluşturmaktadır. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

“İnternet ve medyadaki olumsuz örnekler, sanal alemin etkisi” TÖ3A

“Sosyal medya, yeni yaşam düzeni” TÖ1A

"Değer" de ne ki! Her şeyin dijitalleştiği, sanal olduğu ve çocukların aileden büyüklerinden fazla bu ortamlarla iç içe olduğu bir dünya. Bırakın öğrencimizi evladımızı bile bize yabancılaştırıyor" TÖ8S

"Bilinçsizlik ve kötü örnekle[ri] tv de ve sosyal medyada görmeleri" TÖ22A

"Dijital çağı yanlış kullanmamız" TÖ23A

"Sosyal ağlarda çok vakit geçirmeleri..." CÖ1M

"Dijital bağımlılık, sosyalleşmesinin önüne geçmektedir". CÖ2F

"Medyanın olumsuz etkisi. Telefon ve oyun bağımlılığı" CÖ19A

"Teknoloji ve sosyal medya" CÖ4A

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih ve coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamalarını dijital çağın getirdiği olumsuz koşullarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre telefon ve sosyal medya kullanımıyla başlayan teknoloji bağımlılığı çocukların sosyal medyada çokça vakit geçirmelerine neden olmaktadır. Oluşan bağımlılığının onları sosyal ortamdan uzaklaştırdığı bununla birlikte değer yitimine sebep olan kötü örnekleri sosyal medyadan görmeleri sebebiyle de gerekli değerlerin yeterince kazandırılmadığını ifade etmektedirler.

### **Eğitim sistemi**

Tarih ve coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamalarının sebebi eğitim sistemi (f=5) ile ilişkilidir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

"Önceki eğitim kademelerinde değerler eğitiminin yeterli düzeyde kazandırılmamış olması" CÖ7A

".. Okul eğitimlerinin yetersizliği" CÖ9F

"Eğitim politikaları..." CÖ17A

"İlköğretimde sınıf geçme yönetmeliği" TÖ2M

"Eğitim sistemi" TÖ7M

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih ve coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilere eğitim süreçlerinde kök değerlerin yeterince kazandırılmaması, okuldaki

eğitimin yeterli olmaması, eğitim politikaları, eğitim sistemi ve sınıf geçme sistemiyle ilişkilidir.

### **Bireysel nedenler**

Öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamalarını bireysel nedenler ile ilişkilendiren (f=3) öğretmen görüşü oldukça azdır. Bu kategoride görüş bildirenlerin yalnızca coğrafya öğretmenleri olduğu görülmektedir. Bu görüşler şu şekildedir:

“Çıkarlarını her şeyden önce görmeleri ve az çalışarak vasat bir başarının yeterli olacağı düşüncesinde olmaları” CÖ15A

“Bireyselleşme” CÖ5S

“Az kitap okumaları” CÖ1M

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde coğrafya öğretmenlerine göre, öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamaları; öğrencilerin bencilce tutumları, düşük başarının yeterliği olduğu algısına sahip olmaları, bireyselleşmeleri ve kitap okuma alışkanlıklarının yetersiz olması gibi bireysel nedenlerle ilişkilidir.

### **3. Değerlerin Geliştirilmesine Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin**

#### **Bulgular**

Tarih ve coğrafya öğretmenlerine “Kök değerlerin geliştirilmesine yönelik önerileriniz varsa lütfen yazınız?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya altı coğrafya öğretmeni ve beş tarih öğretmenin görüş bildirmediği tespit edilmiştir. İlgili soruya yanıt veren on üç coğrafya öğretmeni ve on sekiz tarih öğretmeni olmak üzere toplam otuz bir öğretmenin görüşlerine rastlanmıştır. Bu öğretmenlerin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 4’te yer verilmektedir.

**Tablo 4:** Kök Değerlerin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

<b>Kod</b>	<b>Kategori</b>	<b>F</b>
Siyasi ve karar vericilerin rol model olması, aile, okulda ve sokakta değerlerin yaşatılması, temel eğitim ve aile eğitiminde değer eğitime odaklanma, her ortamda çocukları sevmek	Tüm paydaşlarla değer aktarımında iş birliği	13
Olumlu davranışların pekiştirilmesi, yetişkin ve siyasilere rol model olması, örnek davranışların ödüllendirilmesi, aile ve sosyal çevre değer aktarımı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi.		
Değer aktarımında kitap, belgesel, görsel içerikli öğretim materyallerinin kullanımı, Ders kitapları yazımında uzmanlar arasında işbirliği, öğrenci seviyesine uygunluk	Öğretim materyalleri ile değer aktarımı	7
Araştırma yaptırma, gezi gözlem, projeler, sözlü aktarımla değer kazandırma, tarihi roman destekli eğitim, hikayeler değer aktarımı, sanatsal faaliyetler, yaparak yaşayarak etkinliklerle öğretme	Öğretim yöntem ve teknikleri ile değer aktarımı	5
Öğretim programında değer eğitimine yönelik nesnel düzenleme, dersleri değer eğitimi yönünde zenginleştirme	Öğretim programında değer eğitiminin güçlendirilmesi	3
Milli Kültür, Din ve Ahlak Bilgi dersleri, dijital vatandaşlık eğitimi	Diğer	2

Tablo 4'te tarih ve coğrafya öğretmenlerinin "Kök değerlerin geliştirilmesine yönelik önerileriniz varsa lütfen yazınız?" sorusuna ilişkin yanıtları incelendiğinde elde edilen bulguların beş kategori ile ilişkili olduğu görülmektedir: Tüm paydaşlarla değer aktarımında iş birliği, öğretim yöntem ve teknikleri ile değer aktarımı, öğretim materyalleri ile değer aktarımı, öğretim programında değer eğitiminin güçlendirilmesine ilişkin düzenlemeler ve diğer çalışmalar. Bu kategoriler arasında tüm paydaşlarla değer aktarımında iş birliği kategorisinin (f=13) diğer kategorilere göre kök değerlerin geliştirilmesine yönelik en fazla görüş ileri sürülen kategori olduğu görülmektedir. İkinci sırada kök değerlerin geliştirilmesine yönelik öğretim materyalleri ile değer aktarımına dair önemli görüşler bildirdikleri (f=7) benzer oranlarda tarih ve coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri ile değer aktarımı kategorisine yönelik (f=5) görüşlerine de rastlanmaktadır. Öğretim programında (f=3) değer eğitiminin güçlendirilmesine yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Diğer kategori başlığıyla değer eğitimine

yönelik ders ve dijital çağda dijital vatandaşlık yeterliliklerinin güçlendirilmesine yönelik bir öneri sunulduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerini içeren ayrıntılı bilgiler kategori başlıkları altında aşağıda sunulmaktadır:

### **Tüm paydaşlarla değer aktarımında iş birliği**

Tüm paydaşlarla değer aktarımında iş birliği kategorisinin (f=13) kök değerlerin geliştirilmesine yönelik en fazla görüş ileri sürülen kategori olduğu görülmektedir. Bu kategorideki görüşler şu şekildedir:

“Değerlerin gelişimi için siyasilerin, karar vericilerin, rol modeli olabileceklerin de o değerlerde örnek olmaları gerekir. Toplumsal yozlaşma tüm ülke paydaşlarının çabası ile düzeltilebilir.” TÖ1A

“Kök değerlere tüm yetişkinlerin özellikle siyasilerin sahip olarak örnek teşkil etmesi”. CÖ17

“Kök değerler okullarda proje kapsamında gelişmez. Dostlar alışverişte görsün projelerdir bunlar. Aile, öğretmen, idareci kök değerleri yaşarsa zaten öğrenme başlar” TÖ10A.

“Aile ve ilköğretim döneminin çok iyi geçirilmesi” TÖ16M

“Aileler sürece dahil edilmeli” CÖ15

“Aile ve sosyal çevrenin düzelmesi önemli olacaktır” CÖ14

“Bu işe yarar mı bilmiyorum. Yıllardır bizi kimse dikkate almadı. Sevgi... sevilen çocuk sevmeyi de öğreniyor. Anne sevgisi öğretmen sevgisi vatan sevgisi arkadaş sevgisi veee kendini sevmeyi öğreniyor ... hem de bencil olmadan” TÖ21A

“Çocuklardan önce toplumda bu değerlerin gelişmesi gerekiyor” TÖ6M

“Sokak” TÖ17A

“... öğretmenlerinin daha fazla reel çaba sarfetmesini bekliyorum” TÖ12A

“... kök değerlere sahip olan öğrencilerin diğerlerini rencide etmeden onore edilmesi etkili olabilir” CÖ17

“... davranışların takdir ve ödüllerle pekiştirilerek kalıcı hale getirilmesi” CÖ8

“Öğretmenler her yıl olmasa da iki yılda bir seminerlere alınsa alanında yaşanan gelişmeler anlatılırsa başarı artar” CÖ1

Yukarıdaki öğretmen görüşleri incelendiğinde kök değerlerin geliştirilmesine yönelik; siyasi ve karar vericilerin rol model olması, aile, okulda, sokakta tüm öğretmenlerin çaba sarf etmesi ve bu konuda eğitilmelerini içeren görüşlerin değer aktarımında tüm toplumun iş birliği içerisinde olmasına dikkat çektiği görülmektedir.

### **Öğretim materyalleri ile değer aktarımı**

Öğrencilerde kök değerlerin geliştirilmesine yönelik en fazla görüş ileri sürülen ikinci önemli kategorinin öğretim materyalleri ile değer aktarımı (f=7) kategorisi olduğu görülmektedir. Yalnızca tarih öğretmenlerinin fikirlerinin yer aldığı bu kategorideki görüşler şu şekildedir:

"Ders kitaplarının içerikleri örnek hikayelerle zenginleştirilmeli" TÖ5A

"Ders kitaplarını bırakın kök değerlerimizi yansıtmayı konuları bile doğru yansıttığımızı düşünmüyorum. Yeni müfredatla tarih kitaplarına iktisat, siyaset bilimi ve felsefesinin kavramları, görüşleri yansıtılmaya çalışılmış fakat bu ders kitaplarını hazırlama lise öğretmenlerinin işi değil. Tarih öğretmenleri disiplinler arası bir eğitim görmüyor ki". TÖ9S

"Ders kitapları öğrenci seviyesi gözetilerek yazılması". TÖ8S

"Kitap ve belgesel tavsiyeleri" TÖ14A

"Tarihi romanlar okunmalı. Konusu derslerde işlemeli" TÖ22A

"Türk örf adet ve geleneklerini her türlü materyaller ile derslerde işlemek gerekir. Ar-kası zaten gelecektir" TÖ23A.

"Görselliği artırılması için çalışmalar yaptırılmalı" TÖ11M

Yukarıdaki öğretmen görüşleri incelendiğinde kök değerlerin geliştirilmesine yönelik öğretim materyalleri üzerinden geleneksel değerlerin aktarımı, değer aktaran roman, hikâye ve diğer kitapların okutturulması ve belgesellerin izlettirilmesi, değer aktarımına ilişkin ders kitaplarında uzman desteği



alınması, değerlerin öğrenci seviyesine uygun olarak aktarımı ve derslerde görsel materyallerin artırılmasını içeren görüşlere rastlanmaktadır.

### **Öğretim yöntem ve teknikleri ile değer aktarımı**

Öğretim yöntem ve teknikleri ile değer aktarımı kategorisinin (f=5) kök değerlerin geliştirilmesine yönelik en fazla görüş alan üçüncü kategori olduğu görülmektedir. Tarih öğretmenleri (f=3) ve coğrafya öğretmenlerinin (f=2) görüşlerini yansıtan bu kategorideki görüşler şu şekildedir:

“Öğrencileri araştırmaya yönlendirmeli. Görev ve sorumluluk bilinci aşılanmalı” TÖ2M

“.. Alan gezileri” TÖ14A

"Okul dışı etkinliklerin artırılması, sosyal etkileşimi artıracak projeler, sanatsal faaliyetlere katılım" CÖ2

“Herhangi bir önerim yok ama dersleri işlerken bu değerlerin oluşması ve gelişmesi için konuşmalar yapıyorum” TÖ3A

“Yaparak ve yaşatılarak kök değerlerin çeşitli etkinliklerle kazandırılması...” CÖ8

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin araştırma yaptırma, gezi, sözlü aktarımla değer kazandırma ve yaparak yaşatılarak değer aktarmayı içeren önemli görüşler ifade ettikleri görülmektedir.

### **Öğretim programının değer eğitimi açısından zenginleştirilmesi**

Yalnızca coğrafya öğretmenleri tarafından ileri sürülen öğretim programının değer eğitimi açısından zenginleştirilmesi kategorisine yönelik sayılı görüşlere (f=3) rastlanmaktadır. Bu kategorideki görüşler şu şekildedir:

“Müfredatın objektif düzenlenmesi” CÖ12

“Müfredata dahil edilmeli” CÖ19

“... öğrencilere milli manevi konular daha ağırlıklı verilmeli” CÖ15

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin öğretim programında nesnellığe ve değer aktarımını içeren konulara yer verilmesini istedikleri görülmektedir.

## **Diğer**

Tarih ve coğrafya öğretmenlerinden birer kişinin öğrencilerin kök değerlerinin geliştirilmesine yönelik farklı çözüm önerileri sundukları görülmektedir. Bu görüşlerin birinde tarih öğretmeni “Din ve Ahlak Bilgisi ayrı ders olmalı. Milli Kültür Dersi olmalı” (TÖ7M) değer eğitimine yönelik bir ders önerirken coğrafya öğretmeni “Bilinçli internet kullanımı” (CÖ4) ile kök değerlerin güçleneceğini ileri sürmektedir.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

### **1. Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada, tarih ve coğrafya öğretmenlerinin perspektifinden lise öğrencilerinin kök değerlere sahip olma durumuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin sahip olduğu en önemli kök değerler arasında öncelikle yardımseverlik, ardından vatanseverlik ve üçüncü sırada sevgi değerinin yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak Özdemir (2017) çalışmasında 2017 yılı 9, 10 ve 11. sınıf tarih öğretim programındaki tüm ünitelerde “en çok vatanseverlik, sorumluluk ve yardımseverlik değeri”nin yer aldığını bulgulamıştır. Bu değerleri öz denetim ve adalet takip etmiştir. Dostluk, sabır, sevgi, saygı değerlerinden sonra en az rastlanan değer dürüstlük olmuştur. Muç ve Pamuk (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, tarih ders kitaplarında en yaygın bulunan değer adalet olduğu, 10. sınıf düzeyinde öz denetim, 11. sınıf düzeyinde vatanseverlik ve 12. sınıf düzeyinde fedakarlık ile vatanseverlik değerlerinin sıkça yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak, bu araştırma sonuçlarında öğretmenler öğrencilerin öz denetim, adalet, dürüstlük, dostluk ve saygı gibi değerlere sahip olduklarına ilişkin ağırlıklı olarak kararsız görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin en az sahip olduğu değerler arasında ise sabır ve sorumluluk ön plana çıkmıştır. Bu bulgular, Aslan’ın (2007) ilköğretim düzeyinde öğrencilerin en düşük düzeyde "sorumluluk" değerini kazandıkları görüşüyle uyumludur. Türker, Dündar ve Sözcü (2023) tarafından incelenen 2018 ve 2019 yılı coğrafya ders kitaplarında, kök değerler açısından en fazla vurgulanan değerlerin

vatanserverlik ve sorumluluk olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler ders kitaplarını değerler açısından inceleyen araştırmalarla da örtüşmektedir (Oğuz-Haçat ve Demir, 2020; Erbaş, 2021; Köksal, Yaylacı-Kılıç, Yel, Erbaş ve Kılcan, 2022). Ancak öğretmenlerin öğrencilerin adalet değerini kazanmaları konusundaki tereddütleri dikkat çekmektedir. Nitekim adalet değerinin soyut ve kavram karmaşası yaşanması nedeniyle kazandırması için özel yöntem ve tekniklerin kullanılması gereken bir değer olduğuna dair araştırma sonuçları mevcuttur (Namdar ve Akbayrak, 2019). Erkan ve Çoban (2018) ile Muç ve Pamuk (2020), 2018 programına göre hazırlanan tarih ders kitaplarında adaletin en çok yer verilen değer olduğunu tespit etmişlerdir. Balcı ve Yanpar-Yelken (2013) de sosyal bilgiler öğretim programında "adil olma", "barış", "dürüstlük" ve "duygu ve düşüncelere saygı" değerlerinin önem derecesi açısından üst sıralarda yer aldığını bildirmektedir. Ancak Türker, Dündar ve Sözcü (2023), coğrafya ders kitaplarında en az yer verilen kök değerlerin dürüstlük, adalet ve sabır olduğunu belirtmişlerdir. Bu çelişkili durum değer kazandırma konusunda programlar arasındaki tutarsızlığı göstermektedir.

Alımcav ve Şam (2017) toplumdaki "sevgi, saygı, hoşgörü, aile birliğine önem verme, vatanserverlik, çalışkanlık, duyarlılık ve yardımseverlik" gibi değerlerin zamanla yozlaştığını göstermektedir. Külünkoğlu (2021), değer yozlaşmasının eğitimciler için önemli bir sorun haline geldiğini ve temel değerlerin öğretilmesinde eksiklikler bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında kök değerlerin kazandırılmaması sorunu bir kez daha ön plana çıkmaktadır. Bu çelişkili ve karmaşık bulgular, eğitim sisteminin değer kazandırma süreçlerinde yaşanan tutarsızlıkları ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları gözler önüne sermektedir. Eğitimde kök değerlerin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanserverlik, yardımseverlik) nasıl kazandırılacağı konusunda daha etkili stratejilerin geliştirilmesi gerektiği açıktır.

Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin perspektifinden, öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamalarının sebepleri dört ana başlık altında toplanmıştır: Sosyo-kültürel çevre, teknoloji çağının olumsuz koşulları, eğitim

sistemi ve bireysel nedenler. Öğretmenler, öğrencilerin kök değerlere yeterli derecede sahip olmamasını en çok sosyo-kültürel çevre ile ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda, aile içindeki olumsuz koşullar, toplumda liderlerin kötü rol model olmaları ve genel kültürel ile ahlaki yozlaşma gibi etkenler öne çıkmaktadır. Alan yazında, Ozan ve Yorulmaz (2023) değerler eğitiminin ailede başladığını ve okulda bu eğitimin devam ettirilerek içselleştirildiğini ifade etmektedir. Ailenin ve içinde bulunduğu sosyo-kültürel ile ekonomik çevrenin değer eğitimindeki sorun kaynaklarından biri olduğu, Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) ile Balcı ve Yanpar-Yelken (2013) tarafından da belirtilmektedir. Bu bulgular, Akbaş (2004) ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Türkmen ve Yıldırım (2022) ise, değer eğitiminin etkili olabilmesi için ailelerin ve toplumun sürece aktif katılım göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları, ailelerin ve toplumun değer eğitimi konusunda yeterince bilinçli ve katılımcı olmamalarının, öğrencilerin değerleri içselleştirmelerini ve okulda bu eğitimin başarıyla sürdürülmesini zorlaştırdığını göstermektedir. Bu nedenle, ailelerin eğitim süreçlerine aktif katılımını sağlamak amacıyla çeşitli programlar ve seminerler düzenlenmesi önerilmektedir (Kamer ve Şahin, 2021). Bu önlemler, kök değerlerin kazandırılmasına yönelik sürecin güçlendirilmesi açısından kritik bir adım olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, öğrencilerin kök değerlere yeterince sahip olmamalarının sebeplerinden bir diğerini, yeni çağın getirdiği dijital teknolojinin kötü kullanımında bulmuşlardır. Öğretmenler, artan teknoloji bağımlılığının çocukların sosyal medyada fazla vakit geçirmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağımlılığın, çocukları sosyal ortamlardan uzaklaştırarak asosyal bir yaşam sürmelerine yol açtığını; ayrıca sosyal medyada karşılaştıkları olumsuz örneklerin değer yitimine sebep olduğunu vurgulamışlardır. Yazıcı (2019, s. 145), internetin denetim zorluğundan dolayı "toplumsal değerlere en çok zarar veren kitle iletişim aracı" olduğunu ifade etmektedir. Yazıcı, internetin "çocuklarda ve gençlerde bağımlılığı artırdığını, iletişimi azalttığını ve asosyalliğin yaygınlaşmasına

neden olduğunu" belirtmektedir. Ayrıca, Alimcav ve Altunay Şam (2017, s. 255) sosyal medyanın değerlerin zamanla yozlaşmasına ve bireylerin davranış örüntülerinin şekillenmesinde etkili olduğuna dair bulgular sunmuştur. Bu çerçevede, dijital ortamların değerlerin kazandırılmasında ve sosyal etkileşimlerdeki olumsuz etkileri dikkate alınmalıdır. Teknolojinin olumlu yanlarının yanı sıra, bu tür olumsuz etkilerinin de göz önünde bulundurulması, eğitim süreçlerinin daha etkin bir şekilde yürütülmesi açısından önemlidir. Bu durum, eğitimcilerin teknoloji ile sağlıklı bir ilişki kurabilme yeteneklerini geliştirmelerini ve öğrencilerin dijital dünyada daha bilinçli bireyler olarak yetişmelerini sağlamak için gerekli önlemleri almalarını gerektirmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin lise eğitimine kadar olan süreçte kök değerleri yeterince kazanamamalarının sebepleri arasında okul sisteminin de rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu durumu, okuldaki eğitimin yetersizliği ve öğrencilerin başarısız olmaları durumunda sınıf geçebilme olanağı ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin kök değerleri yeterince kazanamamalarında bencil tutumlar, düşük başarının yeterli olduğu algısı, bireysellik ve yetersiz kitap okuma alışkanlıkları gibi faktörlerin de etkili olduğunu bildirmişlerdir. Araştırma bulgularıyla paralel olarak, Balcı ve Yanpar-Yelken (2013) öğretmenlerin değer eğitimindeki zorlukları "okullarda sosyal faaliyetler için zengin bir ortamın olmaması", "kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi", "eğitim yerine öğretimin ön planda olması", "okulun fiziksel altyapısı ve araç-gereç eksiklikleri" ile "arkadaş çevresinin olumsuz etkileri" şeklinde sıraladıklarını belirtmektedir. Aykaç (2021) ve Nakiboğlu (2022) ise müfredatın yoğun yapısının öğretmenlerin değer eğitimine yeterince zaman ayıramamasına neden olduğunu ve genellikle bilgi odaklı bir yaklaşım benimsemelerine yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu durumun, değer eğitiminin göz ardı edilmesine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Değirmenci (2018), coğrafya öğretim programında belirtilen değerlerin bireylere nasıl kazandırılabileceğine dair açıklamaların yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Etkili bir değer eğitiminin iyi hazırlanmış bir programla mümkün olacağını belirtmiştir.

Araştırmalar, öğretmenler tarafından benimsenen pedagojik yaklaşımların da değerler eğitiminin etkinliğini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Bulut ve Alabaş, 2023; Hill vd., 2019; Özdemir, 2017). Durmuş (2019), değer eğitiminin sadece teorik bir süreç olarak değil, aynı zamanda öğrencilere pratik yaşantılar ve uygulamalar aracılığıyla kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yeterli materyal ve yöntem eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının, öğrenciler arasında değerlere ilişkin daha derin bir anlayış ve takdiri teşvik edebileceği gösterilmiştir. Öğrencileri iş birlikli öğrenme deneyimlerine dahil etmenin, öğrenme sonuçlarını geliştirerek eğitim değerleriyle uyumlu olmalarına katkı sağladığını araştırmalar ortaya koymaktadır (Hill vd., 2019).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlar arasında "değer eğitimi konusundaki yetersizlikler", "öğretmenin model olmaması" ve "öğretmenler arası iş birliğinin zayıf olması" gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları, öğrencilere bu değerleri aktarabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Mohamad vd., 2019). Farklı araştırmalarda da değerler eğitiminde öğretmenin rol model olması gerektiğine dair bulgulara rastlanmıştır (Katılmış ve Balcı, 2017; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Ancak Öztürk (2020), Külünkoğlu (2021), Nakiboğlu (2022), Kaya ve Şahin (2023), öğretmenlerin değer eğitiminde karşılaştıkları en büyük zorluklardan birinin yeterli mesleki eğitim ve rehberlik eksikliği olduğunu vurgulamaktadır. Bu eksiklik, öğretmenlerin öğrencilerin değerleri içselleştirmelerine yardımcı olacak bilgi ve stratejilere sahip olamamaları ile sonuçlanmaktadır (Liyer, 2013). Ancak Haydon (2004), değer eğitiminde sınıf ortamında öğretmenler için ortak bir modelin zor olduğunu ifade etmiştir (Akt. Değirmenci, 2018). Araştırma sonuçları, öğretmenlerin değerler eğitiminde daha etkili olabilmeleri için, mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla daha fazla desteklenmeleri ve eğitim ile kaynak sağlanması gerektiğini göstermektedir. Bu çabalar, öğretmenlerin değer eğitimi konusunda daha donanımlı

hale gelmelerini sağlayarak, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerini kolaylaştıracaktır.

Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin kök değerlerin geliştirilmesine yönelik sundukları çözüm önerileri beş ana başlık altında toplanmıştır: tüm paydaşlarla değer aktarımında iş birliği, öğretim yöntem ve teknikleri ile değer aktarımı, öğretim materyalleri ile değer aktarımı, öğretim programında değer eğitiminin güçlendirilmesine yönelik düzenlemeler ve diğer çalışmalar. Bu öneriler arasında en çok öne çıkan görüş, tüm paydaşlarla değer aktarımında iş birliği yapma gerekliliğidir. Öğretmenler, siyasi liderlerin ve karar vericilerin rol model olmalarının yanı sıra, aile ortamında, okulda ve sokakta değerlerin yaşatılması gerektiğini vurgulamıştır. Sevgi değerinin her ortamda gösterilmesi, örnek davranışların takdir edilmesi ve tüm öğretmenlerin bu amaç doğrultusunda iş birliği yapması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, değerler eğitiminde özellikle okul, aile, çevre ve karar vericilerin birlikte hareket etmesi gerektiğini destekleyen birçok çalışmayla paralellik göstermektedir (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Nakiboğlu, 2022). Balcı ve Yanpar-Yelken (2013) ile Yıldırım (2009) ise, değer eğitimine yönelik ailelere, öğretmenlere ve medyaya verilecek gerekli eğitimlerin sorunları azaltacağına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler, kök değerlerin geliştirilmesine yönelik öğretim materyalleriyle değer aktarımının güçlendirilmesine dair önemli öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler arasında, roman, hikâye ve çeşitli kitap türleri gibi materyallerle geleneksel değerlerin aktarımı ön plana çıkmaktadır. Öğretim materyallerinin sık kullanılması, özellikle değer aktarımına ilişkin ders kitaplarında uzman desteği alınması ve değerlerin öğrenci seviyesine uygun bir şekilde aktarılması gerektiği vurgulanmıştır. Tarih ve coğrafya öğretmenleri, öğrencilere aktif öğretim yöntemleriyle, araştırma, gezi ve gözlem gibi yollarla değer aktarımının gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Nakiboğlu (2022, s. 76) çalışmasında, tarih öğretmenleri “Kök değerler eğitimi ile ilgili materyal hazırlanması lazım” ve “Kitaplar tamamen değerler eğitimi merkezli hazırlanmalı” gibi önerilerde bulunmuşlardır. Balcı ve Yanpar-Yelken (2013),

öğretmenlerin değer öğretiminde en etkili buldukları yöntemin örnek olay incelemesi olduğunu ifade ederken, en az etkili buldukları yöntemin geleneksel telkin yöntemi olduğunu vurgulamıştır. Coğrafya öğretmenleri, öğretim programında nesnellığe dikkat edilmesi ve değer aktarımını içeren konulara yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitekim Yıldırım (2017) incelediği 2017-2018 tarih öğretim programlarında “programların teorik kısmında oldukça ayrıntılı olarak verilen değer ifadelerinin ünite, kazanım ve konu açıklamalarıyla ilişkilendirilmediği ve bu durumun yeni tarih ders kitabını olumsuz etkilediği”ni tespit etmiştir. Benzer şekilde Akıncı ve Yıldız (2024) ders kitabında değerlerin yer alma durumunun asimetrik olduğunu belirterek bu durumu ders kitabı hazırlama aşamasında değerlere yönelik bir yönerge ya da standardın olmaması ile ilişkilendirmişlerdir. Programda kasıtlı bir değer aktarımı olduğunu ifade etmenin mümkün görünmediğini belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarında tarih öğretmenleri arasında "Din ve Ahlak Bilgisi" ve "Milli Kültür Dersi" gibi yeni derslerin gerekliliği ile teknolojiye bağlı değer yitimine dikkat çeken öneriler de öne çıkmıştır. Önerilerin önem dereceleri incelendiğinde, birinci sırada “çocuğa değerli olduğu hissettirilmeli” görüşü yer almıştır. Bunu, “ülkenin eğitim politikası net olmalı ve sık sık değiştirilmemeli”, “öğretmenler değişime açık olmalı”, “sınıf demokratik bir öğrenme ortamı olmalı”, “rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri değer eğitimine destek olmalı” ve “öğretmenler öğrencilerle birebir iletişim kurmalı” maddeleri takip etmiştir. Sonuç olarak, değer eğitimini kapsayan destekleyici bir ortam yaratmak amacıyla müfredat içeriği (Bulut ve Alabaş, 2023), öğretim yöntemleri (Özdemir vd., 2021), öğretmenler, okul yönetimi, veliler ve hükümet kuruluşları arasında iş birliği büyük önem taşımaktadır (Afrani vd., 2022). Bu öneriler, değerlerin daha etkili bir şekilde aktarılmasını sağlayacak ve öğrencilerin değerleri içselleştirmelerine yardımcı olacaktır.

## 2. Öneriler

Araştırma sonuçları, öğrencilerin en az sahip olduğu değerlerin başta sabır olmak üzere, sorumluluk, öz denetim ve adalet olduğunu göstermiştir. Dürüstlük,



dostluk ve saygı gibi diğer kök değerlerin de yeterince kazandırılmadığını ortaya koymuştur. Bu bulguların güvenilirliğini artırmak için, araştırmacıların tarih ve coğrafya öğretmenleri ile lise öğrencileri üzerinde daha kapsamlı çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, değer aktarımında tüm paydaşlarla iş birliği yapması ve bu amaca yönelik ortak projeler geliştirmesi önem arz etmektedir. Aileler, öğretmenler ve siyasi karar vericilerin rol model olması, değerlerin her ortamda yaşatılması, örnek davranışların takdir edilmesi ve öğretmenlerin bu hedef doğrultusunda etkinlikler düzenlemesi kritik bir rol oynamaktadır. Okullarda değer eğitiminin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için müfredatın güçlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde, insan merkezli bir yaklaşım, bireylerin “zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak” ele alınmasını amaçlamaktadır. Erdem-Değer-Eylem modeli kapsamında öğretim programları, bilgi, beceri, eğilim ve değerler ile bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak güçlendirilmiştir. Programların teknik açıdan esnek, güncellenebilir ve sadeleştirilebilir olması hedeflenmiş; aynı zamanda milli, manevi ve insani değerler doğrultusunda uygulanması amaçlanmıştır. Yapılan bu güncellemelerle birlikte, öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması, aile-okul-çevre iş birliğinin sağlanması ve etkili öğretim yöntemlerinin benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Değerlerin içselleştirilmesi, toplumsal iş birliği ve koordinasyonla mümkün olup, bu değerlerin toplumun her kesimine yayılması ve güçlendirilmesiyle sağlanabilir. Böylece, toplumsal ve evrensel değerlere sahip, demokratik, hak ve özgürlüklere saygılı, yardımlaşma ve dayanışmayı önemseyen bireylerin yetişmesine katkıda bulunulabilir.

### Kaynakça

- Akıncı, M. (2018). Tarih derslerinde milli değerlerin kazandırılması: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(2), 45-60.
- Akıncı, M. ve Yıldız, M. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki metin ve metin dışı öğelerin değerler açısından incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 86-116. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.1207168>.
- Aykaç, N. (2021). Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitiminin müfredat içerisindeki yeri ve önemi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 45-60.
- Afriani, Y., Agustiningih, N. & Karmela, S. H. (2022). Character education in learning history of the diponegoro war material. *Journal of Research in Instructional*, 2(1), 19-32. <https://doi.org/10.30862/jri.v2i1.39>
- Borghain, B. & Gohain, J. (2022). Analysis on inculcation of value education in educational curriculum and the role of teachers in imparting values among students. *International journal of health sciences*. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns2.6381>.
- Bulut, Y. S. ve Alabaş, R. (2023). Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre okul değerleri. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(2), 184-210. <https://doi.org/10.47214/adeder.1359827>
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Değirmenci, Y. (2018). Coğrafya dersi öğretim programında değerler. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 429-450. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1311>
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulması sürecinde tarih eğitimi; Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), s.69-88.
- Dere, İ. ve Uysal, A.H. (2019). Bastığın toprakları tanımak: lise öğrencilerinin yerel tarih projesi. *Turkish History Education Journal*, 8 (2), 450-475. DOI: 10.17497/tuhed.584240
- Durmuş, A. (2019). Değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(2), 120-135.
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Journal of Social Sciences Research*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>
- Gökçe, N. (2015). Coğrafya dersi öğretim programında hoşgörü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 5, 159-178.
- Güler, H. (2020). Tarih derslerinde farklı perspektiflerden bakış açısının hoşgörü ve empati gelişimine etkisi. *Tarih Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 89-104.
- Güngör Akıncı, B. A. ve Karadeniz, M. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Metin ve Hikaye Kullanarak Değerlerin Öğrencilere Kazandırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 633-641.
- Fischer, R. & Boer, D. (2016) Values: the dynamic nexus between biology, ecology and culture. *Current Opinion Psychology*, (8), s. 155-160.
- Hill, J. L., Hunter, J. & Hunter, R. (2019). What do pāsifika students in new zealand value most for their mathematics learning?. *Values and Valuing in Mathematics Education*, 103-114. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16892-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16892-6_7)
- Kabapınar, Y. (2018). Gençler Üsküdar'ın tarihini yazıyor, belgeselini çekiyor: Tüm süreçleriyle bir yerel ve sözlü tarih projesi. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 532-554. <https://doi.org/10.17497/tuhed.459876>

- Kamer, S. T. ve Şahin, M. (2021). Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 725-744. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.705356>
- Katılmış, A. ve Balcı, A. (2017). Coğrafya öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Geographical Review*, 35, 1-12. <https://doi.org/10.14781/mcd.291011>
- Kaya, E. ve Şahin, A. (2023). Değer eğitimi ve kültürel çeşitlilik: Sosyal Bilgiler der-sinde karşılaşılan zorluklar. *Eğitim Politikaları Dergisi*, 7(2), 88-102.
- Kaya, H., Yüceyurt, N., Şenyuva, E. & Ulupinar, S. (2018). Value based nursing education. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1727. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.5269>
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 10(7), s. 659-674. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8234>
- Kılınc, A. ve Kartal, Y. (2019). Coğrafya derslerinde çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik değer eğitimi yaklaşımları. *Coğrafya Eğitim Dergisi*, 22(4), 112-130.
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S. ve Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Research (BIJAR)*, 5(2), 74-87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- Külünkoğlu, T. (2021). Sosyal bilgiler dersinde uygulanan değer eğitiminin öğrencilerin dürüstlük değerini kazanmalarına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(85), 63-85. <https://doi.org/10.29228/jasss.42158>
- Iyer, R. B. (2013). Value-based education: professional development vital towards effective integration. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJME)*, 1(1), 17-20. <https://doi.org/10.9790/7388-0111720>
- MEB (2023a). *Ortaöğretim (9, 10 ve 11. Sınıflar) tarih dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2023b). *Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) coğrafya dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı
- Muç, K ve Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında değerler ve değer aktarım yaklaşımları. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 532-548. <https://doi.org/10.17497/tuhed.793708>
- Mutluer, C. (2015). Tarih derslerinin değer eğitimindeki yeri: Tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 649-666.
- Namdar, A. O. ve Akbayrak, K. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: adalet değeri örneği. *Pamukkale University Journal of Education*, 47, 59-87. <https://doi.org/10.9779/pauefd.486641>
- Nakiboğlu, Z. (2022). *Yenilenen ders müfredatlarında yer alan on kök değer eğitimi hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oğuz, H. S. ve Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, 4443-4466. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.46733>
- Oğuz, H. S. ve Çakmak, M. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 919-940.
- Oğuz, H. S. ve Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(2),1-17.

- Oğuz, H. S. ve Sözcü, U. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medya kullanımının değerler üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 617-617.
- Ozan, C. & Yorulmaz, B. (2023). Review of "heart" book in terms of values education. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 139-164. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1252349>
- Özel, A. ve Başoğlu, M. (2007). Sosyal bilgiler öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya dersleriyle ilgili görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (15), 230-240.
- Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi, *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 240-257.
- Özdemir, Y., Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 227-266. <https://doi.org/10.34234/ded.958030>
- Özgül, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Öztaşkın, Ö. (2018). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 1-32) Pegem Yayınları.
- Öztürk, S. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimindeki pedagojik yeterlilikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45(1), 67-82.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (43-45) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, N. ve Aslan, R. (2020). Tarih ve coğrafya derslerinde değer eğitiminin bütünleşik bir yaklaşımla ele alınması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 15(2), 101-120.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2004). İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile bunların uygulanma sıklığı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11, 151-165.
- Patton, M. O. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. S. B. Demir (Ed.). Akademi.
- Pınar, Ş. (2016). *Günümüz Türk eğitim sistemi ve öğrenci profili* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.2-16). Pegem Akademi Yayınları.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıbaşı, M. ve Akça, D. (2020). Ortaöğretim coğrafya dersi (9., 10., 11. ve 12. Sınıflar) öğretim programında vatanseverlik değeri ve bu değere ilişkin öğrenci metaforları. *Kapadokya Coğrafya Dergisi*, 1(2).
- Seçkin, K. (2022). The concept of social values in huastuanift. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 545-554. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1078884>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture* 2(1):11. doi:10.9707/2307-0919.1116
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimler öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Şahin, E. (2021). Coğrafya derslerinde küresel sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Değer eğitimi yaklaşımları. *Sürdürülebilir Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 67-85.
- Şenel, A. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şeker, M. (2021). An investigation into social studies teachers' self-efficacy perceptions about basic skills in the social studies. *Review of International Geographical Education*, 11(2), 317-334.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development theory into practice*. MacMillan Publishing Co Inc.
- Tay, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 2-17). Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.). (2011). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük (11. Baskı)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mohamad, N., Sihes, A. J., Bohari, N. M. & A Rahman, S. N. H. (2019). Teachers' perception of values education implementation in school. *International Journal of Re-cent Technology and Engineering*, 8(3S2), 884-891. <https://doi.org/10.35940/ijrte.c1220.1083s219>
- Tekten, Z. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Uygun Basın.
- Topçu, E. (2013). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya kazanımlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 331-369.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Türkmen, R. ve Yıldırım, G. (2022). Aile ve toplum katılımının değer eğitimine etkisi: Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir inceleme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 95-110.
- Türker, A., DüNDAR, E. ve Sözcü, U. (2023). Coğrafya ders kitaplarında kök değerler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 90-107. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1278950>.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 ilk mektep müfredatı ve cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55-98.
- Tunç Şahin, C. ve Doğan, H. N. (2023). Drama yöntemi ile değerlerin öğretimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(2), 135-156.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2015). Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi. *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 60-76) Ankara: Pegem Yayınları.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programları ve öğretimin temel ilkeleri*. E. Rüzgâr ve B. Arslan (Çev.). Pegem Yayınları.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları öğrenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(2), 85-99.
- Ulusoy, A. ve Güven, C. (2020). Sosyal Bilgiler zümre öğretmenler kurullarının öğretim programı'nda yer alan temel becerileri ele alma durumlarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 239-259.
- Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaşın peşinde*. İletişim Yayınları
- Varış, F. (1992). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yalçın, A. (2016). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yazıcı, F. (2017). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Hoşgörü: 7. Sınıf Öğrencilerinin Farkındalıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 37-56. <https://doi.org/10.17556/erziefd.319809>
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers. A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165- 184.
- Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve kitaplarında değerler eğitimi, *Turkish Studies*, 12(33), 557-572. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12533>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2010). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 297-332.
- Yığıttir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 49-73.

## Extended Abstract

Human rights violations, environmental issues, and the increasing global trend of violence against women, children, and animals have underscored the significance of value education. According to Paul Brenton, while the issues people face are often political, economic, or ecological, society today is inadequately equipped in terms of moral and spiritual education to address these fundamental problems (as cited in Borgohain & Gohain, 2022). Therefore, the effective continuation of value education at every level of the educational system can contribute to the development of healthier individuals in the future, strengthen ethical values, and enhance social growth (Erbaş & Başkurt, 2022; Gündoğan, 2020; Külünkoğlu, 2021). In this context, when examining the Turkish education system, it is observed that values were implicitly reflected in learning experiences until 2005, while post-2005, values were explicitly integrated into educational programs. An analysis of the history (MoNE, 2023a) and geography (MoNE, 2023b) curricula reveals that the core values highlighted aim to foster students' sense of personal, social, and global responsibility, moral awareness, and ethical decision-making. The key core values emphasized include justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence (MoNE, 2023a; MoNE, 2023b). These core values, intended to be imparted to students through curricula, represent enduring values embraced by many societies (Topal, 2019). Studies in the literature draw attention to the challenges in value education (Durmuş, 2019; Öztürk, 2020). However, there are limited studies focusing on the inculcation of core values in students, particularly in the context of history education (Özdemir, 2017; Nakiboğlu, 2022). Therefore, this study aims to assess high school students' adherence to core values from the perspective of history and geography teachers, identify the underlying issues, and develop solutions.

The study employs the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consists of 23 history and 19 geography teachers, selected through criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. To obtain more valid and reliable results, the participant group was selected to represent various types of high schools (Anatolian, Science, Social Sciences, and Vocational and Technical Anatolian High Schools [MTAL]). A survey form was used as the data collection tool, and the data were analyzed using frequency and content analysis methods.

According to the findings, teachers reported that students most commonly possess values like love, patriotism, and benevolence. However, they expressed uncertainty about students' adherence to values such as self-control, justice, honesty, friendship, and respect. Patience and responsibility were identified as the least commonly observed values among students. Türker, Dünder, and Sözcü (2023) found that patriotism and responsibility were the most emphasized values in geography textbooks from 2018 and 2019. These results align with other studies examining social studies textbooks from a values perspective (Oğuz-Haçat & Demir, 2020; Erbaş, 2021; Köksal, Yaylacı-Kılıç, Yel, Erbaş & Kılcan, 2022). Notably, teachers' hesitation regarding students' acquisition of the value of justice is striking. However, Erkan & Çoban (2018) and Muç & Pamuk (2020) found that justice was the most frequently mentioned value in history textbooks prepared according to the 2018 curriculum. Conversely, Türker, Dünder, and Sözcü (2023) reported that honesty, justice, and patience were the least represented core values in geography textbooks. This discrepancy highlights a significant issue in effectively instilling core values in students.

Teachers attributed the challenges in value education to socio-cultural factors, the adverse conditions of the digital age, the educational system, and individual reasons. Their recommendations for enhancing the development of core values included strengthening professional competencies, fostering collaboration with families and other stakeholders in value transmission, employing diverse teaching methods, techniques, and materials in lessons, and reinforcing value education in the curriculum. As highlighted in the literature, creating a supportive environment that encompasses value education is crucial for more effective value transmission and helping students internalize these values (Bulut & Alabaş, 2023; Yıldırım, 2017; Özdemir et al., 2021; Balcı & Yanpar-Yelken, 2013; Nakiboğlu, 2022). Furthermore, it is essential to provide necessary training to families, teachers, and the media on value education (Yıldırım, 2009) and to promote cooperation among teachers, school administration, parents, and government organizations (Afriani et al., 2022; Çengelci, Hancı & Karaduman, 2013; Nakiboğlu, 2022).

It is also worth noting that, as part of the Türkiye Century Educational Model in 2024, the "Virtue, Value, Action" model has strengthened educational programs by considering knowledge, skills, tendencies, values, and individual differences. The programs aim to be technically flexible, updatable, and simplified, with a focus on national, spiritual, and human values. The updates emphasize enhancing teachers' knowledge and skills in value education, ensuring family-school-community cooperation, and adopting effective teaching methods. The internalization of values can only be achieved through social cooperation and coordination, thus contributing to the development of individuals who are respectful of democratic rights and freedoms, value cooperation and solidarity, and uphold societal and universal values.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 306-325  
Geliş Tarihi: 10.11.2024 Kabul Tarihi: 14.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1582615>  
<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## TÜRKİYE'DE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ EĞİTİMİ: BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE BİR PROGRAM ANALİZİ ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

Hasret BAŞ\*

Rahime ÇOBANOĞLU\*

### Öz

İklim değişikliği ile ilgili toplumsal farkındalığın artırılması ve eyleme geçme kapasitesinin güçlendirilmesi uluslararası çevre sözleşmeleri tarafından bir gereklilik olarak tanımlanmıştır. Bireylerin bu küresel soruna yönelik derin bir anlayış ve bilinçli davranışlar geliştirmeleri için okullarda erken yaşlardan itibaren iklim değişikliği eğitimi verilmesi beklenmektedir. İklim değişikliği konusunun öğretim programlarında etkili bir şekilde yer alması, bu eğitimin niteliğini artırmak açısından büyük önem taşımaktadır. Doküman incelemesi yöntemine başvurulmuş olan bu çalışmada, Türkiye’de ilkököl kademesinde (1.- 4. Sınıflar) uygulanmakta olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında (MEB, 2023) yer alan iklim değişikliği ile ilişkili kazanımlar belirlenmiştir. Her bir sınıf düzeyi için bu kazanımların sayısı, konu alanı ve Bloom Taksonomisine göre seviyesi incelenmiştir. Veri analizinde frekans analizinden yararlanılmıştır. Bulgular incelenen dört öğretim programında yer alan 181 kazanımdan 17’sinin doğrudan iklim değişikliği ile ilgili olduğunu göstermektedir. İlgili kazanımların büyük çoğunluğunun “anlama” ( $f=5$ ) düzeyinde olduğu ve kazanımların çoğunlukla “kaynakların kullanımı” ( $f=6$ ) konu alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, iklim değişikliği konusundaki kazanımların ilkököl öğretim programlarında sayıca yetersiz ve kapsamının yüzeysel olduğunu göstermektedir. Öğretim programlarının gözden geçirilerek kazanımların iklim değişikliği ile ilgili çeşitli konu alanlarında Bloom Taksonomisinin daha üst düzeylerine yönelik çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İklim Değişikliği Eğitimi, İklim Değişikliği, Bloom Taksonomisi, Program Analizi

<sup>1</sup> Bu çalışma 25 Ekim 2024 tarihinde Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, hasretbas48@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-7758-5993>

\* Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, crahme@ gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4662-8920>



## Climate Change Education in Turkey: A Curriculum Analysis Study Based on Bloom's Taxonomy

### Abstract

Increasing social awareness about climate change and strengthening the capacity for action have been defined as a requirement by international environmental agreements. To help individuals develop a deep understanding and conscious behaviours regarding this global issue, it is expected that climate change education is provided at schools from an early age. The effective inclusion of the topic of climate change in curricula is of great importance for enhancing the quality of this education. This study, which employed the document analysis method, identified the learning competencies related to climate change in the Life Sciences and Social Studies curricula for primary school levels (Grades 1–4) (Ministry of National Education, 2023) in Türkiye. These competencies' number, subject area, and level based on Bloom's Taxonomy were examined for each grade level. Frequency analyses were used in data analysis. The findings indicate that 17 out of the 181 learning competencies across the four curricula reviewed are directly related to climate change. The results indicate that most of these learning competencies are at the "understanding" level ( $f = 5$ ), and most of them are concentrated in the topic area of "resource use" ( $f = 6$ ). These findings suggest that the learning competencies concerning climate change in primary school curricula are insufficient in number and superficial in scope. It is suggested that the curricula be revised to diversify the learning objectives, targeting higher levels of Bloom's Taxonomy in various subject areas related to climate change.

**Keywords:** Climate Change Education, Climate Change, Bloom Taxonomy, Program Analysis

### 1. Giriş

#### 1.1. İklim Değişikliği

İklim değişikliği, doğal süreçler ve insan faaliyetlerinin etkisiyle oluşan küresel ölçekli bir sorundur. Doğal etkenler; volkanik patlamalar, güneş aktivitelerindeki değişiklikler ve okyanus akıntılarında oluşurken, insan kaynaklı etkenler; fosil yakıt kullanımı, ormansızlaşma ve tarımsal faaliyetleri kapsamaktadır (United Nations [UN], 1992). Sanayi devriminden bu yana fosil yakıt tüketiminin artması, atmosfere yoğun miktarda karbondioksit ( $CO_2$ ) ve diğer sera gazlarının salınmasına yol açmıştır (World Meteorological Organization [WMO], 2022). Bu gazlar, atmosferde birikerek ısının hapsolmesine ve sıcaklıkların yükselmesine neden olmaktadır. NASA'nın araştırmaları, sera gazlarının atmosferdeki yoğunluğunun küresel ısınmayı hızlandırdığını doğrulamaktadır (National

Aeronautics and Space Administration [NASA], 2020). Küresel ısınmanın etkileri arasında deniz seviyelerinde yükselme, ekstrem hava olaylarında artış ve biyoçeşitlilikte azalma yer almaktadır. Bu değişiklikler, çevresel dengeleri bozarak toplumsal ve ekonomik sorunlara zemin hazırlamakta ve iklim değişikliğinin olumsuz sonuçların derinleştirmektedir (Intergovernmental Panel On Climate Change [IPCC], 2021).

Bilimsel araştırmalar, insan faaliyetlerinin iklim üzerinde ciddi boyutta etkisinin olduğunu göstermektedir. İklim araştırmaları aşırı sıcak hava dalgaları, kuraklıklar, seller ve tropikal fırtınalar gibi ekstrem hava olaylarının sıklığının ve şiddetinin insan faaliyetleri sonucunda arttığını göstermektedir (IPCC, 2021; WMO, 2021). İnsan kaynaklı karbondioksit emisyonlarının atmosferik ısınmayı hızlandırarak küresel sıcaklıkları yaklaşık 1,1°C artırdığı belirlenmiştir (IPCC, 2021). Küresel deniz seviyesi, insan kaynaklı ısınma ve buzulların erimesi nedeniyle her yıl yaklaşık 3,3 milimetre artmaktadır (National Oceanic and Atmospheric Administration [NOAA], 2021). Bu veriler insan faaliyetlerinin iklim üzerindeki etkilerini ortaya koyarken, iklim değişikliği ile ilgili eğitimin önemini de artırmaktadır. Eğitim yoluyla farkındalık yaratmak ve toplumu bilinçlendirmek, iklim krizine karşı kolektif bir mücadele vermek için gerekli görülmektedir.

## **1.2. İklim Değişikliği Eğitimi**

İklim değişikliği konusunda toplumun bilinçlendirilmesi ve eyleme geçme kapasitesinin artırılması, birçok uluslararası çevre sözleşmesinde önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Örneğin, Paris Anlaşması tüm ülkelerin iklim değişikliği ile mücadele için toplumsal katılımı teşvik etmesini ve eğitim yoluyla bilinçlendirme stratejilerini desteklemelerini gerekli görmektedir (UNFCCC, 2015). Benzer şekilde, Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 2030 Gündemi çerçevesinde eğitim aracılığıyla toplumsal farkındalığın artırılmasını vurgulamakta, özellikle “Hedef 4.7” ile iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma konularında eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını önermektedir (UN, 2015). UNESCO da iklim değişikliği eğitimine yönelik uluslararası girişimleri destekleyerek bu

alanda bilinçlenmeyi artırmayı hedeflemektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021).

İklim değişikliği hakkında güvenilir bilgi elde etmede ve değişen iklimle uyum içinde yaşamada iklim değişikliği eğitimi önemli bir strateji olarak görülmektedir (UNESCO, 2022). İklim değişikliği eğitimi, bireylere sadece konu ile ilgili bilgi verilmesi olarak görülmemelidir. Aksine bu eğitim ile bireylerin iklim değişikliği ile ilgili bilgiyi anlamaları, sorgulamaları, kritik sorular sormaları ve iklim değişikliğine yanıt vermek için uygun eylemleri almalarını sağlayacak öğrenme ile eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasitesi geliştirmeleri hedeflenmektedir (Stevenson vd., 2017). Monroe vd. (2019) iklim değişikliği eğitiminde bireylere kişisel olarak anlamlı ve onların hayatlarıyla ilişkili bilgi sunulmasını ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil edilmelerini etkili stratejiler olarak belirlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada, etkili iklim değişikliği eğitiminde öğrencilere iklim değişikliği konusunda tartışmalara katılma, bilim insanlarıyla etkileşime girme, kavram yanılgılarını giderme ve proje tasarlama ile uygulama fırsatları sunulduğu ortaya konulmaktadır. İklim değişikliği eğitiminde ele alınması önerilen konular arasında iklim değişikliğinin sosyal, ekonomik ve politik nedenleri, iklim değişikliği ile ilgili yerel ve küresel düzeydeki davranış ve eylemlerin etkileri ile iklim değişikliğinin yol açtığı eşitsizlikler ve adaletsizlik yer almaktadır (Ferguson, 2019). İklim değişikliği eğitimi alanında belirlenen bu stratejiler ve içerik ile öğretim programlarının uyumlu olması beklenmektedir.

Bireylerin iklim değişikliğine uyum ve iklim değişikliğini önleme ile ilgili öğrendiklerini aileleri ve diğer gruplarla paylaşmaları, eğitimi iklim değişikliği ile mücadele için oldukça verimli ve sürdürülebilir bir kaynak yapmaktadır (Mochizuki ve Bryan, 2015). Artan önemine karşın, Türkiye’de iklim değişikliği eğitimi alanında sorunlar olduğu vurgulanmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2024-2028 Stratejik Eylem Planı’nda çevre ve iklim değişikliği alanındaki zayıf yönler açık şekilde ortaya konulmuştur. Bu zayıf yönler, (a) çevre ve iklim değişikliği konusunda yeterli duyarlılık ve farkındalığın olmaması, (b) yeşil dönüşüm, çevre ve iklim değişikliği,

yenilenebilir enerji konularında uygulamaların yetersiz olması, (c) iklim değişikliğine bağlı olarak ortaya çıkabilecek afetlere yönelik önlemlerin eksikliği ve (d) doğal kaynakların korunması ve tasarrufuna karşı tedbirler alınmaması olarak tespit edilmiştir (MEB, 2024). Bu sorunların okullarda etkili bir şekilde iklim değişikliği eğitimi verilmesi ile iyileşebileceği düşünülmektedir. Etkili bir iklim değişikliği eğitimi için ise eğitim süreçlerinde hedeflere, içeriğe, öğrenme deneyimlerine ve değerlendirme yöntemlerine yön veren eğitim programlarının dikkatli şekilde hazırlanması önem taşımaktadır. Türkiye’nin merkeziyetçi eğitim sisteminde eğitimin temel girdilerinden biri olarak eğitim uygulamalarını belirleyen öğretim programlarının iklim değişikliği konusu açısından incelenmesi, bu alanda etkili bir öğretim sunmak adına önem arz etmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada Türkiye’de ilköğretim kademesinde uygulanmakta olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programları (MEB, 2023) iklim değişikliğine ilişkin olarak analiz edilmektedir.

### **1.3. İklim Değişikliği Eğitimi Üzerine Türkiye’de Yapılmış Program Çalışmaları**

Türkiye’de iklim değişikliği eğitimi araştırmalarının gelişmekte olan bir alan olduğu ileri sürülebilir. Yazarlar (2024) tarafından yürütülen sistematik literatür taraması Türkiye’de 2023 yılı itibarıyla eğitim-öğretim konu alanında iklim değişikliği üzerine yazılmış 34 tez olduğunu ve erişilebilir ilk tezin 2013 yılında basılmış olduğunu göstermektedir. Daha çok iklim değişikliği bilgisi, iklim değişikliğine yönelik davranış ve iklim değişikliği farkındalığı konusuna odaklanılan bu tezlerin sadece 5 tanesinde program analizi yapıldığı görülmektedir.

İklim değişikliği konusu üzerine yapılan program analizi çalışmaları incelendiğinde, bulgular öğretim programlarında iklim değişikliği konu alanında kazanımların sayısı ve içeriğinde sorunlar olduğunu göstermektedir. Aktaş (2019), 2018 yılı Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi öğretim programlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği konuları açısından yetersiz kaldığını belirtmektedir. Hayat Bilgisi öğretim programında; 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerinde sürdürülebilir çevre içerikli

kazanımların bulunduğunu ancak doğrudan iklim değişikliğiyle ilgili kazanımların olmadığını ifade etmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programında ise iklim değişikliği konulu kazanımlara sadece 5. ve 6. sınıflarda yer verildiği vurgulanmaktadır. Demir (2019), 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında iklim değişikliğinin doğrudan ele alınmadığını, programdaki kazanımların çoğunlukla iklim değişikliğinin sonuçlarına odaklandığını, bu durumun iklim değişikliği farkındalığının artırılmasında yetersiz kalacağını ifade etmektedir. Yüksek (2019), 8. sınıf Fen Bilimleri öğretim programında, küresel iklim değişikliği konusunun yalnızca iki üniteye ele alındığını ve bu ünitelere ayrılan sürenin konuya derinlemesine odaklanılmasına olanak tanımadığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Meriç (2023), Türkiye'deki ilkökul öğretim programlarında çevre eğitimi ve iklim değişikliği ile ilgili kazanımların sınırlı olduğunu, Hayat Bilgisi öğretim programında çevre eğitimiyle ilgili kazanımların bulunmasına rağmen, iklim değişikliği konusunu doğrudan ele alan bir kazanımın olmadığını vurgulamaktadır. Genç (2023), 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'ne atıfta bulunan toplam 113 ifade olduğunu ve eğitim programlarında çevre bilinci ve doğal afetlere odaklanıldığını, ancak doğrudan iklim değişikliği ile ilgili kazanımların daha fazla vurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

#### **1.4. Araştırma Soruları**

Bu program analizi çalışması, Türkiye'de uygulanmakta olan resmi öğretim programlarında iklim değişikliği konusunun yer alma durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, ilkökul düzeyinde Hayat Bilgisi (1., 2., 3. sınıflar) ve Sosyal Bilgiler (4. sınıf) derslerinin öğretim programlarının iklim değişikliği konusuna ilişkin analizi ile sınırlıdır. Bu çalışmada cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında iklim değişikliği ile ilgili kazanımların sayısının sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?

2. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında iklim değişikliği ile ilgili kazanımların konu alanına göre dağılımı nasıldır?

3. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında iklim değişikliği ile ilgili kazanımların seviyesinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

## **2. Yöntem**

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesini içerir (Creswell, 2013). Bu yöntemde, basılı ve elektronik materyallerin tamamı incelenip değerlendirilebilir (Kıral, 2020). Bu süreçte, araştırmacı dokümanlardaki bilgileri sorgulayarak ve analiz ederek araştırma sorularına yanıt bulmaya çalışır. Bu çalışmada doküman analizi Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen beş aşamada gerçekleştirilmiştir: özgünlüğün kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analizi, verilerin kullanımı ve bulguların yorumlanması.

Bu çalışmada incelenen dokümanlar, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde uygulanan Hayat Bilgisi (MEB, 2023) ve Sosyal Bilgiler (MEB, 2023) derslerinin öğretim programlarıdır. Bu öğretim programlarının, salt bilgi aktarımının ötesinde, bireysel farklılıkları dikkate alarak değer ve beceri kazandırmayı amaçladığı, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığı ifade edilmektedir. Öğretim perspektifinde güncel konuların öğrenme-öğretme süreçlerinde ön plana çıktığı görülmektedir.

Dokümanlar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı resmi internet sitesinden dijital olarak elde edilmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda, tüm kazanımlar incelenmiş ve analiz için iklim değişikliği ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar, araştırma sorularına göre oluşturulmuş protokole uygun olarak iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve araştırmacılar arasında uyum aranmıştır. Öğretim programlarında iklim değişikliğiyle ilgili tespit edilen kazanımlar sayısı, konu alanı ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre seviye alanlarında

incelenmiştir. Veriler, araştırma soruları doğrultusunda yorumlanarak raporlanmıştır. Bulgular frekans hesaplaması ile raporlanmıştır.

Kazanımlar Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılırken Bümen'in (2006) çalışmasında önerilen çerçeve dikkate alınmıştır. Bu çerçeveye göre, bilişsel süreç boyutları şu altı basamaktan oluşmaktadır: "Hatırlama", "Anlama", "Uygulama", "Analiz Etme", "Değerlendirme" ve "Yaratma". En alt düzey olan *Hatırlama* basamağı, bilginin anımsanması veya tanınmasını içermektedir. İkinci basamak olan *Anlama*, bilginin açıklanması, özetlenmesi, sınıflanması ve örneklenmesi gibi işlemleri kapsamaktadır. Üçüncü basamak olan *Uygulama*, öğrenilen bilgilerin yürütülmesi, hesaplanması ve gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Dördüncü basamak olan *Analiz Etme*, bilginin ayrıştırılması, örgütlenmesi ve ortaya çıkarılması süreçlerine odaklanmaktadır. Beşinci basamak *Değerlendirme*, karar verme, eleştirme ve denetleme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsamaktadır. En üst düzeydeki *Yaratma* basamağı ise geliştirme, planlama ve üretme gibi yaratıcılık gerektiren süreçleri ifade etmektedir. Duyuşsal kazanımlar ise Demirel'in (2017) çalışmasında sunulan çerçeve göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır. Bu çerçeveye göre duyuşsal süreç boyutları "Alma", "Tepkide Bulunma", "Değer Verme", "Örgütlenme" ve "Kişilik Haline Getirme" olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır. *Alma* basamağı farkındalığın olduğu en alt basamaktır. *Tepkide Bulunma* davranışı gerektiren basamaktır. *Değer verme* basamağı bir değeri kabullenmeyi ve özümsemeyi içermektedir. *Örgütlenme* basamağında ise kabullenilen değer kendi değer sisteminin içine katılmaya çalışılmaktadır. *Kişilik Haline Getirme* basamağı değer karakter haline getirildiği en üst düzey basamaktır.

### 3. Bulgular

İlkokul kademesi Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarındaki kazanımlar, iklim değişikliği ile ilgili olma durumuna göre incelenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere, bulgular 1. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan 53 kazanımdan 3 tanesinin; 2. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan 50 kazanımdan 6 tanesinin; 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim

programında yer alan 45 kazanımdan 5 tanesinin, 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan 33 kazanımdan 3 tanesinin iklim değişikliği ile ilgili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 1:** İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğretim Programlarındaki İklim Değişikliği ile İlgili Kazanımların Sayısının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Toplam Kazanım Sayısı	İklim Değişikliği Konulu Kazanım Sayısı
1.Sınıf	53	3
2.Sınıf	50	6
3. Sınıf	45	5
4. Sınıf	33	3
Toplam	181	17

Tablo 2’de ilkökul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarındaki iklim değişikliği ile ilgili kazanımların konu alanlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı gösterilmektedir. 1. sınıf düzeyinde iklim değişikliği ile ilgili belirlenmiş üç kazanımın “Doğayı ve Çevreyi Koruma” ( $f= 1$ ), “Kaynakların Kullanımı” ( $f= 1$ ) ve “Geri Dönüşüm” ( $f= 1$ ) konu alanlarında yer aldığı tespit edilmiştir. 2. sınıf düzeyindeki altı kazanım, “Kaynakların Kullanımı” ( $f= 2$ ), “Doğa-İnsan İlişkisi” ( $f= 1$ ), “Geri Dönüşüm” ( $f= 1$ ) ve “Afetler” ( $f= 2$ ) konu alanları ile ilgili bulunmuştur. 3. sınıf düzeyindeki beş kazanım, “Doğayı ve Çevreyi Koruma” ( $f= 1$ ), “Kaynakların Kullanımı” ( $f= 2$ ), “Doğa-İnsan İlişkisi” ( $f= 1$ ) ve “Geri Dönüşüm” ( $f= 1$ ) konu alanlarında tespit edilmiştir. 4. sınıf düzeyinde ise tespit edilen üç kazanımın “Kaynakların Kullanımı” ( $f= 2$ ) ve “Afetler” ( $f= 1$ ) konu alanları ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2:** İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğretim Programlarındaki İklim Değişikliği ile İlgili Kazanımların Konu Alanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Konu Alanları	Sınıf Seviyeleri				Toplam
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf	
Doğayı ve Çevreyi Koruma	1	-	1	-	2
Kaynakların Kullanımı	1	2	2	2	7
Doğa-İnsan İlişkisi	-	1	1	-	2
Geri Dönüşüm	1	1	1	-	3
Afetler	-	2	-	1	3



Tablo 3'te ilkököl Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarındaki iklim değişikliği ile ilgili kazanımların Bloom Taksonomisine göre dağılımı her sınıf düzeyi için sunulmaktadır. İncelenen dört öğretim programında iklim değişikliği ile ilgili toplam 14 bilişsel kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlar yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiğinde, hiçbir sınıf düzeyinde “Hatırlama” basamağında kazanıma yer verilmediği görülmektedir. “Anlama” basamağında (örnekler verir, açıklar), 2. sınıfta üç ve 3. sınıfta iki kazanıma rastlanmıştır. “Uygulama” basamağında (kullanır, katkıda bulunur) 1. sınıfta, 2. sınıfta ve 4. sınıfta birer kazanıma yer verilmiştir. “Analiz Etme” basamağı (ayırır eder, araştırır) ile ilgili olarak 1. sınıf ve 2. sınıf düzeylerinde birer kazanıma yer verildiği görülmüştür. Hiçbir sınıf düzeyinde “Değerlendirme” basamağına yönelik kazanıma rastlanılmamıştır. “Yaratma” basamağı (önerilerde bulunur, yapar) için, 1. ve 2. sınıf düzeyinde kazanıma yer verilmezken, bu alanda 3. sınıfta iki ve 4. sınıfta bir kazanım tespit edilmiştir. 4. sınıfta bir kazanımda “Analiz-Değerlendirme” (ayırır edip seçim yapar) basamakları birlikte ele alınmıştır.

**Tablo 3:** Bloom Taksonomisine Göre İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğretim Programlarındaki İklim Değişikliği ile İlgili Bilişsel Kazanımların Farklı Sınıf Düzeylerindeki Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutları	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Hatırlama	-	-	-	-	-
Anlama	-	3	2	-	5
Uygulama	1	1	-	1	3
Analiz Etme	1	1	-	-	2
Değerlendirme	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	2	1	3
Analiz-Değerlendirme	-	-	-	1	1

Tablo 4'te ilkököl Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarındaki iklim değişikliği ile ilgili duyuşsal kazanımların her sınıf seviyesi için Bloom Taksonomisine göre dağılımı verilmiştir. İncelenen öğretim programlarında iklim değişikliği ile ilgili üç duyuşsal kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımlar Bloom Taksonomisine göre incelendiğinde, “Alma”, “Tepkide

Bulunma”, “Kişilik Haline Getirme” basamakları için herhangi bir sınıf düzeyinde kazanım yer almadığı tespit edilmiştir. “Değer verme” basamağı 1. sınıfta “duyarlı olur” ifadesi ile ( $f=1$ ) ve 2. sınıfta ise “özen gösterir” ifadesi ile ( $f=1$ ) ele alınmıştır. “Örgütlenme” basamağı 3. sınıfta “sorumluluk” ifadesi ile ( $f=1$ ) ele alınmıştır.

**Tablo 4:** Bloom Taksonomisine Göre İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğretim Programlarındaki İklim Değişikliği ile İlgili Duyuşsal Kazanımların Farklı Sınıf Düzeylerindeki Dağılımı

Duyuşsal Süreç Boyutları	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Alma	-	-	-	-	-
Tepkide Bulunma	-	-	-	-	-
Değer Verme	1	1	-	-	2
Örgütlenme	-	-	1	-	1
Kişilik Haline Getirme	-	-	-	-	-

#### 4. Tartışma

İklim değişikliği günümüzün önemli küresel sorunlarından biridir. Eğitim yoluyla bu sorunla mücadele etmek ülkeler için önemli bir strateji haline gelmişken bu eğitime yön verecek nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de ilkököl kademesinde uygulanmakta olan 2023 yılı Hayat Bilgisi (1., 2., 3. sınıflar) ve Sosyal Bilgiler (4. sınıf) derslerinin öğretim programlarında iklim değişikliği konusunun yer alma durumu incelenmiştir. İncelenen dört öğretim programında, iklim değişikliğiyle ilgili kazanımların hem sayıca yetersiz olduğu hem de içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Bulgular, Aktaş (2019) ve Meriç’in (2023) program analizi çalışmalarıyla örtüşür şekilde programlardaki iklim değişikliği konulu kazanımların sayısının toplam kazanım sayısına kıyasla oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Türk eğitim sisteminde iklim değişikliğine yönelik kazanımların sınırlı olmasının nedenleri üzerine düşünülmelidir. Sınav odaklı bir eğitim sistemine sahip olan Türkiye’de öğretim programlarının öğrencilerin akademik başarılarını ölçen sınavlara hazırlanmayı öncelikli hale getirmesi nedeniyle iklim değişikliği eğitimi

gibi uzun vadeli, toplumsal fayda sağlama amacı taşıyan konuların ders içeriklerinde yeterince yer alamadığı ileri sürülebilir. İklim değişikliği gibi küresel bir sorun hakkında eğitim verilmesinin önemine rağmen (UNESCO, 2021), iklim değişikliği konusu sınavlarla doğrudan bağlantılı olmadığı için öğretim programlarında ikincil konumda kalabilmektedir. Ayrıca, programlarda iklim değişikliği ile ilgili kazanımların yetersiz olması, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarını geliştirme sürecinde izlediği yoldan kaynaklanıyor olabilir. Yazar ve Diğer Araştırmacı (2021), Türkiye'de program geliştirme süreci ile ilgili önemli sorunlar olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu sorunlar arasında programların gerçek hayattan kopuk olması, önemli kazanımlara programlarda yer verilmemesi, programların masa başında geliştirilmesi, programların denenmeden uygulanması, program değerlendirme çalışmalarının yapılmaması ve paydaş görüşü alınmaması veya alınan görüşlerin değerlendirilmemesi yer almaktadır. Türkiye'de öğretim programlarının program geliştirme ilkeleri gözetilerek bilimsel bir yaklaşımla geliştirilmiyor olması öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi alanında eksik kalmasını açıklayabilir. Demirel'in (1992) önerdiği üzere Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programı geliştirme çalışmalarına alan uzmanlarının ve öğretmenlerin yanı sıra program geliştirme uzmanlarını dahil etmesi ihtiyaçlara cevap verebilen programlar geliştirilmesi için önem taşımaktadır.

Stevenson vd. (2017) tarafından belirtildiği üzere iklim değişikliği eğitimi ile bireylerin konuya yönelik farkındalığının artırılması, düşünme kapasitenin geliştirilmesi ve onlara sorunun çözümüne yönelik davranışların kazandırılması hedeflenmelidir. Bu çalışmada incelenen programlarda kazanım sayısının az olması iklim değişikliği ile ilgili içeriğin de programlarda eksik kalması sonucunu beraberinde getirmiştir. Örneğin, 4. sınıf seviyesinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yalnızca "Kaynakların Kullanımı" ve "Afetler" konularına yer verildiği görülmektedir. İncelenen programlarda iklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçları ile ilgili konunun kavranmasına yönelik kazanımların yer almaması dikkat çekmektedir. Bu bulgularla uyumlu şekilde, Demir (2019), 4. sınıf Sosyal Bilgiler

Öğretim Programı’nın iklim değişikliği alanında konu çeşitliliği bakımından eksik olduğunu belirtmektedir. Programların kazanımları ve içeriği ile ilgili eksiklikler öğrencilerin iklim değişikliği eğitiminin istenilen hedeflerine ulaşılmasında engel oluşturacaktır.

İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında iklim değişikliği ile ilgili kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiğinde herhangi bir sınıf seviyesinde “Hatırlama” düzeyinde kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Alan yazınında iklim değişikliğiyle ilgili önemli sorunlardan biri, öğrencilerin kavram yanılgılarıdır. Bu yanılgılar genellikle temel kavramların yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır (Toprak, 2022). Hatırlama düzeyinde kazanımların olmaması öğrencilerin iklim değişikliği gibi karmaşık bir konuda sağlam bir bilgi temeli oluşturmalarını engelleyebilmektedir.

İlhan ve Gülersoy (2019), 10. sınıf Coğrafya Dersi öğretim programında en çok “Anlama” düzeyinde kazanımlara yer verildiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Büyükalın Filiz ve Baysal (2019), Sosyal Bilgiler öğretim programında tüm sınıf düzeylerinde en fazla kazanımın “Anlama” düzeyinde yer aldığını belirtmiştir. Bu çalışmada da bu önceki program analiz çalışmalarının bulgularıyla örtüşür şekilde, öğretim programlarında, “Anlama” düzeyine tüm düzeylerden daha fazla yer verildiği ancak “Uygulama”, “Analiz Etme”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” olmak üzere daha üst düzey bilişsel süreçlerin yeterince temsil edilmediği gözlemlenmektedir. “Analiz Etme” basamağında sadece 1. ve 2. sınıflarda birer kazanım bulunurken, “Değerlendirme” basamağında kazanım hiçbir sınıf seviyesinde bulunmamaktadır. Ayrıca, “Yaratma” basamağı yalnızca 3. ve 4. sınıflarda sınırlı sayıda kazanımla temsil edilmektedir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme, karmaşık problemleri analiz etme, yaratıcı çözümler geliştirme ve bu çözümleri hayata geçirme becerilerinin kazanımlar tarafından yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Mayer (2002) etkili öğretimin, özellikle üst düzey bilişsel süreçlerle ilişkili kazanımlar aracılığıyla sağlanabileceğini (Mayer’den aktaran İlhan ve Gülersoy, 2019) belirtmiştir. Bu yaklaşım gözetilerek program

geliştirme sürecinde kazanımların nasıl bir dağılım gösterdiği titizlikle incelenmelidir. İklim değişikliği eğitimi yalnızca bilgi edinme ile sınırlı kalmamalı; bunun ötesine geçerek eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini (Stevenson vd., 2017) hedeflemelidir. Ayrıca, iklim değişikliğinin neden olduğu eşitsizlikler ve adaletsizlikler üzerinde sorgulama yapılmasına olanak tanınmalıdır (Ferguson, 2019). Bu hedefler, anlama düzeyinin ötesine geçen kazanımların öğretim programlarında yer almasını gerektirmektedir

Yıldırım (2022), 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programlarında duyuşsal alan kazanımlarının yeterince vurgulanmadığını ve sınıf düzeylerine eşit bir şekilde dağılmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da duyuşsal alana yönelik kazanımların öğretim programlarında oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. İklim değişikliği gibi küresel çevre sorunlarına yönelik duyarlılık oluşturmak, yalnızca bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorumluluk ve değerlerle birleştirerek eyleme geçirebilmeyi gerektirmektedir. Türkiye’de eğitim programlarının daha çok bilgi odaklı bir yapıda olması, öğrencilerin iklim değişikliği konusunda bilinçli, sorumlu ve duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sınırlamaktadır.

## 5. Sonuç ve Öneriler

İklim değişikliği gibi küresel çevre sorunlarının öğretim programlarında yeterince yer almaması, öğrencilerin çevresel bilinçlenmelerini ve bu konuda eyleme geçmelerinin önünde engel oluşturmaktadır. İlkokul düzeyinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında iklim değişikliği ile ilgili kazanımların sayısı artırılmalı ve içeriği her sınıf düzeyinde çeşitlendirilmelidir. Ayrıca, üst düzey bilişsel süreçlerin, özellikle eleştirel düşünme ve yaratıcı çözüm geliştirme becerilerinin öğretim programlarında daha fazla yer bulması, iklim değişikliği konusunu öğrencilerin daha derinlemesine analiz etmelerini ve çözüm odaklı düşünmelerine katkı sunacaktır. Ayrıca, iklim değişikliği gibi hayati bir soruna karşı duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirebilme hedefi doğrultusunda duyuşsal kazanımların da öğretim programlarında daha fazla vurgulanması gerekli

görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda, UNESCO (2017) tarafından önerildiği üzere iklim değişikliği eğitimi kapsamında öğretim programlarında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta çeşitli kazanımlara yer verilmelidir. Bu kapsamda uygulanmakta olan öğretim programlarındaki kazanımlar şu konu başlıkları çerçevesinde yeniden gözden geçirilmelidir:

- a) İnsan faaliyetleri ve sera gazı emisyonlarının iklim değişikliğine etkisinin kavranması
- b) İklim değişikliğine en çok neden olan insan faaliyetlerinin tanınması
- c) İklim değişikliğinin ekolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik sonuçlarının bilinmesi
- d) İklim değişikliğini azaltma ve önleme ile iklim değişikliğine uyum kapsamındaki stratejilerin ve bu stratejilerin etkisinin bilinmesi
- e) İklim savunuculuğunun benimsenmesi
- f) İklimin korunması ile ilgili sorumluluğun kabul edilmesi
- g) Çözüm için iş birliğine açık olunması
- h) Kişisel faaliyetlerin iklim dostu olup olmadığının değerlendirilmesi ve gerekliyse bireysel faaliyetlerin yeniden düzenlenmesi
- i) İklim değişikliğinden etkilenen insanlara destek olunması
- j) İklim değişikliği ile ilgili alınan kararların ve yürütülen faaliyetlerin etkisinin değerlendirilmesi
- k) İklim koruyucu politikaların desteklenmesi.

### **Mali Destek Bildirimi**

Çalışmada bir kurumdan mali destek alınmamıştır.

## Kaynakça

- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükalın Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Bümen, N. T. (2006). A revision of the Bloom's taxonomy: A turning point in curriculum development. *Education and Science*, 31(142), 3-14. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/837/189>
- Yazarlar (2024).
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Yazar & Diğer Yazar (2021).
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Demir, H. (2019). *2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında iklim değişikliği*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7829/102958>
- Ferguson, T. (2019). Climate change education for sustainable development. In *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (pp. 225-232). Cham: Springer International Publishing.
- Genç, Z. (2023). *Birleşmiş milletler iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi'nin Sosyal Bilgiler öğretim programı ilgili kazanım, değer ve becerileri bakımından değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İlhan, A. & Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised Bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28. <https://doi.org/10.32003/iggei.474132>
- IPCC (2021). *Climate change 2021: The physical science basis. Contribution of working group I to the sixth assessment report of the intergovernmental panel on climate change*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/#FullReport>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siiirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189. <http://orcid.org/0000-0001-5352-8552>
- MEB (2023). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- MEB (2023). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264>
- MEB (2024). *Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2028 İklim değişikliği eylem planı*. <https://www.meb.gov.tr/iklim-degisikligi-eylem-planı-2024-2028.pdf>
- Meriç, M., E. (2023). *Türkiye'deki ilkokul mihver dersler öğretim programlarında çevre eğitimi ve iklim değişikliği: özel amaç, beceri ve kazanımların incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/0973408215569109>
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Narin, Y. (2023). *8. Sınıf Fen Bilimleri dersi küresel iklim değişikliği konusunun öğretimine yönelik ihtiyaç analizi*. [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- NASA (2020). *The causes of climate change*. NASA Climate Change: Vital Signs of the Planet. <https://climate.nasa.gov/causes>
- NOAA (2021). *Climate change: Global Sea level*. <https://www.climate.gov/news-features/understanding-climate/climate-change-global-sea-level>
- Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is climate change education? *Curriculum Perspectives*, 37, 67-71. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>
- Toprak, İ. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin küresel iklim değişikliği algıları*. [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
- UNESCO (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>
- UNESCO (2022). *Education for sustainable development: A roadmap* [Sustainable Development Goals Series]. <https://doi.org/10.54676/IJTX2481>
- UN (1992). *United Nations framework convention on climate change*. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- UNFCCC (2015). *Paris Agreement*. <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement>
- WMO (2021). *State of the global climate 2021* (WMO Report No. 1290). [https://library.wmo.int/doc\\_num.php?explnum\\_id=10733](https://library.wmo.int/doc_num.php?explnum_id=10733)
- WMO (2022). 2021 one of the seven warmest years on record, WMO consolidated data shows. <https://public.wmo.int/en/media/press-lease/2021-one-of-seven-warmest-years-record-wmo-consolidated-data-shows>
- Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 665-687. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.793390>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

Climate change is caused by both natural factors and human activities. Natural factors include volcanic eruptions, changes in solar activity, and ocean currents, while human-induced factors include fossil fuel use, deforestation, and agricultural activities (United Nations, 1992). Climate research shows that the frequency and severity of extreme



weather events such as extreme heat waves, droughts, floods and tropical storms have increased as a result of human activities (IPCC, 2021; WMO, 2021). The research on the effects of human activities on climate increases the importance of education on climate change. Raising awareness through education is necessary for a collective struggle against the climate crisis.

Climate change education should not be seen as merely providing information to individuals on the subject. On the contrary, this education aims to develop critical and creative thinking capacity through learning that will enable individuals to understand and question information about climate change, ask critical questions, and take appropriate actions to respond to climate change (Stevenson et al. 2017). According to Monroe et al. (2019), providing information that is personally meaningful and relevant to individuals' lives and actively involving students in the learning process are effective strategies in climate change education. In addition, their study reveals that effective climate change education provides students with opportunities to participate in discussions on climate change, interact with scientists, eliminate misconceptions, and design and implement projects. The topics recommended to be addressed in climate change education include the social, economic and political causes of climate change, the effects of local and global behaviours and actions related to climate change, and inequalities and injustice caused by climate change (Ferguson, 2019). Curricula used in climate change education are expected to be compatible with these strategies and content.

The fact that individuals share what they have learnt about climate change with their families and other groups makes education a highly efficient and sustainable resource for combating climate change (Mochizuki & Bryan, 2015). Despite its increasing importance, it should be emphasised that there are problems in the field of climate change education in Türkiye. In the Strategic Action Plan of the Ministry of National Education (MEB) 2024-2028, weaknesses in the field of environment and climate change are clearly identified. It is thought that weaknesses can be improved by providing effective climate change education in schools. For an effective climate change education, it is important to carefully prepare a curriculum that guide the objectives, content, learning experiences and evaluation methods in educational processes. The previous curriculum analyses show the problems regarding the learning competencies of curricula in relation to climate change in Türkiye (e.g., Aktaş, 2019; Demier 2019; Genç, 2023; Meriç, 2023). This study extends this research and analyses the Life Sciences and Social Studies curricula (MEB, 2023) implemented at the primary school level in Türkiye in relation to climate change. The questions sought to be answered in this study are as follows:

1. How is the distribution of the number of learning competencies related to climate change in primary school Life Sciences (1st, 2nd, 3rd grades) and Social Studies (4th grade) curricula according to grade level?
2. How is the distribution of the learning competencies related to climate change in the primary school Life Sciences (1st, 2nd, 3rd grades) and Social Studies (4th grade) curricula according to subject area?
3. How is the distribution of the level of the learning competencies related to climate change in primary school Life Sciences (1st, 2nd, 3rd grades) and Social Studies (4th grade) curricula according to the Revised Bloom's Taxonomy?

In this study, document analysis method was used. Document analysis involves the systematic examination of written materials (Creswell, 2013). In this study, document analysis was carried out in five stages suggested by Yıldırım and Şimşek (2013): checking authenticity, understanding the documents, analysing the data, using the data and interpreting

the findings. The documents were obtained digitally (MEB, 2023) from the official website of the Board of Education and Discipline. In line with the research questions, all learning competencies were examined, and climate change-related learning competencies were selected for analysis. These learning competencies were analysed by two researchers in accordance with the protocol established considering research questions. The results were interpreted and reported in line with the research questions. While analysing the curricula, the number of learning competencies related to climate change, their subject areas and the status of the learning competencies considering the revised Bloom’s taxonomy were reported. The learning competencies were classified according to the framework proposed in Bümen’s (2006) study. Affective learning competencies were classified by considering the framework presented in Demirel’s (2017) study.

The findings show that 3 out of 53 objectives in the 1st grade Life Sciences curriculum, 6 out of 50 objectives in the 2nd grade Life Sciences curriculum, 5 out of 45 learning competencies in the 3rd grade Life Sciences curriculum, 3 out of 33 objectives in the 4th grade Social Studies curriculum are related to climate change. The learning competencies are grouped under five themes. At the 1st grade level, learning competencies related to climate change were about “Protecting Nature and the Environment” ( $f= 1$ ), “Use of Resources” ( $f= 1$ ) and “Recycling” ( $f= 1$ ). At the 2nd grade level, the learning competencies regarding climate change were related to the subject areas of “Use of Resources” ( $f= 2$ ), “Nature-Human Relationship” ( $f= 1$ ), “Recycling” ( $f= 1$ ) and “Disasters” ( $f= 2$ ). At the 3rd grade level, the learning competencies on climate change were identified in the subject areas of “Protecting Nature and the Environment” ( $f= 1$ ), “Use of Resources” ( $f= 2$ ), “Nature-Human Relationship” ( $f= 1$ ) and “Recycling” ( $f= 1$ ). At the 4th grade level, the learning competencies in climate change addressed the subject areas of “Use of Resources” ( $f= 2$ ) and “Disasters” ( $f= 1$ ).

A total of 14 cognitive learning competencies related to climate change were included in the four curricula examined. The results showed that there were no learning competencies at the “Recall” level at any grade level. At the “Comprehension” level, there were three learning competencies in the 2nd grade and two learning competencies in the 3rd grade. At the “Application” level, there was one learning competency in Grade 1, Grade 2, and Grade 4. Regarding the “Analysis” level, one learning competency was found in the 1st and 2nd grades. No learning competency for the “Evaluation” step was found at any grade level. For the “Creation” level, there were no learning competencies at the 1st and 2nd grade levels, while two learning competencies were identified in the 3rd grade and one in the 4th grade. Moreover, three affective learning competencies related to climate change were identified in the examined curricula. When these were analysed according to Bloom’s Taxonomy, it was found that there were no learning competencies at any grade level for categories of “Receiving”, “Reacting”, “Personalizing”. The “Valuing” was addressed in Grade 1. The “Organizing” was addressed in Grade 3.

Although climate change is one of today’s important global problems, the results of this study indicate that the learning competencies related to climate change in the four curricula examined have aspects that need to be improved in terms of quantity and content. The findings, in line with the curriculum analysis studies of Aktaş (2019) and Meriç (2023), show that the number of learning competencies on climate change is quite limited compared to the total number of learning outcomes. The reasons for the limited number of learning competencies related to climate change in the Turkish education system should be evaluated carefully. It can be argued that in Türkiye, which has an exam-oriented education system, curricula prioritize the preparation for exams that measure students’ academic achievement,

and therefore, long-term, socially beneficial topics such as climate change education are not sufficiently included in curricula. As stated by Stevenson et al. (2017), climate change education should aim to increase individuals' awareness of the issue, develop their thinking capacity, and provide them with behaviours to solve the problem. However, due to the low number of learning competencies, the content related to climate change remained incomplete in the curricula.

The results demonstrate that there are no learning competencies at the "Recall" level at any grade level. In the literature, one of the important problems related to climate change is students' misconceptions. These misconceptions are usually caused by misunderstanding of basic concepts (Toprak, 2022). The lack of learning competencies at the recall level may prevent students from forming a solid knowledge base on a complex subject such as climate change. Yıldırım (2022) states that in the 2015 and 2018 Life Sciences Curricula, affective domain learning competencies are not sufficiently emphasized and not equally distributed across grade levels. Similarly, the findings of this study also show that the learning competencies in the affective domain are quite limited in the curricula.

As recommended by UNESCO (2017) in line with sustainable development goals, various cognitive, affective and behavioural outcomes should be included in the curricula within the scope of climate change education. In this context, the learning competencies of the curricula should be revised within the framework of the following topics: a) Understanding the impact of human activities and greenhouse gas emissions on climate change, b) Recognizing the human activities that most contribute to climate change, c) Knowing the various ecological, social, cultural and economic consequences of climate change, d) Knowing the strategies within the scope of climate change mitigation and prevention and climate change adaptation and the impact of these strategies, e) Adopting climate advocacy, f) Accepting responsibility for climate protection, g) Openness to cooperation for a solution, and h) Assessing whether individual activities are climate-friendly and revising individual activities if necessary, i) Supporting people affected by climate change, j) Assessing the impact of decisions and activities related to climate change, and k) Supporting climate-protective policies.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 326-348  
Geliş Tarihi:10.11.2024 Kabul Tarihi:09.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopud.1582364>  
<https://dergipark.org.tr/sinopud>

## THE EFFECT OF ATTITUDE TOWARDS SUPERVISION ON ORGANIZATIONAL COMMITMENT: A SAMPLE OF PROVINCIAL EDUCATION INSPECTORS\*

Methi ÇELİK\*

Muhammet İbrahim AKYÜREK\*

### Abstract:

The current study analyzes the effect of attitudes toward supervision on organizational commitment based on the views of provincial education inspectors. The study group consisted of provincial education inspectors working in Ankara during the 2023-2024 academic year. The population included 186 inspectors employed at the Ankara Provincial Directorate of National Education, while the study sample comprised 159 inspectors from the same Directorate. In this research, we utilized the “Scale of Attitudes toward Supervision” to assess the participants' attitudes toward supervision and the “Organizational Commitment Scale” to collect data on organizational commitment. We computed the standard deviation, skewness, and kurtosis coefficients, as well as the mean, median, and mode values for normality analyses of the measurement tools used in the study. We performed multiple linear regression analysis to ascertain the predictive level of the independent variable concerning the dependent variable. Results indicated that provincial education inspectors exhibited a moderate level of organizational commitment. Furthermore, we discovered a moderate positive relationship between attitudes toward supervision and organizational commitment. Lastly, the study results demonstrated that attitudes toward supervision significantly predicted organizational commitment.

**Keywords:** Supervision, Provincial Education Inspector, Attitude, Attitude Towards Supervision, Organizational Commitment.

\* Bu araştırma 24-26.10.2024 tarihleri arasında Sinop'ta gerçekleştirilen Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

\* Dr., Sinop Üniversitesi, SİNÜZEM, methicelik@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3806-4985>

\* Doç. Dr. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, m.ibrahimakyurek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9122-471X>

## Denetime İlişkin Tutumun Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: İl Eğitim Müfettişleri Örnekleme

### Öz:

Bu araştırmanın amacı, müfettişlerin denetime ilişkin tutumlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini İl Eğitim Müfettişlerinin görüşleri çerçevesinde analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan İl Eğitim Müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırma için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli 186 il eğitim müfettişi evreni teşkil etmektedir. Araştırmanın örneklemini İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli 159 il eğitim müfettişi oluşturmaktadır. Çalışmada denetime ilişkin tutum düzeyini belirlemek için “Denetime ilişkin tutum ölçeği” ve örgütsel bağlılığa ilişkin verileri elde etmek için “Örgütsel bağlılık ölçeği” kullanılmıştır. Uygulanan ölçme aracına ilişkin normallik analizleri kapsamında standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ortalama, medyan ve mod değerleri tespit edilerek, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyini tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre il eğitim müfettişlerinin örgütsel bağlılıkları “kararsızım” düzeyinde tespit edilmiş, denetime ilişkin tutum ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve denetime ilişkin tutum değişkeninin örgütsel bağlılık değişkeninin önemli (anlamlı) bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Denetim, İl Eğitim Müfettişi, Tutum, Denetime İlişkin Tutum, Örgütsel Bağlılık.

### Introduction

Supervision is accepted as one of the significant building blocks of education. In this context, the value of any work, phenomenon, or situation that is not supervised can be considered controversial. The perspective on supervision in education undergoes transformation and development similar to the theoretical approaches to management. Supervision can prevent the organization from losing power, which is defined as entropy in management. The management system, regarded as a problem-solving process (Başaran, 2006), reveals the tendency toward openness among its components through supervision. In the absence of supervision, an organization suffers from loneliness, disorder, stagnation, and closedness, causing the system to lose power. Another point regarding the necessity of supervision lies in its function of improving and developing the system rather than merely controlling it (Aydın, 2008; Taymaz, 1993). The concepts of effectiveness and efficiency stand out as the basis for all successful or unsuccessful practices in the education system

(Erdem & Kocabaş, 2005). To monitor how much organizational goals have been achieved and how effective organizations are, they seek to supervise and audit ongoing stages and components at regular intervals and evaluate their results. Activities aimed at controlling, evaluating, and developing clearly reveal the importance and necessity of supervision (Özan & Özdemir, 2011). The purpose of supervision, which is a practice to check the compliance of the current situation with the criteria set forth, includes preventing and limiting the obstacles that may arise by ensuring continuity toward the desired goals, correcting, reforming, and increasing coordination, efficiency, and effectiveness (Bozkurt, 2013; Erol, 2023; Karagözoğlu & Karagözoğlu, 2023). Supervision in education encompasses guidance and training activities along with the evaluation process. In this context, supervision emerges as a process that develops schools and school staff (Aydın, 2008; Gürsel, 2008). The education system, interacting with other social systems, requires evaluation to measure its effectiveness and efficiency. This process can be achieved through information obtained by management via supervision. Various studies in the related literature indicate that when a system lacks supervision, the motivation of employees in the organization decreases, they lose their inclination to continue their professional development, and as a result, the system tends to experience entropy by moving away from organizational goals (Özan & Özdemir, 2011; Sağır & Göksoy, 2016). Supervision, described as the process of examining the activities of the institution to determine their conformity with the predetermined objectives and rules, guides and improves the processes necessary for ensuring and maintaining effectiveness. In educational organizations, the three important stages of supervision are (1) measuring the work done, (2) checking compliance with standards in the context of specific criteria, and (3) correcting the observed mistakes (Kaya, 1991). Supervision proves to be an indispensable element as organizations need to check whether they have achieved their goals in order to survive. Exercising supervision in a systematic and effective manner adds dynamism to the organization by developing its members and increasing the quality and quantity of the work performed. In this

context, supervision is an essential element of the management system (Bozkurt, 2013; Buluç, 1997; Demir & Kale, 2023; Gündüz & Mercan, 2022; Kayıkçı, 2005; Taş, 2023).

The ability of educational institutions to achieve their goals depends on the correct and effective use of their resources. In this context, education inspectors perform the task of monitoring, evaluating, and improving the work carried out in educational institutions. Inspectors are expected to provide school staff with guidance to ensure unity of practice regarding the functioning of the school, follow the processes and results of the transactions carried out in accordance with current legislation, objectively evaluate the data obtained, report it, and make suggestions for change and development to the relevant units and authorities for problem-solving (Deniz, 2022). In terms of the history of Turkish education, the concept of inspection as a management process was first mentioned in the Ordinance of General Education (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi), prepared in 1869. The Meeting Minutes of the Council of Ministers (Mazbat of the Assembly-i Hassı Vükela), written for this purpose, indicated that "the absence of a rule that would compel people to study and the lack of an inspection committee that would keep schools under constant supervision caused significant drawbacks" (Akyüz, 2021; Buluç, 1997; Çağır & Türk, 2017). Frequent changes in the supervision system conducted by the Ministry of National Education (MoNE) over time create problems, especially concerning supervision in schools (Sevim & Kaya, 2023). Inspection is a public service that cannot be transferred to another structure or organization. Various research findings indicate that the MoNE inspection system has many significant structural problems (Bozkurt, 2013; Erol, 2023). In our country, the status and duties of inspectors have undergone many structural changes and transformations. In 2018, with the new government system, there was a major transformation in the central organizational structure of MoNE. This change led to a careful revision of the process of guiding public and private educational institutions and individuals, especially within the provincial organization; conducting supervision, examination, and investigation

works and procedures. In 2021, with the amendment made in Presidential Decree (PD) No. 1, "provincial education inspectors" and "deputy provincial education inspectors" were employed in provincial directorates of national education in eighty-one provinces to carry out the aforementioned works and procedures. With PD No. 87, "education inspectors" working within the provincial directorates of national education were transferred to "provincial education inspectors. " The title of "ministry education inspector" in the central organization of the Ministry was changed to "ministry inspector" (MoNE, 2024). In this regard, there is a disintegration in the inspection system in the field of education in our country. Today, "ministry inspectors" work in the central organization, and "provincial education inspectors" work in provinces. In addition to their duties and responsibilities, there are also differences in their rights (Temsen, 2024). Supervision is recognized as one of the significant building blocks of education. In this context, the value of any work, phenomenon, or situation that is not supervised can be seen as controversial. The perspective on supervision in education undergoes transformation and development akin to the theoretical approaches to management. Supervision can prevent the organization from losing power, which is defined as entropy in management. The management system, considered a problem-solving process (Başaran, 2006), reveals the tendency toward openness among its parts through supervision. In the absence of supervision, an organization suffers from loneliness, disorder, stagnation, and closedness, causing the system to lose power. Another point regarding the necessity of supervision lies in its function of improving and developing the system rather than merely controlling it (Aydın, 2008; Taymaz, 1993). Concepts of effectiveness and efficiency are at the core of all successful or unsuccessful practices within the education system (Erdem & Kocabaş, 2005). To monitor how much organizational goals have been achieved and how effective organizations are, they seek to supervise and audit the ongoing stages and components at regular intervals and evaluate their results. Activities aimed at controlling, evaluating, and developing clearly illustrate the importance and



necessity of supervision (Özan & Özdemir, 2011). The purpose of supervision, a practice to check the current situation's compliance with set criteria, can be summarized as preventing and limiting obstacles that may arise, ensuring continuity toward desired goals, correcting, reforming, and increasing coordination, efficiency, and effectiveness (Bozkurt, 2013; Erol, 2023; Karagözoğlu & Karagözoğlu, 2023). Supervision in education encompasses guidance and training alongside the evaluation process. In this context, supervision emerges as a process that develops schools and school staff (Aydın, 2008; Gürsel, 2008). The education system, which interacts with other social systems, requires evaluation to measure its effectiveness and efficiency. This process can be achieved through information obtained by management via supervision. Various studies in the related literature indicate that when a system lacks supervision, employee motivation in the organization diminishes, they lose their inclination to pursue professional development, and consequently, the system tends to experience entropy by drifting away from organizational goals (Özan & Özdemir, 2011; Sağır & Göksoy, 2016). Supervision, described as the process of examining institutional activities to determine their conformity with predetermined objectives and rules, guides and enhances the process of ensuring and maintaining effectiveness. In educational organizations, the three crucial stages of supervision are (1) measuring the work done, (2) checking compliance with standards in the context of specific criteria, and (3) correcting observed mistakes (Kaya, 1991). Supervision proves to be an indispensable element, as organizations need to check whether they have achieved their goals to survive. Exercising supervision systematically and healthily adds dynamism to the organization by developing it and its members while increasing the quality and quantity of the work performed. In this context, supervision is an essential component of the management system (Bozkurt, 2013; Buluç, 1997; Demir & Kale, 2023; Gündüz & Mercan, 2022; Kayıkçı, 2005; Taş, 2023).

Although the inspection system has a strong tradition, it has been affected by the corrosive and changing characteristics of time. There is an obvious need to

plan supervisory practices according to the principles of the current supervision model and to include differentiated supervisory practices in the system (Görgülü & Küçükali, 2023). Empirical studies on the supervision system show that regulations on supervision are necessary (Taş, 2023). The literature review indicates that although there is no comprehensive evaluation of the current roles of inspectors, there are many studies on the concepts of supervision and inspectors. Some roles that provincial education inspectors, who perform tasks related to supervision in educational institutions, should fulfill include checking the compliance of the work done in the institution with the legislation, transferring their knowledge and experience to employees, establishing communication and cooperation, contributing to discipline in the institution, motivating employees, reviewing and coordinating the management of resources, contributing to school health and safety, determining and improving quality standards, ensuring professional harmony, and evaluating and supporting teaching (Deniz, 2022). The attitudes of provincial education inspectors expected to be exhibited during the inspection process are very important for achieving the purpose of the inspection process.

The survival of institutions and organizations is closely related to organizational commitment. Organizations are supposed to retain their employees for continuity, efficiency, and success. The level of employees' organizational commitment is a significant factor influencing their relations with the organization (Yenihan, 2014). In this context, the literature is rife with studies on the contribution of employees' level of commitment to the success of an organization. When we reviewed YÖK TEZ (2024) within the scope of this study, we found a total of 2,305 thesis studies conducted on organizational commitment, including 375 PhD theses and 1,930 master's theses. Commitment can be mentioned wherever society and social feelings exist. Organizational commitment can be seen as employees' attachment to organizational goals and values (Balay, 2000). Argyris (1998), who divides organizational commitment into intrinsic and extrinsic commitment, defines it as the act of motivating, stimulating, and mentally mobilizing people willingly.

The strong commitment that people feel toward the organization they work for inherently makes the organization strong. According to Rickett (2002), organizational commitment refers to a person's identification with an organization and the relative strength of his or her feelings toward it. Since organizational commitment is a concept that significantly contributes to organizational goals, it has been the subject of numerous studies in the literature and examined from different perspectives (Aslan & Terzi, 2023; Balay, 2000; Author, 2021; Dağlı et al., 2018; İşlek & Bakioğlu, 2023; Meyer et al., 1993; Testa, 2001; Zangaro, 2001). Many studies have developed various scales on organizational commitment with different definitions and dimensions.

Bodjrenou and others (2019) define organizational commitment as an emotional response that includes employees' behavioral patterns, beliefs and attitudes towards the organization and evaluate organizational commitment in three dimensions: effective, continuance and normative. Affective commitment means an employee's emotional attachment to the organization; normative commitment is the commitment that an employee feels because of ethics, morality or ideology; and continuance commitment is about the costs which may emerge as a consequence of the individual leaving the job. In parallel with the scale used in this study, organizational commitment is addressed as a construct with the dimensions of affective commitment, continuance commitment and normative commitment.

The literature review shows that provincial education inspectors are important components of the education system, they carry out supervision in the provincial organization of MoNE, and their attitudes towards supervision as well as their level of organizational commitment are crucial in shaping the Turkish education system. In this context, the current study aims at investigating the effect of provincial education inspectors' attitudes towards supervision on their organizational commitment. Accordingly, the current study aims to answer the following research questions:

1. What is the level of provincial education inspectors' attitudes towards supervision?
2. What is the level of provincial education inspectors' organizational commitment?
3. What is the level of the relationship between provincial education inspectors' attitudes towards supervision and their organizational commitment?
4. Do the attitudes of provincial education inspectors towards supervision significantly predict their organizational commitment?

## **Method**

### **Study Model**

This study employed a descriptive correlational survey model. Relational survey refers to a quantitative research model which tries to identify the existence and degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2015).

### **Population and Sample**

Before starting to gather study data, we received the necessary ethics committee approval (Selçuk University Rectorate, Deanship of Faculty of Education, Scientific Ethics Evaluation Board's permission dated 25.12.2023 and numbered E-16343714-605.99-662522).

The population of the study consisted of 186 provincial education inspectors working for Provincial Directorate of National Education in Ankara, the capital of Türkiye (MoNE, 2023). We calculated the minimum sample size of the study as 126 according to 95% confidence interval (Büyüköztürk et al., 2012). In this line, the study sample included 159 provincial education inspectors who were working in Ankara Provincial Directorate of National Education in the 2023-2024 academic year. In this study, the sample size was appropriate according to the 95% confidence interval.

We used simple random sampling to determine the sample of provincial education inspectors. Randomness is the equal probability of the units taken as the

basis for sampling to be selected for the sample (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Table 1 below presents the descriptive statistics related to demographic variables (gender, age, educational level and seniority as an education inspector).

**Table 1:** Descriptive Statistics Regarding the Demographic Variables

Variables		N	%
Gender	Female	22	13.8
	Male	137	86.2
Age	35 years old and younger	35	22.0
	36-50 years old	45	28.3
	51 years old and older	79	49.7
Educational level	Bachelor's degree	75	47.2
	Postgraduate degree	84	52.8
Seniority as an education inspector	1-7 years	56	35.2
	8-15 years	22	13.8
	16 years and more	81	50.9
Total		159	100

As is seen in Table 1, the ratio of male participants was higher than female participants with 86.2%. Considering the variable of age, the group with the highest proportion was 51 years of age and above with 49.7%, and the group with the lowest proportion was education inspectors aged 35 years and below with 22%. According to the variable of educational level, postgraduate education inspectors were more than those with a bachelor's degree with 52.8%. According to the variable of seniority as a provincial education inspector, the group with the highest proportion was 16 years and above with 50.9% and the group with the lowest proportion was education inspectors with a seniority of 8-15 years with 13.8%.

## Data Collection Tools

### The Attitude Towards Supervision Scale

In this study, we used the “Attitude Towards Supervision Scale (ATSS)” developed by Gündüz, Elma and Aslan (2018) to identify the participants’ level of attitude towards supervision. The ATSS is a five-point Likert-type scale. It has 29 items and three sub-scales (the effect of supervision on the organization, the effect of supervision on the employee, and the effect of supervision on relationships).

We conducted confirmatory factor analysis (CFA) to confirm the factor design of the scale. At the end of the analysis, we found out that the  $t$  values for the explanatory status of the latent variables to the observed variables were significant at the .01 level. Since we observed significant  $t$  values in all items, we included each indicator in the model. Table 2 below shows the results of the analysis.

**Table 2:** Results of the CFA Regarding the Attitude Towards Supervision Scale

Fit Indices	Values	Reference Intervals
p	.00	< .01
$X^2/sd$	1.83	$\leq 3$
RMSEA	.07	$\leq .08$
SRMR	.04	$\leq .05$
NNFI	.92	$\geq .90$
CFI	.93	$\geq .90$

As Table 2 above shows, it is normal for the  $p$  value to be significant in most confirmatory factor analyses due to the large sample size. After we examined alternative fit indices, we concluded that  $X^2/sd$  and SRMR values showed a perfect fit, while RMSEA, NNFI and CFI values showed a good fit. Thus, the results confirmed the three-factor construct of the scale consisting of 29 items.

For the reliability analysis, we performed item analysis using item-total correlation and examined the reliability of the scale using Cronbach alpha. Table 3 below shows the results of the analysis.

**Table 3:** Results of the Reliability Analysis Regarding the Attitude Towards Supervision Scale

Sub-scales	Alpha value	Item-total correlation
The Attitude Towards Supervision Scale	.97	.32-.85

As Table 3 above shows, the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) of the ATSS was .97. Cronbach's alpha coefficient was sufficient for the reliability of the scale scores. Item-total correlations ranged between .32 and .85. The correlation results showed that the items discriminated against individuals well.

#### The Organizational Commitment Scale:

In this study, we used the Organizational Commitment Scale (OCS) developed by Meyer, Allen and Smith (1993) and adapted into Turkish culture by Dağlı, Elçiçek and Han (2018) to identify the participants' level of organizational commitment. The OCS is a five-point Likert-type scale. It has 18 items and three sub-scales (affective commitment, continuance commitment and normative commitment).

We conducted confirmatory factor analysis (CFA) to confirm the factor design of the scale. As a result of the analysis, we found out that the t values for the explanatory status of the latent variables to the observed variables were significant at the .01 level. Since we observed significant t values in all items, we included each indicator in the model. Table 4 below shows the results of the analysis.

**Table 4:** Results of the CFA Regarding the Organizational Commitment Scale

Fit Indices	Values	Reference intervals
p	.00	< .01
X <sup>2</sup> /sd	1.86	≤ 3
RMSEA	.07	≤ .08
SRMR	.07	≤ .08
NNFI	.87	≤ .90

CFI	.90	≥ .90
-----	-----	-------

As Table 4 above shows, it is normal for the p value to be significant in most confirmatory factor analyses due to the large sample size. After we examined alternative fit indices, we concluded that the  $X^2/sd$  value showed a perfect fit; RMSEA, SRMR and CFI values showed a good fit; and NNFI value showed a fit close to good. Thus, the results confirmed the three-factor construct of the scale consisting of 18 items.

For the reliability analysis, we performed item analysis using item-total correlation and examined the reliability of the scale using Cronbach alpha. Table 5 below shows the results of the analysis.

**Table 5:** Results of the Reliability Analysis Regarding the Organizational Commitment Scale

Sub-scales	Alpha value	Item-total correlation
Organizational Commitment Scale	.86	.31-.70

As Table 5 above shows, the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) of the organizational commitment scale was .86. Cronbach's alpha coefficient was sufficient for the reliability of the scale scores. Item-total correlations ranged between .31 and .70. The correlation results showed that the items discriminated against individuals well.

### Data Collection and Analysis

We administered the instrument in December 2023-January 2024. Within the scope of normality analysis, we calculated standard deviation, skewness and kurtosis coefficients, mean, median and mode values. The calculated standard deviation, skewness and kurtosis values were .55, -1.08, 1.28 for the ATSS and .63, .04, .05 for the OCS. The kurtosis and skewness values for each scale were between  $\pm 2$ . The values indicated that the data set was normally distributed (George & Mallery, 2010). In addition, the mean, median and mode values were respectively 4.24, 4.34, 4.72 in the ATSS and 3.03, 3.05, 2.83 in the OCS. The fact that the mean,



median and mode values for each scale were close to each other showed that the data set was normally distributed (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011). In this context, we used parametric test techniques to test the research questions.

The ATSS has five ranges: 1.00-1.79 for not at all, 1.80-2.59 for a little, 2.60-3.39 for moderate, 3.40-4.19 for a lot, 4.20-5.00 for very much. Likewise, the OCS has five ranges: 1.00-1.79 for strongly disagree, 1.80-2.59 for disagree, 2.60-3.39 for neutral, 3.40-4.19 for agree, 4.20-5.00 for strongly agree. We also employed arithmetic mean and standard deviation techniques. We calculated the relationships between variables using Pearson product-moment correlation coefficient ( $r$ ). The correlation coefficient (in absolute value) showed a high relationship between 0.70-1.00, a medium relationship between 0.30-0.70, and a low relationship between 0.00-0.30 (Büyüköztürk, 2013). We performed multiple linear regression analysis to identify the predictive power of the independent variable for the dependent variable. We based the interpretation of regression analyses on the standardized Beta ( $\beta$ ) coefficients and t-test results regarding their significance.

### Findings

Within the scope of the first research question, we examined the participants' level of attitudes towards supervision. Table 6 below presents descriptive statistics on their level of attitudes towards supervision.

**Table 6:** *Descriptive Statistics Regarding the Participants' Level of Attitude towards Supervision*

Sub-scales	$N$	$\bar{x}$	$SS$
Attitude towards supervision	159	4.24	.55

As Table 6 above shows, provincial education supervisors' attitudes towards supervision were at the level of "very much" ( $\bar{x} = 4.24$ ).

Within the scope of the second research question, we examined the participants' level of organizational commitment. Table 7 below shows the descriptive statistics on their level of organizational commitment.

**Table 7:** Descriptive Statistics Regarding the Participants' Level of Organizational Commitment

Sub-scales	N	$\bar{x}$	SS
Organizational commitment	159	3.03	.63

As Table 7 above shows, provincial education supervisors' level of organizational commitment was at the level of "neutral" ( $\bar{x} = 3.03$ ).

Within the scope of the third research question, we examined the level of the relationship between the participants' attitudes towards supervision and their organizational commitment. Table 8 below shows the results of correlation analysis between variables.

**Table 8:** Results of the Correlation Analysis between Variables

Variables	1	2
1. Attitude towards supervision	1.00	.32*
2. Organizational commitment		1.00

\*  $p < .01$

As Table 8 above shows, there is a moderate positive and significant relationship between attitude towards supervision and organizational commitment ( $r = .32, p < .01$ ). As the level of attitude towards supervision increases, there may be a moderate increase in the level of organizational commitment. Also, as the level of organizational commitment increases, there may be a moderate increase in the level of attitude towards supervision.

Within the scope of the fourth research question, we examined whether education supervisors' attitudes towards supervision significantly predicted their organizational commitment. Table 9 below shows the results of multiple linear regression analysis for the prediction of organizational commitment.

**Table 9:** Results of Multiple Linear Regression Analysis Regarding Predicting Organizational Commitment

Variables	Standard		$\beta$	t	p	Binary	Partial
	B	Error <sub>B</sub>				r	R
Fixed						-	-
	.485	.369	--	.028	.000	--	--
Attitude towards supervision	.364	.086	.320	.229	.000*	.320	.320
$R = .320$ $R^2 = .102$ $F_{(1,157)} = 17.881$ $p = .000$							

\*  $p < .01$

As Table 9 above shows, the binary and partial correlations between the predictor variable and the predicted (dependent) variable show that there is a positive and moderate ( $r = .32$ ) relationship between attitude towards supervision and organizational commitment ( $R = .320$ ,  $R^2 = .102$ ,  $p < .01$ ). The variable of attitude towards supervision explains 10% of the total variance in organizational commitment score.

The t-test results regarding the significance of the regression coefficients show that the variable of attitude towards supervision is a significant predictor of organizational commitment. According to the results of the regression analysis, the regression equation (mathematical model) for the prediction of organizational commitment is as follows: Organizational commitment =  $.364$  Attitude towards supervision.

### Discussion, Result and Suggestions

Within the scope of the first research question, we examined the level of provincial education supervisors' attitudes towards supervision. The study findings show that they have a high-level perception about the necessity and importance of supervision. In the light of the data obtained, it is possible to state that supervision is an initiative for the benefit of both employees and institutions, affects them positively, supports productivity and success, enriches the process by increasing

sensitivity towards work, supports cooperation, opens the door to innovations and contemporary developments, supports scientific work, increases the morale of employees, and contributes to their professional development by ensuring the dynamism of employees. Previous studies in the related literature on supervision reveal that there are positive perceptions about supervision, whereas some studies conclude that it does not serve the purpose due to the current supervision approach adopted. A study conducted by Taş (2023) argues that the education system, which is based on the positivist view and behavioral education approach, cannot be put on track with formal regulations. The study provides a critical view of the recent changes and puts forth a current negative perspective on supervision by expressing the necessity of a guidance-centered supervision approach that focuses on the development of the school and the teacher. Among the studies on attitudes towards supervision, Uğurlu and Usta (2016) consulted the opinions of teachers in a scale development study. Supporting the current study findings, the study by Uğurlu and Usta concluded that teachers' attitudes towards supervision were positive. Another study conducted by Behlol and others (2011) in Pakistan showed that there was a negative perception about the attitudes and behaviors of employees performing supervisory duties. The study conducted by Memduhoğlu and Zengin (2012) concluded that supervision in Türkiye had been handled with the dimension of controlling for years, and therefore, those subject to supervision had a negative attitude towards the subject. In another study, Deniz (2022) states that inspectors have multifaceted functions in the education system, and they need many technical and managerial skills and attitudes in order to fulfill their roles, and they need to undergo a continuous process of professional development against changing conditions and emerging innovative situations. In the study conducted by Sevim and Kaya (2023), teachers' attitudes towards supervision were found to be at a medium level and the frequent changes in the supervision system over time were criticized. In the study conducted by Görgülü and Küçükali (2023), the views of school administrators and teachers on supervision practices were perceived as a

compulsory, punitive and control-oriented process with a negative perspective. The results of a study conducted by İlğan (2008) reinforces the current study results as it concluded that the opinions of primary education inspectors regarding the supervision model were similar to the results obtained in the current study. In a study, Erol (2023), who is also an inspector, defines supervision as a public service that is participatory, transparent and accountable, and that directs people to use resources effectively and efficiently, prioritizes people, and envisages presentation with the closest place and the most appropriate means as a way to serve the individual. This point of view can be considered to support the results of our research. Based on this, it seems possible to state that different elements of the education system have different views on supervision. To summarize, inspectors' attitudes towards supervision and the necessity of supervision are close to contemporary norms with some demands for regulation.

Within the scope of the second research question, we examined provincial education supervisors' level of organizational commitment. The study findings show that provincial education supervisors have organizational commitment at the "moderate" level. According to this result, the inspectors state that they do not feel a strong sense of belonging and commitment to the institution they work for, they are not happy with the working process in the institution for various reasons, it is necessary to improve the current situation positively, they have concerns about the management process, and they do not feel themselves as a member of the institution at the desired level. In the research conducted by Polat and Uğurlu (2009) and the research conducted by Uçar and Uçar (2014), the organizational commitment levels of inspectors were found to be at a "moderate" level, parallel to this study. Gürlek (2015) found the organizational commitment levels of inspectors to be at the "agree" level in his study. The current study has reached a different conclusion compared to other studies. Despite many studies aimed at revealing the level of organizational commitment, there are not enough studies aimed at identifying inspectors' level of organizational commitment. This can be perceived as a deficiency. It is thought that

the perspective towards inspection and inspectors, resulting from policies followed in the last decade, may have hindered research on this subject. Identifying inspectors' level of organizational commitment as moderate over the years can also be considered significant.

Within the scope of the third research problem, we examined the level of the relationship between educational inspectors' attitudes towards inspection and their organizational commitment. In this context, the analysis reveals a moderately positive significant relationship between attitude towards inspection and organizational commitment. This means that as the level of attitude towards inspection increases, the level of organizational commitment also moderately increases. Additionally, as the level of organizational commitment increases, there is a moderate increase in the level of attitude towards inspection. In light of the current study finding, it seems possible to state that provincial education inspectors believe that as the perspective on the necessity and importance of inspection broadens, their level of organizational commitment towards their institutions will positively evolve, even if only moderately. Similarly, they state that if the levels of organizational commitment show a positive development, their views and beliefs about inspection will moderately increase. According to this result, it is possible to state that if the indicators of the importance and value of inspection in an institution are strong and show a positive trend, employees' level of organizational commitment towards the institution will also show a significant and positive change in the same direction. A similar result is obtained in a relationally reverse assessment. Therefore, a positive indicator in employees' level of belonging and commitment to their institution will also show a significant and positive change in their attitudes towards inspection. In this context, it is possible to state that improvements to the working environment related to the inspection process for provincial educational inspectors will have a positive impact on their level of organizational commitment.

Within the scope of the fourth research problem, we examined whether educational inspectors' attitudes towards inspection significantly predicted their

organizational commitment. According to the study findings, the binary and partial correlations between the predictor variable and the predicted (dependent) variable show a positive and moderate relationship between attitude towards inspection and organizational commitment. The t-test results regarding the significance of the regression coefficients reveal that the attitude towards inspection is an important (significant) predictor of the organizational commitment. In the light of these data and the views of provincial education inspectors, it is possible to state that inspectors' attitudes towards inspection significantly predict their organizational commitment. In this context, it can be inferred that provincial educational inspectors expect development and innovation in inspection, which is an important component of the education system, to be in line with contemporary norms. The positive relationship identified between the attitudes of provincial educational inspectors towards inspection and their organizational commitment can be considered noteworthy, which will in turn contribute positively to the educational process. Based on these results, we offer the following suggestions.

**For practitioners:**

Practitioners can put more effort in updating the inspection system, and they can conduct more structural studies on inspection.

Practitioners are recommended to taking provincial educational inspectors' level of organizational commitment into account to solve related problems.

**For researchers:**

Researchers can investigate how much provincial education inspectors' organizational commitment changes over the years.

Researchers can investigate the relationship between organizational commitment and various other variables from the perspective of provincial education inspectors.

**Declaration of Conflicting Interests**

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

### Acknowledgment

This research was presented as a paper at the International Black Sea Educational Research Congress (IBERC2024), held at Sinop University from October 24 to 26, 2024.

### References

- Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi*, (34th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Argyris, C. (1998). *Empowerment: The emperor's new clothes*. Harvard business review, 76, 98-105.
- Aslan, Ö. Ş., & Terzi, R. (2023). The Relationship Between Organizational Commitment and Organizational Cynicism: A Meta-Analysis Study. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 79-98. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1272553>
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim*. (2). Pegem Akademi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Başaran, İ.E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Ekinoks) Cem Web Ofset.
- Behlol, M. G., Yousuf, M. I., Parveen, Q., & Kayani, M. M. (2011). Concept of supervision and supervisory practices at primary level in Pakistan. *International Education Studies*, 4(4), 28-35. doi:10.5539/ies.v4n4p28
- Bodjrenou, K., Xu, M., & Bomboma, K. (2019). Antecedents of organizational commitment: A review of personal and organizational factors. *Open Journal of Social Sciences*, 7(05), 276. 289. doi: 10.4236 / jss.2019.75024 .
- Bozkurt, P. (2013). The concept of auditing and developments in the understanding of auditing. *Denetim*, (208780) (12), 56-62.
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. [The development process of the inspection and supervision subsystem in the Turkish education system]. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 1(4).
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı*. Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A.
- Çağır, M., & Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i umumiye regulation and its place in Turkish education history. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 37-50.
- Author. (2021). *The Title*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of X.
- Han, B., Dağlı, A., & Elçiçek, Z. (2018). Adaptation of the “organizational commitment scale” into Turkish: Validity and reliability study. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68). 1788-1800. <https://doi.org/10.17755/esosder.445932>



- Demir, S., & Kale, M. (2023). Examining the compliance of audit practices with professional and ethical principles. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1219-1258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1130950>
- Deniz, Ü. (2022). A conceptual evaluation of the roles of education inspectors. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3657-3678. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.999899>
- Erdem, R., & Kocabaş, İ. (2005). Various values of educational supervisors. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 199-207
- Erol, H. M. (2023). A new approach in the supervision of education: Thematic supervision. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 1-12, doi: 10.5281/zenodo.7490387
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). MA: Pearson.
- Görgülü, D., & Küçükali, R. (2023). Examining the views of school administrators and teachers on supervision practices in Türkiye]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899>
- Gündüz, Y., Elma, C., & Aslan, H. (2018). The scale of attitudes toward supervision: the validity and reliability study. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(28), 31-59. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.395177>
- Gündüz, Y., & Mercan, E. (2022). Comparison of educational inspection systems and practices in Türkiye and some countries. *Turkish Studies - Education*, 18(1), 343-362. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.64750>
- Gürlek, F. (2015). *Examining the relationship between organizational commitment and job satisfaction of educational inspectors*. (Unpublished master's dissertation). Zirve Üniversitesi.
- Gürsel, M. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (8th Ed.). Eğitim Kitabevi.
- Hair, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- İlhan, A. (2008). Primary school supervisors' and primary school teachers' perceptions on receptivity and applicability of differentiated supervision in primary schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 389-422.
- İşlek, S. A., & Bakioğlu, F. (2023). The mediating role of organizational silence in the relationship between preschool teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 170-193. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.49>
- Karagözoğlu, A., & Karagözoğlu, N. (2023). Inspection in education in the early years of the republic: "How should an inspector act?" Inspection guide example. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Kaya, U. (2009). *Job satisfaction and organizational commitment level of elementary supervisors*. (Unpublished master's dissertation). Maltepe Üniversitesi.
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim yönetimi*. Set Ofset Mat. Ltd. Şti.
- Kayıkcı, K. (2005). Perceptions and job satisfaction levels of Ministry of National Education inspectors regarding the structural problems of the inspection system. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 507-527.
- MEB (2023). *Teftiş Kurulu Başkanlığı istatistikleri*. <https://tkb.meb.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir. (date of access 10.05.2024)

- MEB (2024). *Teftiş Kurulu Başkanlığı*. [https://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-teftisin-tarihsel-gelisimi/icerik/9#\\_ftn19](https://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-teftisin-tarihsel-gelisimi/icerik/9#_ftn19) sayfasında erişilmiştir. (date of access 10.05.2024).
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Implementability of instructional supervision as a contemporary educational supervision model in turkish education system. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 131-142.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Özan, B. M., & Özdemir, Y. T. (2011). *With inspector and teacher opinions why audit*. [Conference presentation]. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi. Conference Book, 390-405.
- Polat, S., & Uğurlu, C. T. (2009). Relationship between primary education inspectors' organizational commitment, occupational burnout and intend to leave. *Education Sciences*, 4(3), 1150-1159. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358–384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.005>
- Sağır, M., & Göksoy, S. (2016). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Pegem Akademi,
- Sevim, H.İ., & Kaya, A. (2023). Teacher attitudes about the audit process in schools. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1285-1304. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1127743>
- Taş, H. (2023). The problematic of structuring the inspection subsystem in the turkish education system and a model suggestion. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 169-196. <https://doi.org/10.58689/eibd.1194319>
- Taymaz, A. H. (1993). *Teftiş. Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. (3rd. ed.). Kadioğlu Matbaası.
- Temsen. (2024). <https://www.temsen.org.tr/index.php/duyurular/119-egitim-muefettislerinin-oezluuk-haklari>. [Press release]. (date of access 25.02.2024).
- Testa, M. R. (2001). Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Effort in the Service Environment. *The Journal of Psychology*, 135-2.
- Uçar, R.; & Uçar, İ. H. (2014). The level of the organizational commitment of inspectors. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2016). A study of supervision attitude scale's validity and reliability. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 137-159. <https://doi.org/10.17556/jef.28260>
- Yenihan, B. (2014). The relationship between organizational commitment and job satisfaction. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 170-178. <https://doi.org/10.14230/joiss80>
- YÖK TEZ (2024). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sistemGiris.jsp> (date of access, 12.06.2024).
- Zangaro, G. A. (2001, April). Organizational commitment: a concept analysis. In *Nursing forum* (Vol. 36, No. 2).



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 349-390  
Geliş Tarihi: 10.11.2024 Kabul Tarihi: 24.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582464>  
<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## MÜKEMMEL LİDERLİK ENVANTERİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

**Ramazan BAŞARAN\***

**Erkan KIRAL\***

### Öz

Çalışma öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mükemmel liderliklerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel yaklaşımları birleştiren karma yöntem, keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Nitel aşamada, amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilen sekiz öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, öğretmenlerin mükemmel liderlik deneyimlerini anlamak amacıyla veri toplanmıştır. Bu aşamadan elde edilen bulgular, ölçek madde havuzunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanan veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme süreci; madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, ön uygulama yapma ve geçerlik-güvenirlik analizleri olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizleri için 308 öğretmenden toplanan veriler kullanılırken, ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için 425 öğretmenden oluşan yeni bir örneklemeden elde edilen veriler kullanılarak birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik, madde-toplam korelasyon katsayısı, iki yarı test korelasyonu, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Madde ayırt ediciliği, alt ve üst %27'lik grupların karşılaştırılmasıyla incelenmiş, ölçeğin geneli ve alt boyutları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; "Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği", "Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği" ve "Mükemmel Liderlik Envanteri" olmak üzere üç farklı geçerli ve güvenilir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini desteklemeye yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Mükemmel, Liderlik, Envanter, Okul yöneticisi, Öğretmen.

\* Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, basaran2006@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0646-4458>

\* Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, erkankiral74@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1120-7619>

## A Study on the Development of an Excellent Leadership Inventory

### Abstract

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to assess the excellent leadership levels of school administrators based on teachers' perceptions. The research employed a mixed-method, exploratory sequential design, combining qualitative and quantitative approaches. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with eight teachers selected using purposive and maximum diversity sampling to understand their experiences of excellent leadership. The findings from this phase guided the creation of the scale item pool. The validity and reliability analyses of the measurement tool were conducted using data collected from teachers working in public schools in Aydın/Efeler District, Turkey. The scale development process involved four stages: creating an item pool, obtaining expert opinion, conducting a preliminary application, and performing validity and reliability analyses. Explanatory and confirmatory factor analyses were conducted to assess the scale's validity. Data from 308 teachers were used for the exploratory factor analyses, while data from a new sample of 425 teachers were used for first and second level confirmatory factor analyses to confirm the emerging structure. Reliability was assessed using item-total correlation coefficient, two-half test correlation, Guttman two-half reliability coefficient, and Cronbach's alpha internal consistency coefficient. Item discrimination was evaluated by comparing the lower and upper 27% groups, and the relationship between the overall scale and its sub-dimensions was examined. The research resulted in the development of three valid and reliable scales: the "Excellent Leader Personality Traits Scale", the "Excellent Leadership Behavioural Traits Scale", and the "Excellent Leadership Inventory". Further studies are recommended to support the validity and reliability of these scales and inventory.

**Keywords:** Excellent, Leadership, Inventory, Administrator, Teacher.

### Giriş

Toplumun temel yapı taşlarından biri olan okullar, gelecek nesillerin şekillendirilmesinde ve toplumların refahına katkıda bulunan bireylerin yetiştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Öğrenme ortamlarında nitelikli liderlerin varlığı, mükemmelliği desteklemek ve öğrenci gelişimine elverişli ortamlar oluşturmak için gerekli görülmektedir (Kıral, 2022). Eğitim ortamlarında liderliğin önemi, etkili liderliğin öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu ve genel okul gelişimi üzerindeki derin etkisini tutarlı bir şekilde ortaya koyan çok sayıda çalışma ile vurgulanmaktadır (Gronn, 2003; Leithwood ve Jantzi, 1999; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2020; Kıral, 2022). Eğitim örgütlerinde liderliğin öneminin vurgulanması liderlikte daha iyinin nasıl yapılacağına ilişkin arayışa yol açmıştır.

Liderlikte mükemmellik arayışı, çeşitli disiplinlerde yoğun bir inceleme ve bilimsel araştırma konusu olmuştur (Deming, 2018; Drucker, 2012; Grunig, 2013; Senge, 2006). Antik Yunan düşünürlerinin felsefi düşüncelerinden çağdaş yönetim teorisyenlerinin pragmatik yaklaşımlarına kadar, mükemmellik kavramı erdemli bir yaşamın ve mutluluğun elde edilmesi, ahlaki görevlerin yerine getirilmesi ve toplumun gelişmesi ile yakından ilişkilendirilmiştir (Kıral, 2021a; Parry ve Harald, 2022; Terzi, 2020). Eğitim alanında mükemmel liderlik, istenen sonuçlara ulaşmada ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal olarak gelişebilecekleri bir ortamı sağlamada kilit faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Kıral, 2022).

Eğitimde mükemmel liderlik, yalnızca yönetsel görevlerin yerine getirilmesinin ötesine geçmektedir; tüm paydaşların ellerinden gelenin en iyisini yapmak ve kolektif gelişime katkıda bulunmak için çaba gösterdiği bir mükemmellik kültürü oluşturmaya odaklanan dönüştürücü bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu liderlik yaklaşımı, güçlü bir ahlaki pusula, etik karar verme konusunda kararlılık, öğrencilerin, öğretmenlerin ve daha geniş okul topluluğunun refahı için samimi bir çaba ile karakterize edilmektedir. Mükemmel eğitim liderleri, öncelikli sorumluluklarının öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmak ve tüm öğrencilerin başarılı olabileceği bir eğitim ortamı oluşturmak olduğunun bilincindedir (Kıral, 2020; 2021b; 2022).

Eğitim öğretim ortamı için mükemmel liderliğin öneminin her geçen gün artmasına, alanda mükemmel liderliğe ilişkin çeşitli çalışmaların (Belknap, 2019; Benoit, 2005; Garcia, 2020; Harvey, Dorlet ve DeVore, 2014; Hernandez, 2019; Osman, 2020; Parangan, 2020; Sherlock, 2020; Shrimpton, 2009; Rogers, 2004; Willert, 2012; Williams ve Denney, 2012) olmasına rağmen mükemmel liderlik yaklaşımını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir aracın bulunmadığı tespit edilmiştir. Mevcut liderlik ölçme araçlarının genellikle liderin niteliklerine (Northouse, 2019; Stogdill, 1975; Zaccaro, 2007), davranışlarına (House, 1996; Hoy ve Miskel, 2015; Yukl, 1989) veya liderlik tarzlarına (Chemers, 2014; Gümüş, Bellibaş, Esen ve Gümüş, 2018; Lunenburg ve Ornstein, 2013) odaklandığı,

eğitimde mükemmel liderliğin benzersiz nüanslarını ve çok yönlü doğasını yansıtamadığı görülmektedir. Alanyazındaki bu boşluğun mükemmel okul liderlerini belirleme, geliştirme ve destekleme çabalarını engellediği, okul geliştirme süreçlerini, öğretmen ve öğrenci başarı potansiyelini sınırladığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle, bu çalışma, öğretmenlerin okul yöneticisine yönelik mükemmel liderlik algılarını ölçmek için geçerli ve güvenilir ölçme aracı geliştirerek bahsedilen bu boşluğu ele almayı amaçlamaktadır.

Ölçme aracının geliştirilmesinde, mükemmel liderlik uygulamalarının doğrudan gözlemcileri olan öğretmenlerin, kendi okulları bağlamında mükemmel liderliği oluşturan nitelikler ve davranışlar konusunda değerli bakış açılarına sahip oldukları anlayışı temel alınmıştır. Mükemmel Liderlik Envanterinin geliştirilmesinin, eğitim liderliği alanında hem araştırma hem de uygulama için önemli çıkarımları olduğu düşünülmektedir. Mükemmel liderliği ölçmek için ortaya konan ölçme aracı, araştırmacıların okullarda mükemmel liderlik hakkında ampirik veri toplamasına olanak tanıyarak öncüllerinin, sonuçlarının ve bağlamsal etkilerinin daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca, ölçme aracının sonuçları okul yöneticilerine değerli geri bildirimler sağlayarak onların mükemmel liderliklerine ilişkin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olabilir. Bu sayede okul yöneticileri, liderlik kapasitesini artırmayı ve okullarda mükemmellik kültürünü yerleştirmeyi hedefleyen mesleki gelişim çalışmalarını şekillendirebilir. Mükemmel Liderlik Envanterinin, okullarda mükemmel liderliği geliştirmek ve desteklemek isteyen araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için değerli bir kaynak olarak hizmet etmesi ve sonuçta tüm öğrenciler için daha iyi eğitim çıktıklarına yol açması beklenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mükemmel liderliklerini ortaya çıkarabilmek için bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin mükemmel liderliklerini ölçmek için ortaya konan ölçme aracı geçerli bir ölçme aracı mıdır?

2. Okul yöneticilerinin mükemmel liderliklerini ölçmek için ortaya konan ölçme aracı güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel ve nicel yaklaşımları birleştiren karma yöntem, keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma, ölçek geliştirme çalışması olduğu için karma yöntemin araştırma amacına uygun olduğu değerlendirilmiştir (Plano Clark ve Ivankova, 2018:122; Teddlie ve Tashakkori, 2020:192).

**Çalışma Grubu.** Araştırmanın nitel aşamasında amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilen, Aydın ili Efeler ilçesindeki resmi okullarda görev yapan sekiz öğretmen yer almıştır. Nicel aşamada ise iki farklı öğretmen grubu yer almıştır. İlk grupta 308, ikinci grupta ise 425 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler basit seçkisiz örnekleme (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018) yöntemiyle belirlenmiştir.

**Veri Toplama Aracı.** Nitel aşamada araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderliğine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nicel aşamada ise nitel bulgular ve alanyazın taraması sonucunda oluşturulan 80 maddelik "Mükemmel Liderlik Envanteri Taslak Formu" ve son haliyle 40 maddelik "Mükemmel Liderlik Envanteri" kullanılmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi.** Veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında toplanmıştır. Nitel araştırmada veriler, katılımcılarla yüz yüze görüşülerek toplanmış, ses kayıtları yazılı metin haline getirilerek betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Nicel veriler ise online form aracılığıyla toplanmış, SPSS ve AMOS programları kullanılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

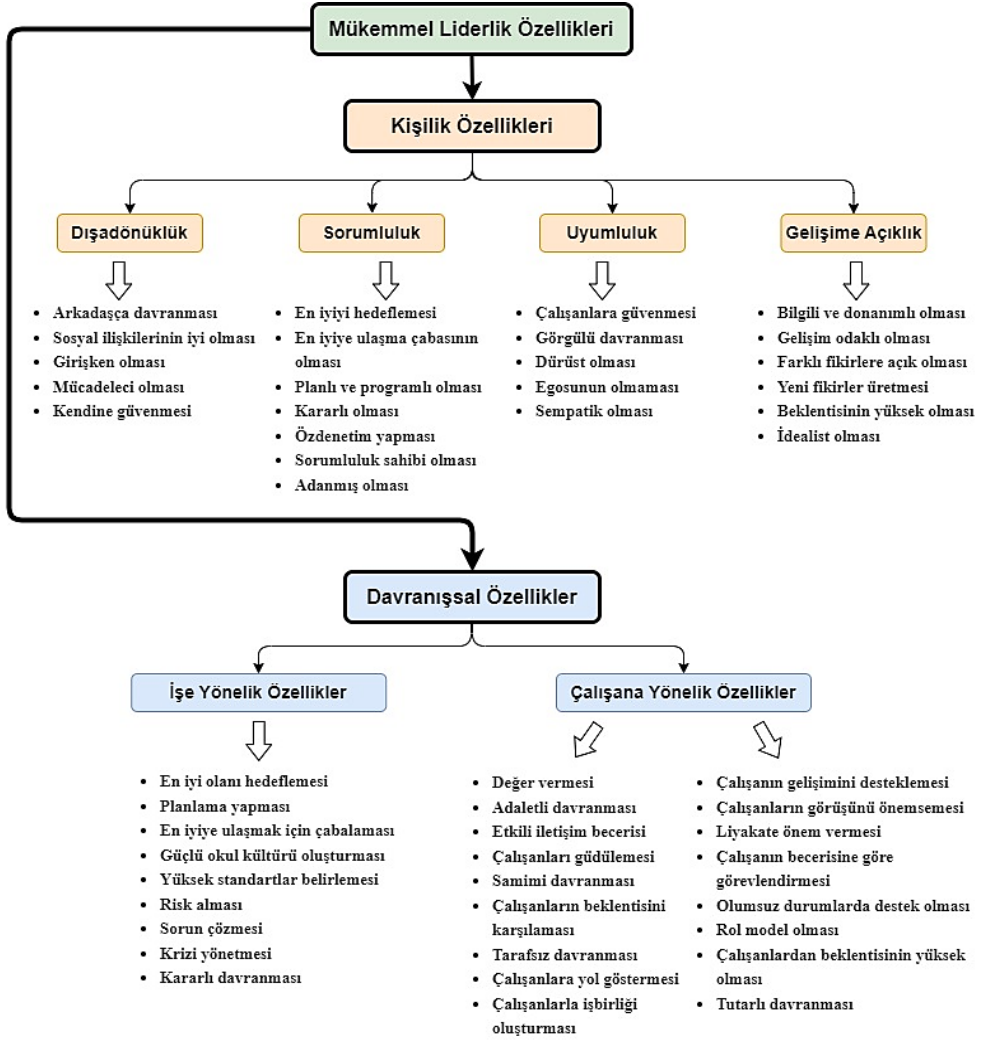
### **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dair bulgulara yer verilmiştir. Ölçek geliştirme süreci, "madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, ön uygulama yapma, geçerlik ve güvenilirlik analizleri" olmak üzere dört aşamada

gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Beltekin, 2018; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Cemaloğlu, 2014; Çokluk vd., 2018; Kline, 2023; Tabachnick ve Fidell, 2015; Tezbaşaran, 2008):

*İlk aşamada*, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri bir arada kullanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Tümevarım yöntemi kapsamında, nitel araştırma sonucunda veri toplama aracı için maddeler oluşturulmuştur. Nitel araştırma aşamasında mükemmel lider özelliklerinin belirlenmesi amacıyla katılımcılara "*Okul müdürünüzü mükemmel lider yapan unsurları açıklar mısınız?*" ve "*Size göre okul müdürünüz hangi davranışları sergilerse onu mükemmel lider olarak algıyorsunuz?*" soruları yöneltilmiş, katılımcılar mükemmel liderin kendileri için ne anlam ifade ettiğini açıklamışlardır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda mükemmel lider özelliklerine ilişkin ortaya çıkan bulgular Şekil 1'de verilmiştir.





Şekil 1. Katılımcı Görüşlerine göre Mükemmel Liderlik Özellikleri

Şekil 1’de görüleceği üzere katılımcı görüşleri esas alınarak Mükemmel Lider Özellikleri ana teması altında; “Kişilik Özellikleri” ve “Davranışsal Özellikler” olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Tümdengelim yöntemi kapsamında ise, alanyazında mükemmel liderliğe ilişkin tarama yapılmıştır. Bu sayede nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve ilgili kavramsal çerçeve

doğrultusunda mükemmel liderliği ifade ettiği düşünülen 80 maddelik genel bir madde havuzu oluşturulmuştur.

*İkinci aşamada*, Mükemmel Liderlik Envanteri taslak formunun kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamanın temel yolu uzman görüşü almaktır (Gable ve Wolf, 1993; Kline, 2023; Tavşancıl, 2018). Bu amaçla madde havuzunda yer alan 80 madde kapsam, anlaşılabilirlik, hedef kitleye uygunluk ölçütleri (Yurdugül, 2005) açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanlarının (n:11) görüşüne sunulmuştur. Ayrıca madde havuzunda bulunan ifadelerin anlaşılabilirliğinin incelenmesi için Türkçe öğretmenlerinden (n:2) ve hedef kitleye uygunluk açısından incelenmesi için ise okul müdürlerinden (n:2) ölçeğin taslak formunu değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam ve görünüş açısından uygun olmayan maddeler elenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Taslak ölçme aracının kapsam geçerliliğine ilişkin "Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)" ve "Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)" Lawshe tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Taslak ölçeklere ilişkin Kapsam Geçerlik Oranlarının .73 ile 1.00 arasında ( $KGO > .49$ ) ve Kapsam Geçerlik İndekslerinin ise .92 ile .97 arasında olması ( $KGİ > .49$ ) taslak ölçeklerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu şeklinde değerlendirilmiştir (Yurdugül, 2005).

*Üçüncü aşamada*, asıl örnekleme aynı nitelikte olan öğretmenlerle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. 35 öğretmenden veri toplama aracının taslak formunu doldurmaları istenmiştir. Pilot çalışma ile taslak formda yer alan ifadelerin katılımcılar tarafından anlam, deyim, kavram ve deneyim açısından uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Hem uzman görüşü hem de pilot çalışma sonucunda gelen öneriler doğrultusunda hazırlanan taslak forma, veri toplama aracının uygulanacağı çalışma grubunun özelliğine ilişkin yönerge ve yanıtlama seçenekleri eklenerek veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

*Son aşamada*, katılımcılardan elde edilen veriler sonucunda veri toplama aracı için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Veri toplama aracı olan envanter içinde yer alan iki ölçek için ölçüt geçerliliğine yönelik maddelerin iç

tutarlılık değerleri (madde toplam korelasyon değerleri) incelenmiştir. Ayrıca envanter ve ölçeklerin yapı geçerliği, AFA ile sağlanmış ardından AFA sonucu ulaşılan yapının, elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğunu doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde daha sağlıklı sonuçlar alınabilmesi için AFA'nın ardından DFA'nın yeni bir örneklem grubunda yapılması önerilmektedir (Henson ve Roberts, 2006). Bu sebeple yapıyı doğrulamak amacıyla AFA sonucunda elde edilen model yeni bir örneklem grubundan elde edilen veriler 425 kişilik örneklem üzerinden doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

### **Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği**

**AFA Bulguları.** Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin öğretmenler örneklemindeki psikometrik özelliklerinin incelenmesine, toplanan 308 verinin faktör analizine uygunluğunun sınanmasıyla başlanmıştır. Ölçekte ters kodlu madde bulunmadığından ters kodlama işlemi yapılmamıştır. Verinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri uygulanmıştır. KMO testi sonucu ( $KMO=.95$ ), 308 kişilik veri setinin örneklem büyüklüğü açısından yeterli olduğunu; Bartlett Küresellik testi sonucu ise ( $\chi^2= 4272$ ;  $sd=161$ ;  $p<.001$ ) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir (Çokluk vd., 2018). Ayrıca ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde tüm maddelerin korelasyon değerlerinin pozitif ve .58 ile .76 arasında değiştiği görülmüştür. Madde-toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olması, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu sonuçlar doğrultusunda veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

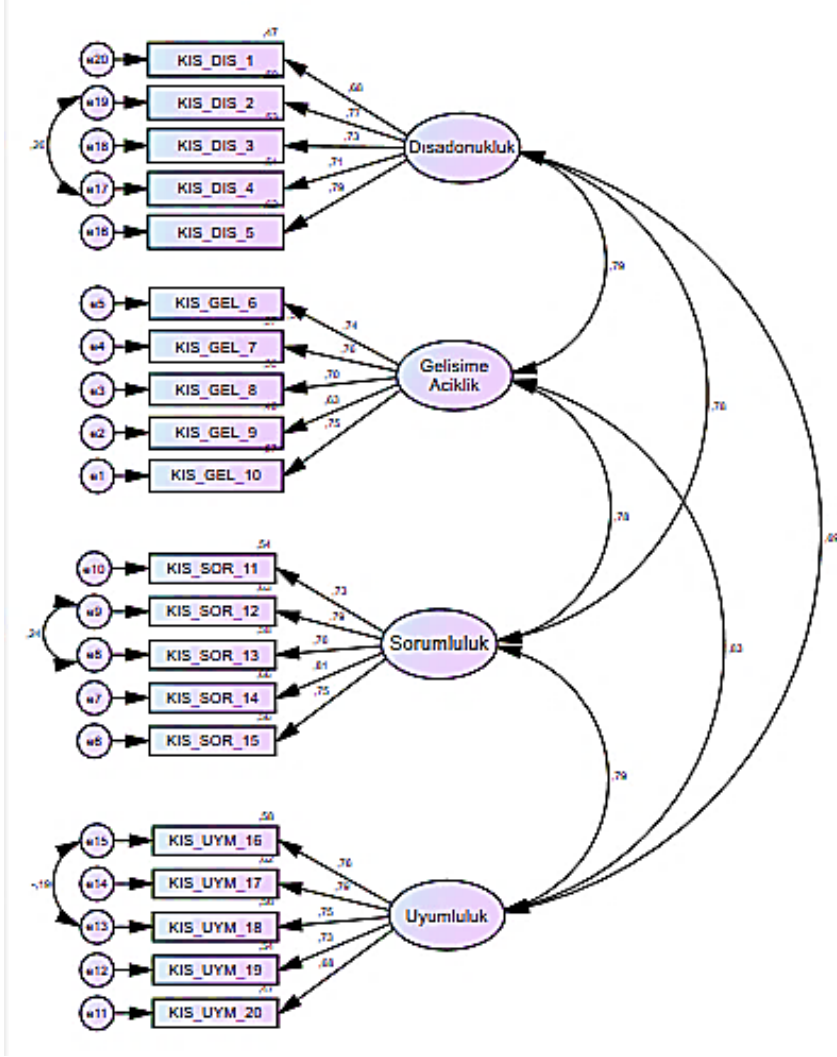
Ölçeğin faktör yapısını incelemek üzere temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak ilk analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda dört faktörlü bir yapı elde edilmiş, faktörler arası korelasyonların .42 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörler arasında ilişki bulunduğundan, analizlere Direct Oblimin eğik döndürme tekniği ile devam edilmiştir. Faktör yükü düşük (.45 altında), ortak faktör varyansı .30'un altında olan ve birden fazla faktörde yüksek yük

(.10 üzeri) veren binişik maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılarak güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. Madde içerikleri incelendiğinde, dört faktörlü kuramsal yapıyı (Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk ve Uyumluluk) temsil eden 20 maddelik bir yapı ortaya çıkmıştır.

Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinin dört faktörlü ve 20 maddeden oluşan yapısının toplam varyansın %64.34'ünü açıkladığı, faktör yüklerinin .48 ile .90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Dışadönüklük boyutunun öz değeri 3.03, açıkladığı varyans %15.42; Gelişime Açıklık boyutunun öz değeri 2.70, açıkladığı varyans %13.57; Sorumluluk boyutunun öz değeri 3.31, açıkladığı varyans %16.61 ve Uyumluluk boyutunun öz değeri 3.75, açıkladığı varyans %18.74 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının açıklanamayan varyanstan yüksek olması beklenmektedir (Seçer, 2017). Bu doğrultuda dört faktörlü yapının toplam varyansa katkısının yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

**DFA (Birinci Düzey) Bulguları.** AFA sonucunda ortaya çıkan dört boyutlu yapının geçerliği, DFA ile test edilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasındaki 425 kişilik örneklemden elde edilen veriler kullanılarak kovaryans matrisi oluşturulmuş, dört boyutlu 20 maddelik model için yol diyagramları ve uyum indeksleri üretilmiştir. Analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve hata varyanslarının yüksek olmadığı (.14-.32) görülmüştür (Çokluk vd., 2018). Standardize edilmiş parametre değerlerinin 1'in altında olması modelde sorun olmadığına işaret etmektedir (Çokluk vd., 2018; Şimşek, 2007). Modelin iyileştirilmesi için önerilen modifikasyonlar sonrasında 425 kişilik örneklemden 161 serbestlik dereceli 20 maddelik modelin ki-kare değerinin ( $\chi^2=359.94$ ) serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 2.23 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyum indeksleri, alanyazındaki ölçütlere göre (Brown, 2015; Çokluk vd., 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) modelin iyi ve kabul edilebilir uyum gösterdiğini

ortaya koymuştur. Doğrulan dört faktörlü modele ait yol diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



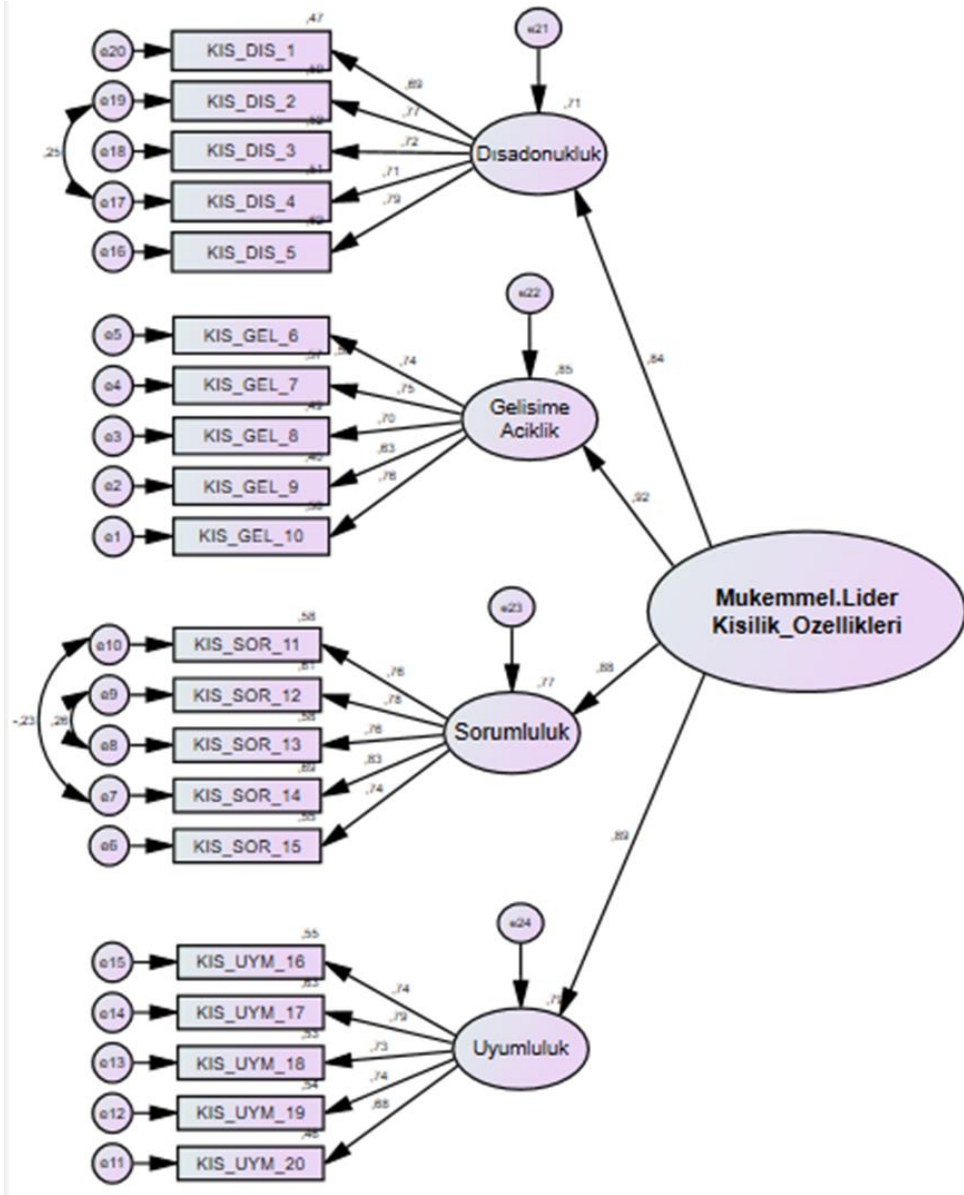
Şekil 2: Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki (Birinci Düzey) DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2'deki modifikasyon sonrası oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde; dışadönüklüğün gözlenen değişkenlerle olan ilişkisinin sırasıyla .68, .77, .73, .71, .79; gelişime açıklığın .74, .76, .70, .63, .75; sorumluluğun .73, .79, .76, .81, .75 ve uyumluluğun .76, .79, .75, .73, .68 faktör değerlerine sahip

olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıların ise .69 ile .70 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak, Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin dört alt boyut ve 20 maddeden oluşan modelinin tüm maddeleri iyi ve kabul edilebilir uyum vermiştir.

**DFA (İkinci Düzey) Bulguları.** Birinci düzey DFA sonucu dört boyutlu yapısı doğrulanmış Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği'ne ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA, gözlenen değişkenler birden fazla, birbiriyle bağlantısız faktör altında toplandıktan sonra, bu faktörlerde daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirmek amacıyla yapılmaktadır (Çokluk vd., 2018; Karagöz, 2017). Oluşturulan modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu dört alt faktör (Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk ve Uyumluluk), tekrar bir üst faktöre (Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri) bağlanarak yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 163 serbestlik dereceli 20 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ( $\chi^2=375.88$ ), serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 2.30 olarak tespit edilmiştir.

Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerleri alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre incelenmiştir (Brown, 2015; Çokluk vd., 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde tek faktör altında toplanan dört alt faktörlü ve 20 maddelik yapısının önerilen modifikasyonlar sonrası uyum indeks değerlerinin modelin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür. Doğrulanan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3: Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki (İkinci Düzey) DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 3’de oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde; Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri’nin, değişkenlerle olan ilişkisinin Dışadönükle .84 (maddelerin faktör değer aralığı .69-.79); Gelişime

Açıklıkla .92 (maddelerin faktör değer aralığı .63-.76); Sorumlulukla .88 (maddelerin faktör değer aralığı .74-.83); Uyumlulukla .89 (maddelerin faktör değer aralığı .74-.79) olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayılarının .40 ile .69 arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak, Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin dört alt boyut ve 20 maddeden oluşan modelinin, tüm maddelerinin iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri verdiği anlaşılmıştır.

### **Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenirlilik Çalışmaları.**

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonu katsayısı, boyutlar bazında ise iki yarı test korelasyonu, Guttman iki yarı güvenirlilik katsayısı ve Cronbach alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir.

Ölçeğin her bir boyutunda yer alan maddeler için hesaplanan madde-toplam korelasyonların; Dışadönüklük boyutunda .62 ile .73; Gelişime Açıklık boyutunda .65 ile .76; Sorumluluk boyutunda .58 ile .74 ve Uyumluluk boyutunda .68 ile .74 arasında değiştiği belirlenmiştir. İki yarı test korelasyonlarının ise; ölçeğin genelinde .79, Dışadönüklük boyutunda .77, Gelişime Açıklık boyutunda .76, Sorumluluk boyutunda .73 ve Uyumluluk boyutunda .81 olarak tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 ile .70 arasında olması "yüksek", .69 ile .30 arasında olması "orta" düzeyde bir ilişki olduğunu gösterdiğinden (Tavşancıl, 2018), ulaşılan bulgulardan hareketle maddelerin yer aldıkları boyutlarla aynı davranışı ölçme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenirliliğine ilişkin Guttman iki-yarı ve Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları sırasıyla; ölçeğin genelinde .88 ve .95; Dışadönüklük boyutunda .84 ve .88; Gelişime Açıklık boyutunda .86 ve .88; Sorumluluk boyutunda .80 ve .87 ve Uyumluluk boyutunda .88 ve .92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayılarının .60 ile .90 arasında "oldukça güvenilir", .90 civarında olmasının ise "mükemmel" olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2018). Ulaşılan bulgulara göre ölçeğin hesaplanan iç



tutarlılık katsayılarının, her dört boyut ve ölçeğin geneli için yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Üst düzeyde mükemmel lider kişisel özellikleri puanına sahip öğretmenler ile alt düzeyde mükemmel lider kişisel özellikleri puanına sahip öğretmenleri ayırt etmede maddelerin ne düzeyde yeterli olduğunu anlamak amacıyla faktörlerin toplam puanı üzerinden % 27'inci sıra (83. sıra) kesim noktası olarak belirlenmiştir. Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her boyut için tanımlanması ve o boyutta yer alan madde puanlarının karşılaştırılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2016; Çokluk vd., 2018; Tavşancıl, 2018) her boyut için alt ve üst gruplar belirlenmiş ve puanlar karşılaştırılmıştır. Ölçek maddeleri ayırt ediciliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; t değerlerinin 13.1 ile 24.1 arasında olduğu, tüm maddeler için alt ve üst % 27'lik gruplar (n=83) arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir ( $p<.001$ ). Bütün maddeler için alt ve üst gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin "Cohen d" formülüyle hesaplanmış etki büyüklüğü değerlerinin 2.13 ile 3.74 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın "geniş" ( $d>.08$ ) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkın anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermesi bakımından ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu sebeple ulaşılan bulgulara göre Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği maddelerinin yer aldıkları boyutlarda ayırt edicilik düzeyleri yüksek olup, iç tutarlılığa sahiptir.

Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.01$ ). Alt boyutlar arasındaki ilişkinin .58 ile .71 arasında değiştiği; en yüksek ilişkinin Uyumluluk boyutu ile Gelişime Açıklık boyutu arasında olduğu ( $r=.71$ ;  $p<.01$ ); en düşük ilişkinin ise Uyumluluk boyutu ile Dışadönüklük boyutu arasında olduğu ( $r=.58$ ;  $p<.01$ ) anlaşılmıştır. Ölçeğin tamamını kapsayan Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri

Ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişkinin .85 ile .89 arasında değiştiği; en yüksek ilişkinin Gelişime Açıklık boyutu arasında ( $r = .89$ ;  $p < .01$ ); en düşük ilişkinin ise Dışadönüklük boyutu arasında ( $r = .85$ ;  $p < .01$ ) olduğu anlaşılmıştır. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü, alt boyutlar arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı değerinin 0'a yaklaştıkça ilişki düzeyi düşmekte, 1'e yaklaştıkça ilişki düzeyi artmakta, ölçeğin alt boyutları farklı yapıları ölçtüğü için alt boyutlar arasında çok yüksek ilişki beklenmemektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ulaşılan bulgulardan hareketle, Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin beklenen düzeyde ve anlamlı olduğu için belirlenen dört boyuttan her birinin ölçülen yapının farklı bir boyutunu ölçtüğü söylenebilir.

Yukarıda sıralanan bulgulara dayalı olarak, Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin Türkiye'de öğretmenler örnekleminde yürütülen çalışmalarda kullanılabilir düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği**

**AFA Bulguları.** Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin öğretmenler örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesine toplanan 308 verinin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılarak başlanmıştır. KMO testi sonucu ( $KMO = .96$ ), 308 kişilik veri setinin örneklem açısından yeterli ve Bartlett Küresellik testi sonucu da ( $\chi^2 = 4838$ ;  $sd = 166$ ;  $p < .001$ ) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğu bulunmuştur (Çokluk vd., 2018). Ayrıca ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları incelendiğinde tüm maddelerin korelasyonlarının pozitif ve .61 ile .84 arasında olduğu tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde edilen sonuçlara dayalı olarak veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Ölçeğin çok faktörlü yapısını sınamak için temel bileşenler analizi faktör sayısı serbest bırakılarak ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak test

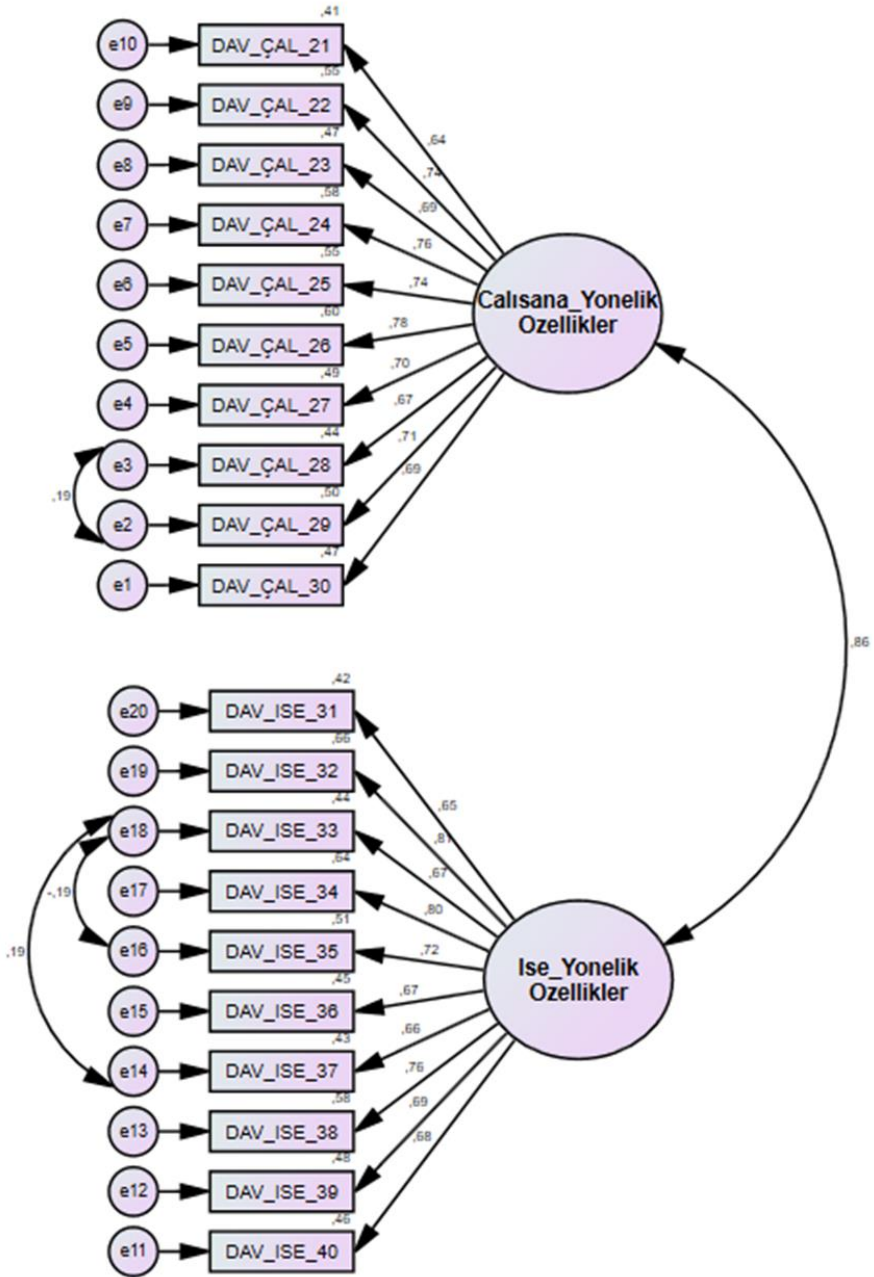
edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda iki faktörlü yapı ortaya çıkmış, faktörler arasındaki ilişkinin  $r=.59$  ile  $.92$  arasında olduğu anlaşılmıştır. Faktörler arasında ilişki bulunduğundan Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak analizlere devam edilmiştir. Analizlerde faktör yük değeri düşük ( $.45$  ve altında), ortak faktör varyansı  $.30$ 'un altında kalan ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan ( $.10$ ) binişik maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmış ve güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. Maddelere ilişkin yapılan içerik incelemesi sonucunda, amaçlanan ikili kuramsal yapıyı (Çalışana yönelik davranışsal özellikler ve işe yönelik davranışsal özellikler) temsil ettiği anlaşılan ve 20 maddeden oluşan iki faktörlü yapı bulunmuştur.

AFA sonucunda ölçeğin 20 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın  $\%62.33$ 'ünü açıkladığı, faktör yük değerleri aralığının  $.40$  ile  $.90$  arasında olduğu anlaşılmıştır. Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunun öz değerinin  $7.24$ , varyans açıklama oranının  $\%36.09$ ; İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunun öz değerinin  $5.23$ , varyans açıklama oranının  $\%26.24$  olduğu tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında genel kanı bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının açıklanamayan varyans oranından mutlaka yüksek olması beklendiğinden (Seçer, 2017), iki faktörlü ortaya çıkan yapının toplam varyansa yaptığı katkısının yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

**DFA (Birinci Düzey) Bulguları.** AFA sonucu ortaya çıkan iki boyutlu yapının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Bu araştırmanın üçüncü aşamasındaki örnekleme oluşturan 425 kişilik veri seti programa aktararak kovaryans matrisi oluşturulmuştur. İki boyutlu ve 20 maddelik model için yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir.

Analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin  $t$  değerlerinin  $.01$  düzeyinde anlamlı olduğu ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının çok yüksek olmadığı ( $.17-.28$ ) anlaşılmıştır (Çokluk vd., 2018). Ayrıca analiz sonucunda standardize edilmiş parametre değerlerinin  $1$ 'in altında olması modelde bir sorun olmadığına işaret etmektedir

(Çokluk vd., 2018; Şimşek, 2007). Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 166 serbestlik dereceli 20 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ( $\chi^2=374.52$ ) serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 2.25 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerlerinin alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2015; Çokluk vd., 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) modelin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiği anlaşılmıştır. Doğrulan iki faktörlü modele ait yol analiz diyagramı Şekil 4'te sunulmuştur.



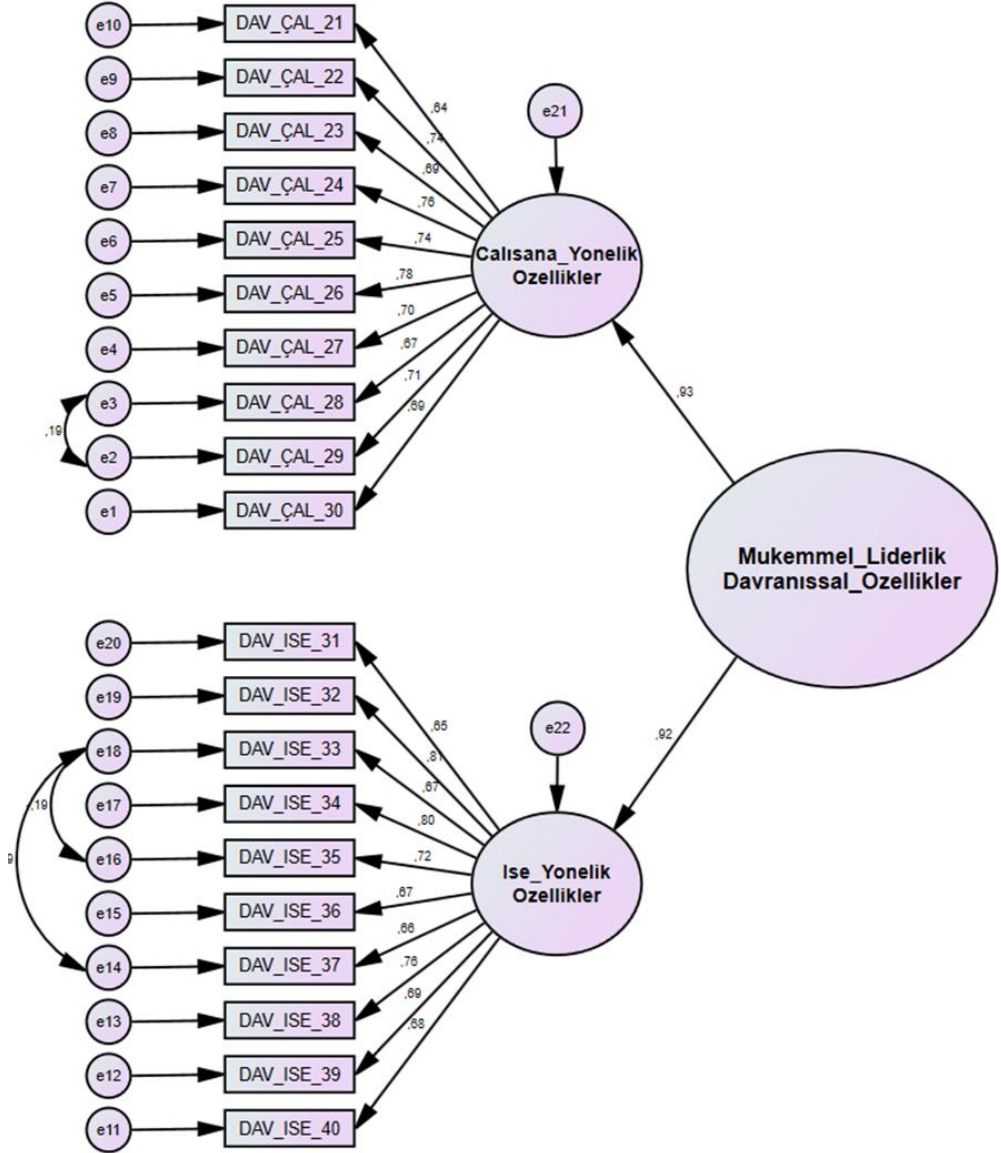
Şekil 4: Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki (Birinci Düzey) DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 4'deki modifikasyon sonrası ortaya çıkan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; çalışana yönelik davranışsal özelliklerin, gözlenen değişkenlerle olan ilişkisinin sırasıyla .64, .74, .69, .76, .74, .78, .70, .67, .71, .69 ve işe yönelik davranışsal özelliklerin, .65, .87, .67, .80, .72, .67, .66, .76, .69, .68 faktör değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıların .41 ile .58 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak, Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin iki alt boyut ve 20 maddeden oluşan modelinin tüm maddeleri için iyi ve kabul edilebilir uyum verdiği bulunmuştur.

**DFA (İkinci Düzey) Bulguları.** Birinci düzey DFA sonucu iki boyutlu yapısı doğrulanan Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği'ne ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA, gözlenen değişkenler birden fazla, birbiriyle bağlantısız faktör altında toplandıktan sonra, bu faktörlerde daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirmek amacıyla yapılmaktadır (Çokluk vd., 2018; Karagöz, 2017). Düzenlenen modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu iki alt faktör (Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler) tekrar bir üst faktöre (Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler) bağlanarak yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 166 serbestlik dereceli 20 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ( $\chi^2=374.52$ ), serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 2.25 olarak bulunmuştur.

Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerleri alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre incelenmiştir (Brown, 2015; Çokluk vd., 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde tek faktör altında toplanan iki alt faktörlü ve 20 maddelik yapısının önerilen modifikasyonlar sonrası uyum indeks değerlerinin

modelin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiği tespit edilmiştir. Doğrulanana modele ait yol analiz diyagramı Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5: Mükemmel Liderlik Davranısal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki (İkinci Düzey) DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 5’de oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikleri’nin, değişkenlerle olan ilişkisinin Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler ile .93 (maddelerin faktör değer aralığı .54-.78) ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler ile .92 (maddelerin faktör değer aralığı .55-.80) olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayılarının .41 ile .66 arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak, Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği’nin iki alt boyut ve 20 maddeden oluşturulan modelinin, tüm maddelerinin iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri verdiği görülmüştür.

**Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Güvenirlilik Çalışmaları.** Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçekte yer alan tüm maddeler için; madde toplam korelasyonu katsayısı, boyutlar bazında ise iki yarı test korelasyonu, Guttman iki yarı güvenilirlik katsayısı ve Cronbach alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir.

Ölçeğin her bir boyutunda yer alan maddeler için hesaplanan madde-toplam korelasyonların; Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .61 ile .78 ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .64 ile .75 arasında değiştiği bulunmuştur. İki yarı test korelasyonlarının ise; ölçeğin genelinde .78, Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .85 ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .91 olarak tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 ile .70 arasında olması "yüksek", .69 ile .30 arasında olması "orta" düzeyde bir ilişki olduğunu gösterdiğinden (Tavşancıl, 2018), ulaşılan bulgulardan hareketle maddelerin yer aldıkları boyutlarla aynı davranışı ölçme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenilirliğine ilişkin Guttman iki-yarı ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla; ölçeğin genelinde .88 ve .96; Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .92 ve .94 ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .92 ve .93 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayılarının .60 ile .90 arasında "oldukça güvenilir" ve .90 civarında olmasının ise "mükemmel" olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2018). Ulaşılan



bulgulara göre ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının, her iki boyut ve ölçeğin geneli için yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üst düzeyde Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler puanına sahip öğretmenler ile alt düzeyde Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler puanına sahip öğretmenleri ayırt etmede maddelerin ne düzeyde yeterli olduğunu anlamak amacı ile faktörlerin toplam puanı üzerinden % 27'inci sıra (83. sıra) kesim noktası olarak belirlenmiştir. Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her boyut için tanımlanması ve o boyutta yer alan madde puanlarının karşılaştırılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2016; Çokluk vd., 2018; Tavşancıl, 2018)) her boyut için alt ve üst gruplar belirlenmiş ve puanlar karşılaştırılmıştır. Ölçek maddeleri ayırt ediciliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; t değerlerinin 13.5 ile 24 arasında olduğu, tüm maddeler için alt ve üst % 27'lik gruplar (n=83) arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır ( $p<.001$ ). Bütün maddeler için alt ve üst gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin Cohen d formülüyle hesaplanmış, etki büyüklüğü değerlerinin 2.42 ile 3.78 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın “geniş” ( $d>.08$ ) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkın anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermesi bakımından ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu sebeple ulaşılan bulgulara göre Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği maddelerinin yer aldıkları boyutlarda ayırt edicilik düzeyleri yüksek olup, iç tutarlılığa sahiptir.

Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği'nin alt boyutları arasında ilişki incelendiğinde; Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutu ile İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutu arasında yüksek düzeyde ( $r=.77$ ;  $p<.01$ ) ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tamamını kapsayan Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde ( $r=.94$ ;  $p<.01$ ) ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulardan hareketle, Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği'nin alt

boyutları arasındaki ilişkinin beklenen düzeyde ve anlamlı olduğu, belirlenen iki boyuttan her birinin ölçülen yapının farklı bir boyutunu ölçtüğü söylenebilir.

Yukarıda sıralanan bulgulara dayalı olarak, Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği'nin Türkiye'de öğretmenler örnekleminde yürütülen çalışmalarda kullanılabilir düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Mükemmel Liderlik Envanteri**

**AFA Bulguları.** Mükemmel Liderlik Envanterinin öğretmenler örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesine toplanan 308 veri setinin faktör analizine uygunluğunun sınanması ile başlanmıştır. Verinin faktör analizine uygun olup, olmadığını belirlemek amacı ile KMO ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. KMO testi sonucu ( $KMO=.97$ ), 308 kişilik veri setinin örneklem açısından yeterli olduğunu ve Bartlett Küresellik testi sonucu da ( $\chi^2=10025$ ;  $sd=725$ ;  $p<.001$ ) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca envanterdeki maddelerinin, madde toplam korelasyonu incelendiğinde tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının pozitif ve .53 ile .78 arasında olduğu tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olması envanterin faktör analizi için uygun olduğuna (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2015) işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

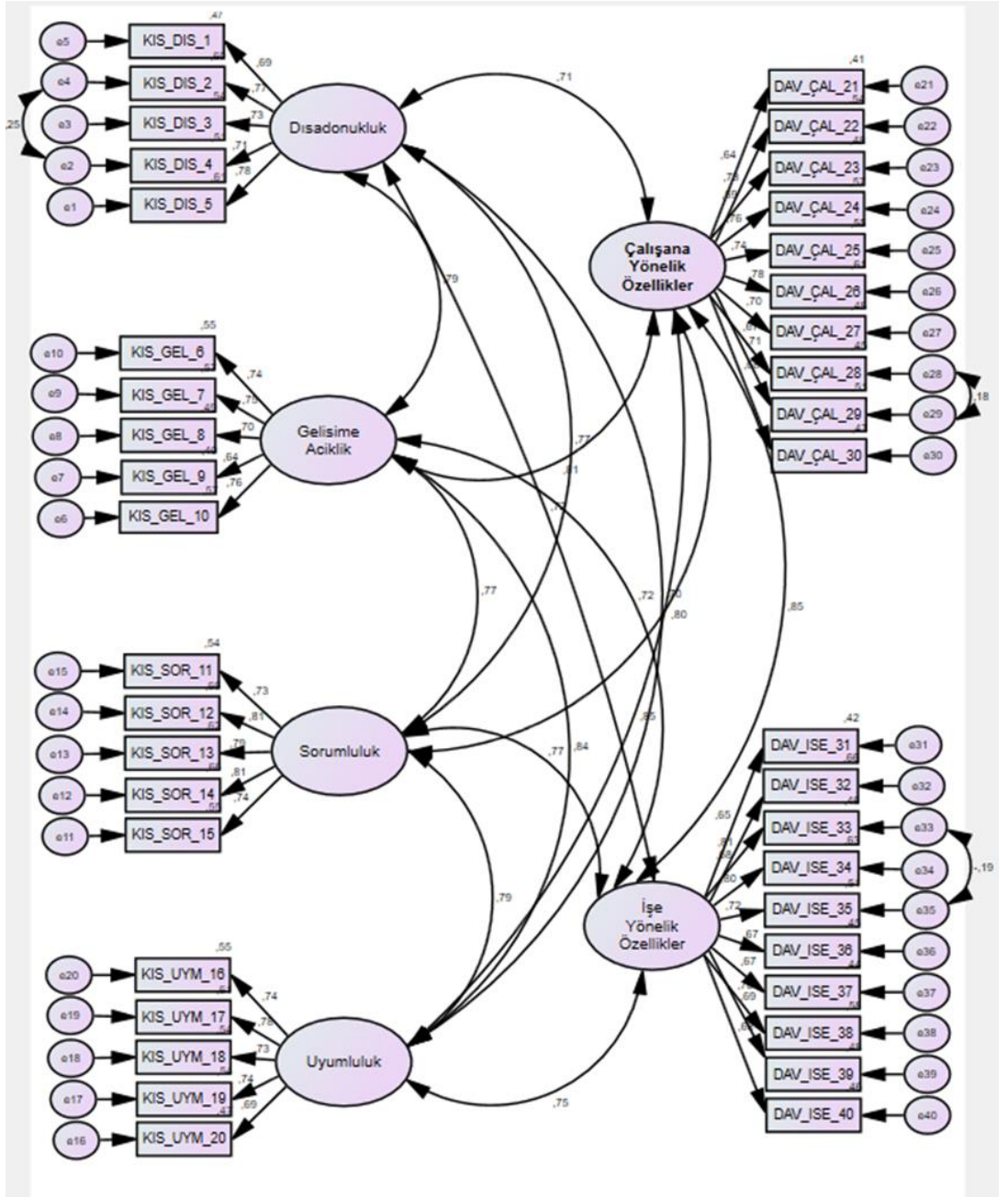
Envanterin çok faktörlü modelini sınamak için temel bileşenler analizi faktör sayısı serbest bırakılarak ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak ilk analiz yapılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda altı faktörlü yapı ortaya çıkmış, faktörler arasındaki ilişkinin  $r=.42$  ile  $.82$  arasında olduğu anlaşılmıştır. Faktörler arasında ilişki olduğunda ( $r\geq.32$ ), faktör analizinde eğik döndürme tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Faktörler arasında ilişki bulunduğu anlaşıldığından Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak analizlere devam edilmiştir. Analizlerde faktör yük değeri düşük ( $.45$  ve altında), ortak faktör varyansı  $.30$ 'un altında kalan ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan ( $.10$ ) binişik maddeler sırasıyla envanterden çıkarılmış ve güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye

çalışılmıştır. Maddelere ilişkin yapılan içerik incelemesi sonucunda, amaçlanan altılı kuramsal yapıyı (Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk, Uyumluluk, Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler) temsil ettiği anlaşılan ve 40 maddeden oluşan altı faktörlü yapı ortaya çıkmıştır.

Mükemmel Liderlik Envanteri'nin 40 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın % 64.20'sini açıkladığı, faktör yük değerleri aralığının .41 ile .87 arasında olduğu anlaşılmıştır. Envanterin Dışadönüklük boyutunun öz değerinin 3.56, varyans açıklama oranının % 8.89; Gelişime Açıklık boyutunun öz değerinin 3.54, varyans açıklama oranının % 8.86; Sorumluluk boyutunun öz değerinin 2.95, varyans açıklama oranının % 7.37; Uyumluluk boyutunun öz değerinin 4.34, varyans açıklama oranının % 10.84; Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunun öz değerinin 5.49, varyans açıklama oranının % 13.74; İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunun öz değerinin 5.81, varyans açıklama oranının % 14.51 olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşul olarak kabul edilmekte ve bir alt boyutun öz değerinin en az 1 olması beklenmektedir. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında genel kanı bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının açıklanamayan varyans oranından mutlaka yüksek olması (Seçer, 2017) beklendiğinden altı faktörlü ortaya çıkan yapının toplam varyansa yaptığı katkısının yeterli olduğu söylenebilir.

**DFA (Birinci Düzey) Bulguları.** AFA sonucu ortaya çıkan altı boyutlu yapının geçerliği DFA ile sınanmıştır. Bu araştırmanın üçüncü aşamasındaki örnekleme oluşturan 425 kişilik veri seti programa aktarılarak kovaryans matrisi oluşturulmuştur. Altı boyutlu ve 40 maddelik model için yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının çok yüksek olmadığı (.10–.33) anlaşılmıştır (Çokluk vd., 2018). Ayrıca analiz sonucunda standardize edilmiş parametre değerlerinin 1'in altında olması modelde bir sorun olmadığına işaret etmektedir (Çokluk vd., 2018; Şimşek, 2007). Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon

önerileri incelenmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 722 serbestlik dereceli 40 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ( $\chi^2=1505.99$ ) serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 2.08 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerlerinin alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2015; Çokluk vd., 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) modelin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiği tespit edilmiştir. Doğrulan altı faktörlü modele ait yol analiz diyagramı Şekil 6'da sunulmuştur.

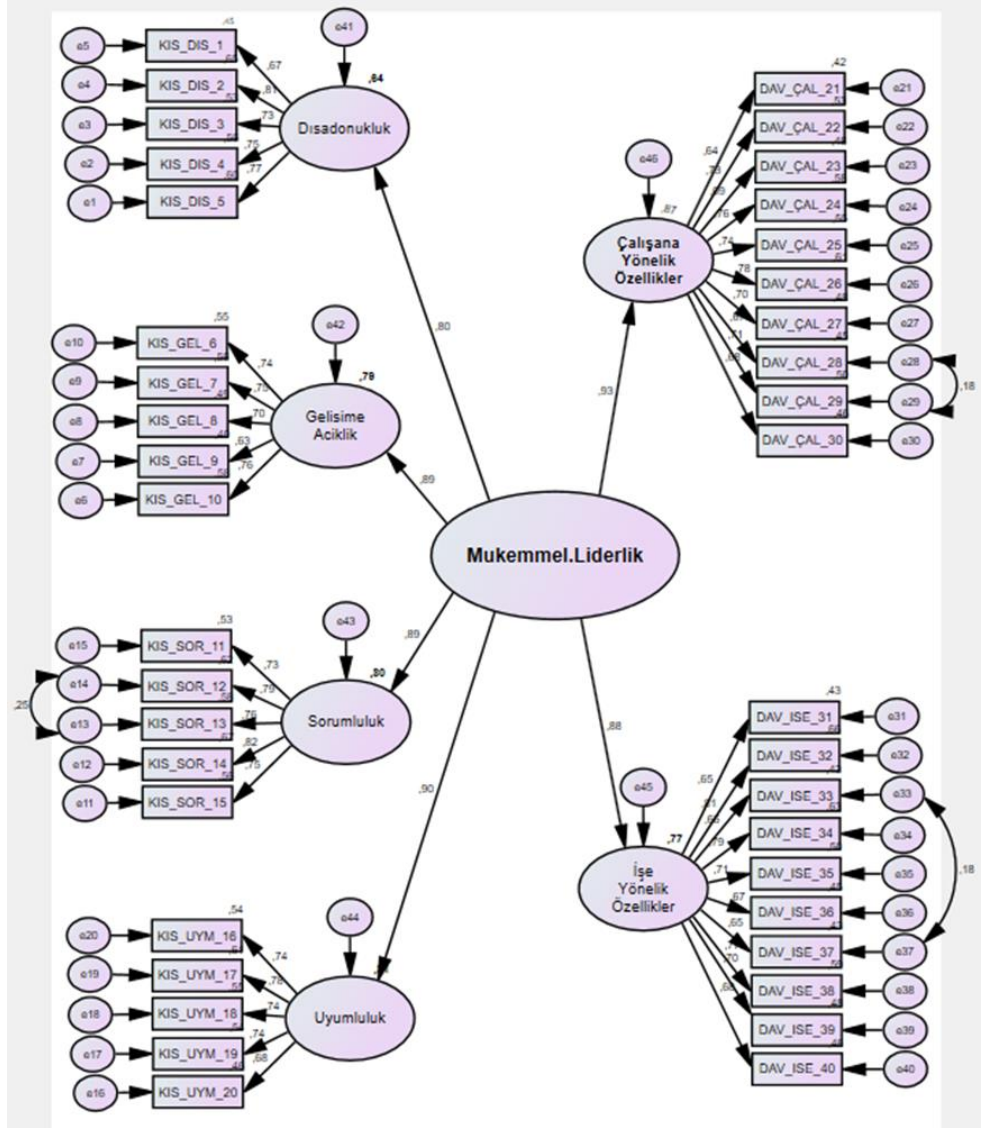


Şekil 6: Mükemmel Liderlik Envanteri Öğretmenler Örnekleminde (Birinci Düzey) DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 6'daki oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; gözlenen değişkenlerle olan ilişkilerin sırasıyla Dışadönük boyutunda .67, .81, .73, .75, .77; Gelişime Açıklık boyutunda .74, .75, .70, .63, .76; Sorumluluk boyutunda .73, .79, .76, .82, .75; Uyumluluk boyutunda .74, .78, .74, .74, .68; Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .64, .73, .69, .76, .74, .78, .70, .67, .71, .68 ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .65, .61, .65, .79, .71, .67, 65, .71, .70, .68 faktör değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıların .41 ile .74 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak, Mükemmel Liderlik Envanterinin altı alt boyut ve 40 maddeden oluşan modelinin tüm maddeleri iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri vermiştir.

**DFA (İkinci Düzey) Bulguları:** Birinci düzey DFA sonucu altı boyutlu yapısı doğrulanan Mükemmel Liderlik Envanterine ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA, gözlenen değişkenler birden fazla, birbiriyle bağlantısız faktör altında toplandıktan sonra, bu faktörlerde daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirmek amacıyla yapılmaktadır (Çokluk vd., 2018; Karagöz, 2017). AMOS yazılımından faydalanılarak oluşturulan modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu altı alt faktör (Çalışana Yönelik Özellikler, İşe Yönelik Özellikler, Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk ve Uyumluluk), tekrar bir üst faktöre (Mükemmel Liderlik Envanteri) bağlanarak yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 731 serbestlik dereceli 40 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ( $\chi^2=1563.17$ ) serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 2.13 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerlerinin alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2015; Çokluk vd., 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) modelin iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri verdiği

anlaşılmıştır. Doğrulan altı faktörlü modele ait yol analiz diyagramı Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7: Mükemmel Liderlik Envanteri Öğretmenler Örnekleminde (İkinci Düzey) DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 7’de oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; Mükemmel Liderlik Envanteri’nin değişkenlerle olan ilişkisinin, Dışadönükle .80

(maddelerin faktör değer aralığı .67-.77); Gelişime Açıklıkla .89 (maddelerin faktör değer aralığı .63-.76); Sorumlulukla .89 (maddelerin faktör değer aralığı .73-.82); Uyumlulukla .90 (maddelerin faktör değer aralığı .68-.78); Çalışana Yönelik Davranışsal Özelliklerle .93 (maddelerin faktör değer aralığı .64-.78ve İşe Yönelik Davranışsal Özelliklerle .88 (maddelerin faktör değer aralığı .65-.81) olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayılarının .41 ile .66 arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak, Mükemmel Liderlik Envanteri'nin altı alt boyut ve 40 maddeden oluşturulan modelinin, tüm maddelerinin iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri verdiği bulunmuştur.

**Mükemmel Liderlik Envanteri Güvenirlilik Çalışmaları.** Güvenirlilik çalışmaları kapsamında envanterde yer alan tüm maddeler için; madde toplam korelasyonu katsayısı, boyutlar bazında ise iki yarı test korelasyonu, Guttman iki yarı güvenilirlik katsayısı ve Cronbach alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir.

Envanterin her bir boyutunda yer alan maddeler için hesaplanan madde-toplam korelasyonların; Dışadönüklük boyutunda .62 ile .73; Gelişime Açıklık boyutunda .65 ile .76; Sorumluluk boyutunda .58 ile .74; Uyumluluk boyutunda .68 ile .74; Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .61 ile .78 ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .64 ile .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. İki yarı test korelasyonlarının ise; envanterin genelinde .85, Dışadönüklük boyutunda .77, Gelişime Açıklık boyutunda .76, Sorumluluk boyutunda .73, Uyumluluk boyutunda .81, Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .85 ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .91 olarak tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 ile .70 arasında olması "yüksek", .69 ile .30 arasında olması "orta" düzeyde bir ilişki olduğunu gösterdiğinden (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2018) ulaşılan bulgulardan hareketle maddelerin yer aldıkları boyutlarla aynı davranışı ölçme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Envanterden elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa ve Guttman iki-yarı güvenilirlik katsayıları sırasıyla; envanterin genelinde .92 ve .97; Dışadönüklük boyutunda .84 ve .88; Gelişime Açıklık



boyutunda .86 ve .88; Sorumluluk boyutunda .80 ve .87; Uyumluluk boyutunda .88 ve .92; Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .92 ve .94 ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .92 ve .93 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının .60 ile .90 arasında “oldukça güvenilir” (Tavşancıl, 2018), .90 civarında olmasının ise “mükemmel” (Kline, 2023) olduğu belirtilmektedir. Ulaşılan bulgulara göre envanterin hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının, her boyut ve envanterin geneli için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Üst düzeyde Mükemmel Liderlik puanına sahip öğretmenler ile alt düzeyde Mükemmel Liderlik puanına sahip öğretmenleri ayırt etmede maddelerin ne düzeyde yeterli olduğunu anlamak amacı ile faktörlerin toplam puanı üzerinden % 27’inci sıra (83. sıra) kesim noktası olarak belirlenmiştir. Çok boyutlu yapı gösteren çalışmalarda, alt-üst grupların her boyut için tanımlanması ve o boyutta yer alan madde puanlarının karşılaştırılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2016:184) her boyut için alt ve üst gruplar belirlenmiş ve puanlar karşılaştırılmıştır. Mükemmel Liderlik Envanteri maddeleri ayırt ediciliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; t değerlerinin 13.1 ile 24.1 arasında olduğu, tüm maddeler için alt ve üst % 27’lik gruplar (n=83) arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $p<.001$ ). Bütün maddeler için alt ve üst gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin "Cohen d" formülüyle hesaplanmış etki büyüklüğü değerlerinin 2.13 ile 3.78 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın "geniş" ( $d>.08$ ) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkın anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermesi bakımından ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu sebeple ulaşılan bulgulara göre Mükemmel Liderlik Envanteri maddelerinin yer aldıkları boyutlarda ayırt edicilik düzeyleri yüksek iç tutarlılığa sahiptir.

Mükemmel Liderlik Envanterinin alt boyutları arasında ilişkiler incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve envanterin genelinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.01$ ). Alt boyutlar arasındaki ilişkinin .58

ile .80 arasında değiştiği; en yüksek ilişkinin Uyumluluk boyutu ile Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutu arasında olduğu ( $r=.80$ ;  $p<.01$ ); en düşük ilişkinin ise Uyumluluk boyutu ile Dışadönüklük boyutu arasında olduğu ( $r=.58$ ;  $p<.01$ ) anlaşılmıştır. Mükemmel Liderlik Envanteri ile alt boyutları arasındaki ilişkilerin .78 ile .92 arasında değiştiği; en yüksek ilişkinin Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutu arasında ( $r=.92$ ;  $p<.01$ ); en düşük ilişkinin ise Dışadönüklük boyutu arasında ( $r=.78$ ;  $p<.01$ ) olduğu anlaşılmıştır. Mükemmel Liderlik Envanteri ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü, alt boyutlar arasında ise orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı değerinin 0'a yaklaştıkça ilişki düzeyi düşmekte, 1'e yaklaştıkça ilişki düzeyi artmakta, ölçeğin alt boyutları farklı yapıları ölçtüğü için alt boyutlar arasında çok yüksek ilişki beklenmemektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ulaşılan bulgulardan hareketle, Mükemmel Liderlik Envanterinin alt boyutları arasındaki ilişkinin beklenen düzeyde ve anlamlı olduğu için belirlenen altı boyuttan her birinin ölçülen yapının farklı bir boyutunu ölçtüğü söylenebilir.

Yukarıda sıralanan bulgulara dayalı olarak, Mükemmel Liderlik Envanterinin Türkiye'de öğretmenler örnekleminde yürütülen çalışmalarda kullanılabilir düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma, öğretmen görüşleri ve alanyazına dayalı olarak okul yöneticilerinin mükemmel liderliklerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Mükemmel Liderlik Envanterini geliştirerek eğitim liderliği literatürüne katkıda bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış iki farklı ölçek ve bu iki ölçekten oluşan bir envanter ortaya konulmuştur. İlk ölçek "Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği" olup, Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk ve Uyumluluk olmak üzere 4 boyut ve 20 maddeden oluşmuştur. İkinci ölçek; "Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği" olup, Çalışana Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışları ve İşe Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışları

olmak üzere 2 boyut ve 20 maddeden oluşmuştur. Mükemmel Liderlik Envanteri ise Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk, Uyumluluk, Çalışana Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışları ve İşe Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışları olmak üzere 6 boyut ve 40 maddeden oluşmuştur.

Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğine ilişkin açıklamalar ve örnek maddeler aşağıda verilmiştir:

**Dışadönüklük.** Beş maddeden oluşan bu boyut, “girişkendir” ve “iletişimde etkilidir” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, sosyal ilişkilerine, girişken ve mücadeleci yapıya sahip olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Gelişime açıklık.** Beş maddeden oluşan bu boyut, “yeni fikirlere açıktır” ve “değişim odaklıdır” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, tutum ve değerlerinde dogmatik olmamasına, eleştiriye açık olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Sorumluluk.** Beş maddeden oluşan bu boyut, “yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar” ve “kararlıdır” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, planlı, azimli ve öz disipline sahip

olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Uyumluluk.** Beş maddeden oluşan bu boyut, “işbirliğine yatkındır” ve “güvenilirdir” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, işbirlikçi, samimi ve fedakâr olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri.** Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk ve Uyumluluk olmak üzere 4 boyut ve 20 maddeden oluşan bu ölçek, değerlendirilen kişinin mükemmel lider kişilik özelliklerine yatkınlığına işaret etmektedir. Ölçeği oluşturan 20 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması değerlendirilen kişinin mükemmel lider kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider kişilik özelliklerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğine ilişkin açıklamalar ve örnek maddeler aşağıda verilmiştir:

**Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler.** 10 maddeden oluşan bu boyut, “çalışanların gelişimini destekler” ve “çalışanlara rol model olur” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutta, mükemmel liderin çalışana yönelik davranışsal özelliği

olarak, çalışanların göreve bağlılığına, güdülenmelerine ve işbirliğini sağlamaya yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Boyutu oluşturan 10 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

**İşe Yönelik Davranışsal Özellikler.** 10 maddeden oluşan bu boyut, “kurumdaki faaliyetlerde en iyi olanı hedefler” ve “kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisindedir” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutta, mükemmel liderin işe yönelik davranışsal özelliği olarak, kurumda yürütülen faaliyetlerde yüksek beklenti oluşturulması ve kurumun temel amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Boyutu oluşturan 10 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan işe yönelik mükemmel liderlik davranışları ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler.** Çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları ve işe yönelik mükemmel liderlik davranışları boyutlarındaki 20 maddeden oluşan bu ölçek, değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik davranışsal özelliklerine işaret etmektedir. Ölçeği oluşturan 20 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel liderlik davranışsal özellikleri ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Mükemmel Liderlik Envanteri yukarıda açıklanan; Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk, Uyumluluk, Çalışana Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışları ve İşe Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışları boyutlarındaki 40 maddeden ve söz konusu bu boyutlardan oluşmaktadır. Envanter değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik özelliklerine işaret etmektedir. Boyutu oluşturan 40 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel liderlik envanterinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik özelliklerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **Mükemmel liderlik envanteri.**

Mükemmel Liderlik Envanteri, araştırmacılara okullarda mükemmel liderliğin öncüllerini, sonuçlarını ve bağlamsal etkilerini anlamalarında yardımcı olabilecek önemli bir araçtır. Ayrıca okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışları açısından güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemelerini sağlayarak pratik çıkarımlar sunmaktadır. Envanter, okullarda liderlik kapasitesini artırmayı ve mükemmellik kültürünü teşvik etmeyi amaçlayan mesleki gelişim çabalarına rehberlik edebilir.

Gerek ölçeklerin gerekse envanterin okul yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Özelliklerini ölçmek için geçerlik ve güvenilirliği bu çalışma ile kanıtlanmıştır. Bununla birlikte geliştirilen ölçeklerin ve envanterin geçerlik ve güvenilirliğini güçlendirmek için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Her ne kadar ortaya konan envanter iki ölçek diğer bir ifade ile altı alt boyuttu kapsamış olsa da araştırmacılar, yeni çalışmalarla envanterin boyutlarını genişletebilirler. Ayrıca bu çalışmada ele alınan mükemmel liderlik yaklaşımının nispeten yeni olması göz önüne alındığında, mükemmel liderlik ile eğitimin kalitesini etkilediği düşünülen örgütsel davranış kavramları arasındaki ilişkiyi incelemenin faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada geliştirilen Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği, Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği ve Mükemmel

Liderlik Envanteri'nin Türkiye'de öğretmen örnekleriyle yürütülen çalışmalarda kullanım için yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Genel olarak ortaya konulan ölçme araçlarının özelinde eğitimde mükemmel liderliğin genelde ise eğitim liderliğinin ilerlemesine olumlu katkılar sunacağı beklenmektedir. Nitekim eğitimde kalite ve mükemmellik için mükemmel liderlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ölçme araçları ile mükemmel liderlerinin ne tür özelliklere sahip olması genel olarak ortaya konulmuştur. Yöneticilerinin ve politika yapıcıların görevlendirmelerde mükemmel liderlik özellikleri gösteren kişileri belirlemede söz konusu ölçekleri ve envanteri kullanması eğitimin niteliğine olumlu yönde etkileyebilir.

### **Yazarların Notu**

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen “Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı doktora tezinin ölçek geliştirme kısmını kapsamaktadır.

### **Kaynakça**

- Belknap, K. (2019). *Leading for excellence: Leadership behaviors that cultivate a high-achieving school environment*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Brandman University, California, USA.
- Beltekin, N. (2018). Veri toplama araçları. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (111-131). Ankara: Pegem.
- Benoit, P. (2005). Leadership excellence: Constructing the role of department. *Academic Leadership: The Online Journal*, 3(1). DOI:10.58809/ALJ20050401/WJDK1608
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı.). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Baskı.). Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2014). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıöğren (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (133-164). Anı Yayıncılık.
- Chemers, M. (2014). *An Integrative theory of leadership*. Psychology Press. DOI:10.4324/9781315805726.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Bs.). Pegem Akademi.
- Deming, W. E. (2018). *Out of the crisis, reissue*. MIT press.
- Drucker, P. (2012). *Post-capitalist society*. Routledge.
- Gable, R. K. ve Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2.Bs.). Springer Netherlands. DOI:10.1007/978-94-011-1400-4

- Garcia, R. (2020). *Leading for excellence: Leadership behaviors that support a high-achieving school climate*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Brandman University, California, USA.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. Sage. DOI:10.4135/9781446216347
- Grunig, J. E. (2013). Communication, public relations, and effective organizations: An overview of the book. J. E. Grunig ve D. M. Dozier (Ed.), *Excellence in public relations and communication management* (1-28). Routledge. DOI:10.4324/9780203812303-1
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M. ve Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25-48. DOI:10.1177/1741143216659296
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (2.Bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Harvey, T., Dorlet, B. M. ve DeVore, D. P. (2014). *Leading for excellence: A twelve-step program to student achievement*. Rowman & Littlefield.
- Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. DOI:10.1177/0013164405282485
- Hernandez, A. (2019). *Leading for excellence: Leadership behaviors that support a high-achieving school climate*. Brandman University.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Ed.) (7. Basımdan çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. DOI:10.1080/10705519909540118
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı nitel, nicel, karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1).
- Kıral, E. (2021a). The diamond of the excellent life: Virtue. *Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 12(2), 1-12.
- Kıral, E. (2021b). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan içinde* (413-426). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın Yayın No: 235.
- Kıral, E. (2022). Excellent leadership of school administrators: A cross-cultural investigation. *TUBITAK 2219 International Post Doctoral Research Fellowship Program Final Report. (2019/1 Term, 1059B191900856)*.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modelling* (5.Bs.). Guilford Publications.
- Leithwood, Kenneth ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706. DOI:10.1177/0013161X99355002
- Leithwood, Kenneth, Harris, A. ve Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. DOI:10.1080/13632434.2019.1596077



- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev.Ed. ve G. Arastaman) (6.Basımdan.çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marcoulides, G. A. ve Schumacker, R. E. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelling. New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*. Psychology Press. DOI:10.4324/9781410601858
- Northouse, P. G. (2019). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Sage.
- Osman, A. S. (2020). *Leading for excellence*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Brandman University, California, USA.
- Parangan, A. (2020). *Leading for excellence: Leadership behaviours that support a high-achieving school environment*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Brandman University, California, USA.
- Parry, R. ve Harald, T. (2022). Ancient ethical theory. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy (Fall 2021 Edition)* içinde <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/ethics-ancient/> adresinden erişildi.
- Plano Clark, V. L. ve Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması: Alana yönelik bir kılavuz*. Çev.Ed., Ö.Ç.Bökeoğlu, (1. Basımdan çeviri). Nobel.
- Rogers, C. (2004). *Leading a school to excellence: A qualitative case study of a Blue-Ribbon principal*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Capella University, Minnesota, USA.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. Analiz ve raporlaştırma* (3.Bs.). Anı Yayıncılık.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business.
- Sherlock, R. (2020). *Leading for excellence: Behaviours and strategies of assistant superintendents of curriculum and instruction that support a high-achieving school environment*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Brandman University, California, USA.
- Shrimpton, C. (2009). *Excellence in independent school leadership*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Royal Roads University, Canada.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinonks.
- Stogdill, R. M. (1975). The evolution of leadership theory. *Academy of Management Proceedings*, 1975(1), 4-6. DOI:10.5465/ambpp.1975.4975786
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? *Statistics and Data Analysis*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=915520bdfde1423b0b73f7ed560c68e81678cda6> adresinden erişildi.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Çev.Ed., M.Baloğlu), (6.Baskıdan çeviri). Nobel.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (8.Baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (2.Bs.). (Çev.Ed., Y. Dede ve S. B. Demir), (1.Baskıdan çeviri). Anı Yayıncılık.
- Terzi, L. (2020). On educational excellence. *Philosophical Inquiry in Education*, 27(2), 92-105. DOI:10.7202/1074040ar

- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Üçüncü sürüm e-kitap. *Türk Psikologlar Derneği*. [http://www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_Ölçek\\_Hazırlama\\_Kılavuzu](http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu) adresinden erişildi.
- Willert, K. W. (2012). *Leadership for excellence: A case study of leadership practices of school superintendents serving four Malcolm Baldrige National Quality Award recipient school districts*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of St. Thomas, USA.
- Williams, P. ve Denney, J. (2012). *Leadership excellence: The seven sides of leadership for the 21st century*. Barbour Publishing. <https://davekraft.org/wp-content/uploads/Leadership-Excellence.pdf> adresinden erişildi.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289. DOI:10.1177/014920638901500207.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16. DOI:10.1037/0003-066X.62.1.6.

## Extended Abstract

### Introduction

Developing an Excellent Leadership Inventory is crucial to address a critical gap in educational leadership literature by providing a standardized instrument to measure the nuanced and multifaceted nature of excellent leadership in school contexts. This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to assess the excellent leadership levels of school administrators based on teachers' perceptions. The inventory draws upon existing research and theoretical frameworks on excellent leadership while incorporating insights from teachers' experiences. As direct observers of leadership practices, teachers are considered to have valuable perspectives on the qualities and behaviours that constitute excellent leadership within their school contexts.

The development of the Excellent Leadership Inventory has important implications for both research and practice in educational leadership. By providing a psychometrically sound tool to measure excellent leadership, the inventory enables researchers to gather empirical data on excellent leadership in schools, facilitating a deeper understanding of its antecedents, outcomes, and contextual influences. Furthermore, the results of the inventory can provide valuable feedback to school administrators to identify their strengths and areas for improvement in terms of excellent leadership behaviours. This can guide professional development efforts aimed at enhancing leadership capacity and fostering a culture of excellence in schools. The Excellent Leadership Inventory is expected to serve as a valuable resource for researchers, practitioners, and policymakers aiming to cultivate and support excellent leadership in schools, ultimately leading to better educational outcomes for all students. In this context, the purpose of the research is to develop a measurement tool to reveal the excellent leadership levels of school administrators according to teachers' perceptions.

### Method

The research employed a mixed-methods, exploratory sequential design, combining qualitative and quantitative approaches. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with eight teachers selected using purposive and maximum

diversity sampling to understand their experiences of excellent leadership. The findings from this phase informed the creation of the scale item pool.

In the quantitative phase, the validity and reliability analyses of the measurement tool were conducted using data collected from teachers working in public schools in Aydın / Efeler District, Turkey, during the 2022-2023 academic year. The scale development process involved four stages: creating an item pool, obtaining expert opinion, conducting a preliminary application, and performing validity and reliability analyses. Explanatory and confirmatory factor analyses were conducted to establish the scale's validity. Data from 308 teachers were used for the exploratory factor analyses, while data from a new sample of 425 teachers were used for first and second level confirmatory factor analyses to confirm the emerging structure. Reliability was assessed using item-total correlation coefficient, two-half test correlation, Guttman two-half reliability coefficient, and Cronbach's alpha internal consistency coefficient. Item discrimination was evaluated by comparing the lower and upper 27% groups, and the relationship between the overall scale and its sub-dimensions was examined.

### **Findings**

As a result of the research, two different scales with validity and reliability and an inventory consisting of these two scales were put forward. Explanations regarding the scales and inventory whose validity and reliability were proven are briefly explained in the rest of the study:

(1) The "Excellent Leader Personality Traits Scale" consists of 4 dimensions (extraversion, openness to development, conscientiousness, agreeableness) and 20 items. Exploratory factor analysis yielded a four-factor structure explaining 64.34% of the total variance. Confirmatory factor analyses confirmed the four-factor structure with good model fit indices. The scale and its subscales demonstrated high internal consistency (Cronbach's alphas: .87-.95) and split-half reliability (ranging from .73-.88). Item-total correlations and comparisons of upper-lower 27% groups supported the discriminant validity of the items.

(2) The "Excellent Leadership Behavioural Traits Scale" consists of 2 dimensions (employee-oriented leadership behaviours, task-oriented leadership behaviours) and 20 items. Exploratory factor analysis yielded a two-factor structure explaining 62.33% of the total variance. Confirmatory factor analyses confirmed the two-factor structure with good model fit indices. The scale and its subscales demonstrated high internal consistency (Cronbach's alphas: .92-.96) and split-half reliability (ranging from .78-.91). Item-total correlations and comparisons of upper-lower 27% groups supported the discriminant validity of the items.

(3) The "Excellent Leadership Inventory" integrates the dimensions and items from the Excellent Leader Personality Traits Scale and the Excellent Leadership Behavioural Traits Scale, resulting in a comprehensive measure with 6 dimensions (extraversion, openness to development, conscientiousness, agreeableness, employee-oriented leadership behaviours, task-oriented leadership behaviours) and 40 items. Exploratory factor analysis yielded a six-factor structure explaining 64.20% of the total variance. Confirmatory factor analyses confirmed the six-factor structure with good model fit indices. The inventory and its subscales demonstrated high internal consistency (Cronbach's alphas: .87-.97) and split-half reliability (ranging from .73-.91). Item-total correlations and comparisons of upper-lower 27% groups supported the discriminant validity of the items.

### **Conclusion and Recommendations**

This study contributes to educational leadership literature by developing the Excellent Leadership Inventory - a valid and reliable measurement tool to assess the excellent

leadership levels of school administrators based on teachers' perceptions. The rigorous scale development process, involving qualitative inquiry, exploratory and confirmatory factor analyses, and reliability analyses, supports the psychometric properties of the inventory.

The Excellent Leadership Inventory provides researchers with a standardized tool to investigate the antecedents, outcomes, and contextual influences of excellent leadership in schools. It also offers practical implications by enabling school administrators to identify their strengths and areas for improvement in terms of excellent leadership behaviours. The inventory can inform professional development efforts aimed at enhancing leadership capacity and fostering a culture of excellence in schools.

Further studies are recommended to strengthen the validity and reliability of the scales and inventory. Researchers may consider expanding the dimensions of the inventory through new studies. Additionally, given the relatively novel nature of the excellent leadership approach addressed in this research, it may be beneficial to examine the relationship between excellent leadership and organizational behaviour concepts that are thought to influence the quality of education.

In conclusion, the “Excellent Leader Personality Traits Scale”, the “Excellent Leadership Behavioural Traits Scale”, and the “Excellent Leadership Inventory” developed in this research are considered to have sufficient validity and reliability for use in studies conducted with teacher samples in Turkey. These measurement tools contribute to the advancement of research and practice in educational leadership by providing a means to assess and cultivate excellent leadership in school contexts.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 391-422  
Geliş Tarihi: 10.11.2024 Kabul Tarihi: 23.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582552>  
<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AİLE EĞİTİMİ VE KATILIMI ÇALIŞMALARININ ÖZEL ALAN YETERLİLİKLERİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Şule ERŞAN\*

### Öz

Öğretmenlik, hem genel mesleki yeterlilikler hem de branşa özgü alan yeterlilikleri gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu yeterlilikler, hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitimlerle geliştirilip güçlendirilir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yedi ana başlık altında belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinden biri “*Ailelerle iletişim, Aile katılımı ve Aile eğitimi*” dir. Bu yeterlik alanı; ailelerle iletişim kurabilme, aile katılımını sağlayabilme ve aile eğitim etkinliklerini yürütebilme uygulamalarını kapsamaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının özel alan yeterlilikleri kapsamında incelenmesidir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş olup resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri arasında çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 40 katılımcıdan oluşmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun aile eğitimi ve aile katılımına ilişkin eğitim aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin aile eğitimi ve katılımı çalışmalarını daha çok çocukların gelişimini desteklemek için aileyi yönlendirme olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Diğer yandan okullarda aile eğitimlerinin rehber öğretmenler tarafından yapıldığı, aile katılımların daha çok sınıf içi eğitim etkinliklerine katılım olarak tasarlandığı, ailelerle iletişimin büyük çoğunlukla WhatsApp uygulaması üzerinden gerçekleştiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Aile Eğitimi, Aile Katılımı, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Özel Alan Yeterlilikleri

\* Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, sersan@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3229-5686>

## **Evaluation Of Preschool Teachers' Family Education And Participation Activities Within The Scope Of Special Field Competencies**

### **Abstract**

The teaching profession is a profession that requires general competencies and special field competencies that every teacher should have, and these competencies are developed and supported by pre-service training and in-service trainings. The special field qualifications of preschool education teachers have been determined under seven main headings by the General Directorate of Teacher Education and Development of the Ministry of Education. One of the special field competencies of preschool teachers is “Communication with Families, Family Participation and Family Education”. This competence area covers the practices of being able to communicate with families, ensuring family participation and conducting family educational activities. The aim of this study is to examine the family education and participation studies of preschool education teachers within the scope of their special field competencies. In the study carried out in the 2021-2022 academic year, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group was determined by the purposive sampling method and consisted of 40 participants who voluntarily participated in the study among preschool teachers working in official preschool and kindergartens. Semi-structured interview technique was used in data collection. The analysis of the data obtained as a result of the interviews was carried out with the content analysis technique. As a result of the research, it was found that the majority of teachers received training on family education and family participation. In addition, it was determined that teachers evaluate family education and participation activities more as family orientation to support children's development. On the other hand, it was seen that family education in schools is conducted by guidance counselors, family participation is mostly designed as participation in classroom educational activities, communication with families mostly takes place via WhatsApp application.

**Keywords:** Family Education, Parental involvement, Preschool Education, Teacher Special Field Competencies.

### **Giriş**

Kişinin geleceğinin ilk temellerinin atıldığı okul öncesi dönem; fiziksel, bilişsel, dil, sosyal, duygusal gelişim alanlarında önemli gelişmelerin yaşandığı ve kişilik gelişiminin en hızlı olduğu dönem olarak tanımlanmaktadır (Güven ve Azkeskin, 2014). Ekolojik sistem kuramına göre, bu dönem içerisinde edinilen tecrübe ve deneyimler, içinde bulunulan çevre, etkileşimde bulunulan kişiler gibi çeşitli etkenler bireyin gelişimini ve öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir. Bronfenbrenner'ın Biyo-ekolojik sisteminin ilk halkasını oluşturan mikro sistem çocuğun en yakın etkileşim ve iletişim içinde bulunduğu aile ve okul çevresini

kapsamaktadır. Bu sistemde karşılıklı ilişkiler üzerinde meydana gelen sosyal ve kültürel faktörlerin çocuğun gelişimine etkisi ele alınmaktadır (Bronfenbrenner, 1986; Stavrinides ve Nikiforou, 2013).

Çocuğun yaşama dair ilk etkileşimlerini, deneyimlerini ve öğrenmelerini gerçekleştirdiği yapı aile kurumudur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çocuğun ilk eğitim ortamının aile kurumu ve ilk eğitimcilerinin ebeveynleri olduğu görülmektedir (Berger, 1991; Waanders, Mendez ve Downer, 2007). Aile, bir yandan çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılarken diğer yandan onun toplumsal hayata uyumunu desteklemede önemli bir rol oynamaktadır (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen ve Sekino, 2004). Bu durum çocuğun yaşamında ailenin ne denli önemli ve özel bir yere sahip olduğunu ve onun üzerinde büyük bir etki alanı olduğunu göstermektedir (Arabacı ve Aksoy 2005, Bartolome ve Mamata, 2020, Gordon 2015).

Günümüzde, yaşam standartlarındaki değişiklikler, geniş aileden çekirdek aileye geçiş, annenin çalışma hayatı içinde olması, çocuğun gelişimi ve eğitiminde destek hizmetlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda çocuklar, okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlandırılmakta ve desteklenmektedir. Çocuğun okul öncesi eğitime başlaması ile birlikte ebeveynlerin çocuğun gelişimi ve eğitimindeki rolleri, öğretmenle paylaşılmaktadır. Böylece çocuğun yaşamında hem aile hem de okul etkili olmaya başlar (Bronfenbrenner, 1986). Ekolojik sistemin önemli iki unsuru olan ev ve okul arasındaki bağlantı, bu bağlamda değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğunun gelişimini ve eğitimini planlı ve programlı biçimde etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Erken çocuklukla ilgili yapılan birçok araştırma çocukların gelişiminin desteklenmesinin onların tüm gelişimlerini ve sonraki yıllardaki akademik ve sosyal başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (OECD, 2017; Marcon, 1999; Pianta, Hamre and Allen, 2012). Bu durum çocuğun gelişiminde ve eğitiminde iki önemli unsur olan aile ve okulun önemine dikkat çekmektedir. Çocukların

gelişebilecekleri ve öğrenebilecekleri iki temel ortam olarak okul ve ev düşünüldüğünde, çocukların potansiyellerini geliştirebilmek için öğretmenlerin ve ebeveynlerin birlikte çalışması gerekmektedir (Bredenkamp, 2011; Knoche et.al., 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarının temel amaçlarından biri çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesidir. Ancak bu amacın gerçekleştirilebilmesi ve eğitimde kalıcılığın sağlanmasında, ailenin de sürece dâhil olması önemlidir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen aile katılım çalışmalarını amacı da bu işbirliğinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesini sağlamaktır (Epstein, 2018; Kurtulmuş, 2016; Tárrega García, García Fernández ve Ruiz-Gallardo, 2018). Okul ve aile arasındaki güçlü işbirliği çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemenin yanı sıra çocuğun ev ve okul arasında tutarlı bir eğitim anlayışı içinde olmasını mümkün kılmaktadır ( Mazer ve Thompson, 2017; O'Donnell ve Kirkner, 2014). Okul öncesi eğitimin niteliğini arttıran önemli faktörlerden biri, ebeveyn ve öğretmen işbirliğini güçlendiren aile katılım çalışmalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesidir (Toran ve Özgen 2018).

Güçlü bir ev-okul ilişkisinin sadece erken çocukluk yıllarında değil, tüm yaşama yansıyan yararlar sağlayacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle bu konunun ciddi bir şekilde ele alınması ve takip edilmesi gerekir. Dünyada ve ülkemizde eğitimin niteliğini arttırmak ve devamlılığını sağlamak için erken çocukluk yıllarından itibaren aile eğitimi ve katılımını sağlamaya yönelik politikalar ve programlar geliştirilmiştir (Hourani vd., 2012; Mapp ve Kuttner 2013; Xaba 2015). Bu doğrultuda son yıllarda geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından aile ve okul işbirliğinin önemine daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir (Koçyiğit, 2015; McWayne, Melzi, Limlingan ve Schick, 2016; Nitecki, 2015). Türkiye’de 1994 yılından bu yana uygulamaya geçirilen tüm okul öncesi eğitim programları (OÖEP) okul aile işbirliğinin önemine değinmiştir. 2002, 2006 ve 2013 OÖEP’da aile eğitimi ve katılımına giderek artan bir düzeyde daha fazla vurgu yapılarak gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Arabacı, 2015; Kaya, 2024; MEB, 2013; Toran ve Özger, 2018). 2024 yılında güncellenen OÖEP’ da ise



aile katılımı, "Aile ve Toplum Katılımı" başlığı altında ele alınmıştır. Bu kapsamda, ailelerin ve toplumun eğitim sürecine aktif katılımı teşvik edilerek, çocukların gelişimine bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda, ailelerin çocuklarıyla birlikte etkinliklere katılmaları, eğitim sürecine dâhil olmaları ve evde destekleyici faaliyetler yürütmeleri önerilmektedir. Ayrıca, aile eğitimi ve katılımı çalışmaları, okul öncesi eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (MEB 2024). Diğer yandan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli OÖEP' da (2024) aile ve toplum katılımı, çocukların eğitim süreçlerinde ailelerin ve toplumun aktif rol almasını teşvik eden bir anlayışla ele alınmıştır. Bu kapsamda, ailelerin çocuklarıyla birlikte etkinliklere katılmalarını, eğitim sürecine dâhil olmalarını ve evde destekleyici faaliyetler yürütmelerini önererek, çocukların gelişimine bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Aynı zamanda çocuğun üstün yararı açısından aile okul ve toplumun işbirliği içinde olmasının önemine vurgu yapılmıştır (Kaya, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı her alanda olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gerekli olan özel alan yeterliklerini yedi başlık altında belirlemiştir. Bunlar;

- Gelişim Alanları
- Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi
- Değerlendirme
- İletişim
- Yaratıcılık ve Estetik
- Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma
- Mesleki Gelişimi Sağlama (MEB, 2008).

Yeterlik; bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanır (TDK). Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri incelendiğinde, aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının da bir yeterlilik alanı olduğu görülmektedir. Bu yeterlik alanı; öğretmenlerin ailelerle iletişim kurabilme, aile katılımını sağlayabilme ve aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme uygulamalarını kapsamaktadır (MEB, 2008). Okul

öncesi öğretmenlerinin sahip olması beklenen tüm özel alan yeterlilikleri hizmet öncesi almış oldukları eğitimler ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yükseköğretimde okul öncesi öğretmeni yetiştiren programlarda, Anne-Baba Eğitimi, Aile Eğitimi ve Aile Eğitimi ve Katılımı gibi farklı isimlerle yer verilen derslerin amacı da öğretmen adaylarına “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi” yeterliliğini kazandırmaktır (YÖK, 2020). Kaliteli eğitim anlayışında okul-aile işbirliği kapsamında yürütülen aile eğitimi ve katılımı ile ebeveynlerin var olan bilgilerinin artırılması, okul içi etkinliklere katılımı okulu tanıma ve aidiyet duygusu oluşturmaya yönelik eğitim içeriğinin farkında olması ve okulda verilen eğitimin devamlılığını sağlaması hedeflenmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarının eğitim ve gelişimleri konusunda ki sorumlulukları ile ilgili farkındalık yaratarak sahip oldukları gücü etkin kullanmaları sağlanmaktadır ( Eliason ve Jenkins, 2003, Morrison, 2003).

Anne-baba eğitimi olarak da bilinen aile eğitimi ebeveynlik becerilerini geliştirme ve desteklemeye yönelik eğitim çalışmalarıdır. Aile eğitimi ile ilgili yapılan birçok tanının ortak özelliği bu eğitimin ailenin gelişim ve değişimini destekleyen bir süreç olduğudur (Ünal,2018). Farklı ülkelerde dönemin ihtiyaçları göz önüne alınarak geliştirilen birçok aile eğitim programı bulunmaktadır. 1960’lı yıllarda Amerika’da geliştirilen Head Start programı bunlardan biridir. Bunun dışında Active Parenting Today, Dare To Be You, Mindful Parenting Program, “The No Child Left Behind Act (NCLB), Black Parenting (EBP) Program, Parent as Teacher/PAT gibi aileleri desteklemeye yönelik bazı programların olduğu görülmektedir. (Aksoy ve Çiftçi 2018, Tezel-Şahin ve Kalburan, 2009). Ülkemizde ise aile eğitimini desteklemek amacıyla Anne-Baba Okulu, Anne Çocuk Eğitim Programı/Erken Destek Projesi, Anne Çocuk Eğitim Vakfı uygulamaları, Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP), Baba Destek Programı (BADEP) ve Anne Eğitim Programı (AEP) gibi programlar geliştirilmiştir. Ayrıca 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında aile eğitimi ve katılımına ilişkin öğretmenlere rehber olması amacıyla “Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi”

(OBADER) hazırlanmıştır. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programına ek olarak “Aile Eğitimi Rehberi” hazırlanmıştır. (MEB 2013; MEB 2024).

Eğitimde kalitenin artırılmasında aile eğitiminin yanı sıra aile katılımı da önemli rol oynamaktadır. Aile katılımının ne olduğuna yönelik birçok tanım yapılmıştır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2021) bu tanımlardan yola çıkarak aile katılımını; "*ailenin desteklenmesine ve eğitilmesine, ev ile eğitim kurumu arasındaki iletişimin artırılmasına ve bunun sürekliliğinin sağlanmasına ve ailenin eğitim süreçlerine katılmasına ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır*" olarak açıklamaktadır. Ailelerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, ev ve okul arasındaki etkileşimin sürdürülmesi okulda verilen eğitimin evde devamlılığının sağlanması ve kalıcı olması açısından oldukça önemlidir. Okul-aile iş birliği içerisinde çocukların gelişim ve eğitimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları şu başlıklar altında yürütülmektedir.

- Aile eğitim etkinlikleri; eğitim toplantıları ve konferanslar yoluyla ailelere çocukların gelişimi ve eğitimine yönelik yeni bilgiler ve beceri kazandırmayı hedefler. Ebeveynlere çocuk gelişimi hakkında bilgi sağlarken onların çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve etkin eğitim stratejileri kullanmalarına da yardımcı olur (Çakmak, 2010; Temel vd., 2013).
- Aile iletişim etkinlikleri; aileler ve öğretmenlerin, çocukların ihtiyaçlarını ve zorluklarını daha iyi anlamak için iletişim halinde olmaları çocuğun eğitiminde daha etkili stratejilerin geliştirilmesine olanak tanır (Telefon görüşmesi, mesajlaşma, duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, video kayıtları, fotoğraflar, portfolyo dosyaları, veli toplantıları, okula geliş gidiş-zamanlarında yapılan görüşmeler vb.),Günümüzde teknolojinin gelişmesi sonucu iletişim etkinliklerinde e-posta, web sayfası, facebook, whatsapp gibi uygulamalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Arabacı, 2015; Berger, Riojas-Cortez, 2016; Olmstead,2013).

- Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı; ailelerin bilgi ve becerileri oranında araç gereç hazırlama, sınıfa gözlemci olarak misafir olma, sınıf içi ve dışı etkinlikler sırasında öğretmene yardımcı olma, öğretmen tarafından planlanan bir etkinlikte görev alma gibi çalışmalar (Aksoy vd., 2017; Aydoğan, 2017)
- Bireysel görüşmeler; her çocuk için dönemde bir kez yılda iki kez yapılması gereken aile katılım çalışmasıdır. Amacı aileyi ve çocuğu yakından tanımaya yönelik olan özel görüşmelerdir. Bu görüşmelerde sorunlara ortak çözüm yollarının bulunmasının yanı sıra çocukta görülen olumlu değişimler ve yönlendirme çalışmaları ele alınır (Arabacı, 2015; MEB, 2013)
- Ev ziyaretleri; çocuğun yaşadığı ortamı, imkânlarını ve aile içi ilişkilerini yakından tanıma amacıyla yapılır. Aile ve öğretmenin birbirini yakından tanıma fırsatı bulduğu bu ziyaretler ile aile ve okul arasındaki bağ güçlendirilir (Berger, Riojas-Cortez, 2016; Erkan vd., 2015; MEB, 2013)
- Ebeveynlerin yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı; Anne babaların okul aile birliklerinde görev alma, sınıf temsilciliklerini yürütme gibi okul çalışmalarına aktif katılım sağlamasıdır (Epstein, 2018; Temel vd., 2013)

Okul öncesi dönemde aile eğitimi ve katılımının amaçları incelendiğinde, çocuğun gelişimine olan etkisi göz ardı edilemez. Yapılan bir çok çalışma eğitim kurumlarında aile katılım çalışmalarının planlanıp yürütülmesinde en önemli sorumluluğun öğretmenlere düştüğünü göstermektedir (Ersay, 2010; Polat Yaman ve Saçkes, 2017).

### **Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitimde yürütülen aile eğitimi ve katılımı çalışmaları, eğitim programının başarıya ulaşmasını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle ülkemizde ve yurtdışında aile eğitimi ve katılımının çocukların gelişimi ve eğitimi üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır (Arabacı ve Aksoy, 2005; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016; Güleç ve Genç, 2010; Ma, Shen, Krenn, Hu, ve Yuan, 2016; Murray, McFarland-Piazza ve Harrison, 2015; Tezel-

Şahin ve Kalburan, 2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının, çocuklar üzerinde olumlu yansımalarının olabilmesi için bu çalışmaların öğretmenler tarafından verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında yer verilen aile eğitimi ve katılımı çalışmaları MEB (2008) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri arasında sayılmıştır. Bu yeterlilikler belirlenen her alan için öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar ile ilgilidir. Özellikle son yıllarda MEB tarafından öğretmenlerin performans değerlendirmelerine sıkça vurgu yapılmaktadır. Bu değerlendirmelerin öğretmenler için performans kriteri olarak belirlenmiş özel alan yeterlilikleri kapsamında yapılabileceği düşünüldüğünde öğretmenler tarafından aile katılımı çalışmalarının ne düzeyde gerçekleştirildiği önem kazanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin aile eğitim ve katılım çalışmalarına ilişkin düşünce ve uygulamalarının özel alan yeterlilikleri perspektifinde incelenmesi ve yaşadıkları sorunların belirlenmesi gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi çalışmalarla ilgili geliştirilecek tedbirler açısından önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin MEB tarafından hazırlanan okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterliklerinden biri olan ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi çalışmalarına ilişkin görüş ve uygulamalarını incelemeyi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

#### **1.1. Araştırma Modeli**

2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell'e (2013) göre araştırma sorusu, birden fazla kişinin bir olgu hakkındaki ortak tecrübelerini anlamak üzerine kurulu olduğunda olgusal çalışma en uygun yaklaşımdır. Yapılan araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin aile eğitimi

ve katılımı çalışmalarını betimlemek ve yorumlamak amacıyla olgu bilim deseni kullanılmıştır.

### 1.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup çalışmaya Sinop ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 40 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışma için gerekli etik izinler alınmış ve öğretmenler gönüllülük esası dikkate alınarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

*Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

	<b>Katılımcı Özellikleri</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans-Örgün eğitim	37	92,5
	Lisans- Açık öğretim	3	7,5
	<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-5 yıl	2	5,0
	6-10 yıl	17	42,5
	11-15 yıl	8	20,0
	16 yıl ve üstü	13	32,5
	<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Okul Türü</b>	Anaokulu	19	47,5
	Anasınıfı	21	52,5
	<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

### 1.3.Veriler Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmenlerin eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türüne yönelik demografik bilgiler içeren sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, okul öncesi eğitimde aile eğitimi ve katılımına yönelik öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, tutum ve uygulamaları incelemek amacıyla okul öncesi öğretmenleri özel alan yeterliliklerinden Ailelerle İletişim, Aile

Katılımı ve Aile Eğitimi başlığı içinde yer alan yeterlilikler ve performans göstergeleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu on iki soru bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği görüşmenin belli bir yönde sürdürülebilmesi ve düzenli bilgi alabilmesi için araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Sorular; ailelerle iletişim, aile eğitimi ve aile katılımı olmak üzere üç alt boyutu içermektedir. Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra iki alan uzmanının görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu uygulamaya hazır hale getirildikten sonra Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvurularak gerekli onay alınmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara gerekli bilgilendirme yapılmış ve bilgilendirme onam formunu okuyup onaylayan gönüllü katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

#### **1.4.Verilerin Analizi**

Görüşmede elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç; araştırmada elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu doğrultuda elde edilen veriler kodlanarak benzer ve farklı görüşler sınıflandırılarak, kategorilere ayrılmış ve temalardan bahsetme sıklıkları frekans olarak sunulmuştur. Kodlamalar yapıldıktan sonra başka bir uzman tarafından yapılan kodlamalar ile karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Öğretmenler kendilerine yöneltilen sorularla ilgili görüşlerini belirtirken birden çok fikir belirttikleri için birbirine yakın cümleler maddeleştirilerek kategorize edilmiş ve görüş yoğunluğu tablo haline getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konu ile ilgili düşünce ve önerilerinden doğrudan alıntılar yapılarak, analizlerden elde edilen sonuçlar desteklenmiştir. Alıntılar sunulurken öğretmenlerin isimleri etik ilkeler gereği gizlenmiş, isimler Ö1,Ö2 vb. kodlar ile değiştirilmiştir.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmada elde edilen bilgiler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

## 2. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin aile eğitimi ve katılımı ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları özel alan yeterlikleri kapsamında araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar, her soruya yönelik tablolar halinde yorumlarıyla ve doğrudan alıntılarla birlikte aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin Aile eğitimi ve katılımına yönelik eğitim alma durumları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Aile Eğitimi ve Katılımı İle İlgili Eğitim Alma Durumu ve Eğitimin Türü

		f
<b>Eğitim Alma Durumu</b>	Evet	27
	Hayır	13
	Toplam	40
<b>Eğitimin Türü</b>	Üniversitede ders kapsamında	21
	Hizmetiçi eğitim semineri	6
	Toplam	27

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 27 sinin aile eğitimi ve katılımı ile ilgili eğitim aldığı 13’ ünün ise herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Aile eğitimi ve katılımı ile ilgili eğitim almadıklarını belirten öğretmenlerden bazılarının ifadesinden alıntılar şu şekildedir;

“Anne baba eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almadım. Seneler, tecrübe, üniversitedeki derslerim, sınıfta gördüğüm olumlu olumsuz davranışları alarak araştırmalar yaptım. Seminere hiç katılmadım.”(Ö15).

“..Yok almadım. Sadece ders işte..” (Ö27), şeklinde eğitim almadıklarını belirtirken aslında öğrenimleri sırasında ders kapsamında eğitim aldıklarını yansıtmışlardır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Aile Eğitimi ve Katılımı İle İlgili Sorumlulukları

Sorumluluklar	f
---------------	---



Çocukların gelişimi için aileyi destekleme, yönlendirme	25
Çocuklara yönelik problemlerin çözümü için bilgi alışverişi	16
Ailelerin ihtiyaçları olan konularda seminer düzenleme	9
Ailenin çocuğun eğitimine aktif katılımını sağlama	7

Tablo 3 te görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası aile eğitimi ve katılımı ile ilgili sorumluluklarının aileyi destekleme ve yönlendirme olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan belirtilen sorumluluklara bakıldığında sırasıyla aile ile bilgi alışverişi sağlama, ailenin gelişimine yönelik eğitim desteği sunma ve ailenin çocuğun eğitimine aktif katılımını sağlama olduğu görülmektedir. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekildedir;

*“Anne baba tutumlarının çocuk davranışı üzerindeki etkilerinden dolayı ailelerin bilinçlenmesi konusunda sorumlu olduğumu düşünüyorum.”* (Ö5),

*“Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda çok eksikleri olduğu için eğitim verilmesi gerekiyor.”* (Ö11),

*“Çocuklarla yaşadığımız sorunların çözümü için ailelerle sürekli diyalog halindeyiz.”* (Ö21),

*“Çocuklar bize emanet onların eğitimi için sürekli iletişim halinde olmalıyız.”* (Ö27),

*“Ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenmeleri ve etkinliklere katılımını sağlamak için uğraşıyoruz.”* (Ö33).

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Aile Eğitimi Gerçekleştirme Durumu ve Kullandıkları Yöntemler

		<b>f</b>
Aile eğitimi düzenleme durumu	Evet	31
	Hayır	9
	<b>Toplam</b>	<b>40</b>
Aile eğitiminde kullanılan yöntemler	Seminer	19
	Broşür	12
	Aylık Bülten	7
	Bireysel Görüşmeler	6

Veli Toplantısı	4
Eğitim Panosu	4
Ev Ziyaretleri	2

Tablo incelendiğinde, 31 öğretmenin kurumunda aile eğitimi düzenlediği, 9 öğretmenin ise aile eğitimi düzenlemediği görülmektedir. Daha önceleri aile eğitimi uyguladıklarını ifade eden öğretmenlerden bazıları okullara atanan rehber öğretmenleriyle birlikte, bu görevin artık kendi sorumlulukları olmadığını;

*"daha önce eğitim düzenledim....ama artık rehber öğretmen eşliğinde büyük konferanslar veriliyor okulda..."* (Ö10).

*"Yapmadım ama okul rehber öğretmenine yaptırıldı."* (Ö18).

*"...Rehber öğretmen atandı. O görev bizden düştü."* (Ö37).

şeklindeki ifadelerle belirtmişlerdir. Diğer yandan, öğretmenlerin aile eğitimini gerçekleştirmede en çok tercih ettikleri yöntemin seminer olduğu görülmüştür.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Aile Katılımının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri**

Aile Katılımının Gereklilik Nedenleri	f
Ailelere çocuklarını sınıf ortamında gözleme şansı verme	17
Okul-aile işbirliğinin önemi	14
Eğitim sürecine ailelerin aktif katılımlarını sağlama	12
Çocuğun gelişimini destekleme	5
Çocuk gelişimi konusunda aileyi bilgilendirme ve destekleme	3
Çocuğun okula uyum sürecini destekleme	2

Tablo 5 te, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimde aile katılımının gerekliliğine yönelik düşüncelerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin aile katılımının gerekliliğine vurgu yaptıkları en az bir veya birkaç neden arasında en sık dile getirilenin, ailelere çocuklarını sınıf ortamında gözlemleme şansı verme olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından okul aile işbirliği ve ebeveynlerin eğitimlere aktif katılımlarının sağlanması için aile katılımının gerekli olduğu belirtilmiştir. Çocuğun gelişiminin desteklenmesi, ailelerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi ile çocuğun okula uyum sürecini destekleme sıralanan gerekçeler

arasında yer aldığı görülmektedir. Aile katılımının gerekliliği olduğuna ilişkin öğretmen düşünceleri şu şekildedir;

“...Sınıfta ki etkinliklere katılınca bizi bakıcı olarak görülen o yargı kırılıyor. Bizi daha iyi anlıyorlar.”(Ö9),

“...öğretmenlerin sorumluluğunu veliler de anlama şansı buluyor. Empati kurabiliyorlar.” (Ö20),

“ kendi çocuğunu başka çocukların arasında görmek, başka çocukların davranışlarını izlemek bizi ve çocuğunu daha iyi anlamasını sağlıyor bunun için kesinlikle gerekli buluyorum.” (Ö18),

“okul ve aile birbirinden ayrı düşünülemez, birbirinin tamamlayıcısıdır.” (Ö31).

**Tablo 6.** Ailelerin Eğitim Etkinliklerine Katılım Türleri ve Tercih Edilen Etkinlik Çeşitleri

		f
<b>Aile katılımı çalışmalarında katılım türleri</b>	Sınıf içinde etkinlik uygulama	37
	Sınıf dışı etkinliklere katılım	11
<b>Aile katılımında uygulanan sınıf içi etkinlik çeşitleri</b>	Sanat etkinliği	16
	Türkçe etkinliği	15
	Fen ve matematik etkinliği	11
	Müzik etkinliği	8
	Oyun etkinliği	5
	Drama etkinliği	4

Tablo 6’da ailelerin eğitim etkinliklerine katılımının iki şekilde gerçekleştiği, öğretmenlerin tamamına yakının aile katılımını sınıf içi etkinlik uygulamaları olarak gerçekleştirdikleri bir kısmının da gezi özel günler vb programlara katılım şeklinde uyguladığı görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları;

“Haftanın 1 günü sınıfa bir veli davet edilip etkinlik yaptırarak aile katılımı gerçekleştiriyorum. Bu bazen hikaye anlatma bazen oyun etkinliği olabiliyor”(Ö2),

“Veliler kendi alanlarıyla ilgili sınıfta etkinlikler yapıyorlar.” (Ö13),

“...liste yapıyorum sırasıyla sınıfa gelip etkinlik yapıyorlar.” (Ö23),

“...gezilerde velilerden yardım istiyoruz ayrıca pikniğe ve özel günlere de davet ediyoruz.” (Ö8),

“Genellikle okul dışında bir yere gittiğimizde velilerden destek alıyorum bazen de okulda düzenlediğimiz özel programlarda yardımcı oluyorlar mesela sınıf süsleme, ikram hazırlama vb.”(Ö17)

gibi ifadeler ile aile katılımlarını gerçekleştirme yöntemlerini belirtmişlerdir. Sınıf içinde etkinlik uygulamalarında veliler tarafından en çok sanat ve Türkçe etkinliğinin tercih edildiği en az ise oyun ve drama etkinliğinin tercih edildiği görülmektedir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Okul ve Sınıftaki Etkinlikler İle İlgili Aileleri Bilgilendirme Yolları

Aileleri Bilgilendirme Yolları	f
WhatsApp uygulaması ve SMS	33
Bilgi notları	21
Telefon görüşmesi	10
Etkinliklerde çekilen fotoğraf ve videolar	9
Bültenler	9
Portfolyo dosyaları	6
Veli toplantısı	5
Okulun resmi web sitesi	5
Duyuru panoları	4

Tablo 7 de, öğretmenlerin okul ve sınıftaki etkinlikler ile ilgili aileleri bilgilendirme yolları yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgilendirmede WhatsApp uygulamasını kullandıkları, duyuru panolarının ise bilgilendirmelerde en az kullanılan yol olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** Ailelerle Bireysel Görüşme Yapılan Durumlar

	f
Çocuklarda davranış problemleri gözlemlendiğinde	29
Belirlenmiş zaman çizelgesi doğrultusunda, düzenli olarak	15
Ailelerin isteği doğrultusunda	7

Okula yeni başlayan çocukların okula uyum sürecinde	4
Çocukların farklı ve güzel çalışmaları olduğunda	2

Tablo 8'e göre öğretmenlerin ailelerle bireysel görüşme yaptığı durumların başında çocuklarda görülen davranış sorunları gelmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının ise bu görüşmeleri planlayarak düzenli bir biçimde yaptığı görülmektedir. Çocuklarla ilgili olumlu durumlarda yapılan bireysel görüşmeler ise oldukça sınırlıdır. Bireysel görüşmelerle ilgili öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir;

*"Genel olarak çocukta bir terslik olduğunda veya çözemediğim bir sorun olduğunda velileri görüşmeye çağırıyorum." (Ö28),*

*"Pazartesi günleri saat 12:00-13:00 arası bizim velilerle görüşme zamanımız sırayla her veli ile görüşüyorum" (Ö15),*

*"Gerekli durumlarda mesela çocuğun davranışlarında sorun olduğunda veya aile görüşmek istediğinde görüşüyoruz." (Ö23),*

*"...davranış problemlerine çözüm bulmak bazen de yeteneğine göre aileyi yönlendirmek için görüşüyorum" (Ö33).*

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Aile Katılımı Kapsamında Ev Ziyareti Gerçekleştirme Durumları

		f
Ev ziyareti	Evet	29
yapma durumu	Hayır	11
	Toplam	40
Ev ziyareti yapılımasının nedenleri	Amacına uygun olarak uygulanmaması	5
	Çalışma saatlerinden dolayı uygun zaman bulunmaması	3
	Ailelerden talep gelmemesi	3

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin ev ziyaretlerinde bulunma durumları görülmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerden 29'unun ev ziyareti yaptığı 11'inin ise yapmadığı görülmüştür. Ev ziyaretleri yapmayan öğretmenler bu ziyaretlerin amacına uygun olarak uygulanmaması ve çalışma saatlerinden dolayı uygun ve

yeterli zamanın bulunmamasına dikkat çekmiştir. Bu nedenleri şu ifadelerle dile getirmişlerdir.

"Ev ortamını gözlemleyemeyiz ki bizi misafir ettikleri odaya girip oradan çıkıyoruz. Üstelik bunun için ne benim ne velinin zamanı yok" Ö36,

"Okulumuzda bu uygulama hiç yapılmadı." (Ö7),

"Amacını aşılıyor ev oturması gibi yapan arkadaşlar var onun için gerek duymadım" (Ö1).

Ev ziyaretleri ile ilgili olumlu düşüncelerini ifade eden öğretmenler ise;

"Bir eve gitmek öğrenciyle ilgili her şeyi ortaya döküyor O kadar önemli ki" (Ö23),

"...ev ve okul ortamında çocuklar aynı olmuyor. Genellikle meslektaşlarımız bu konuya olumlu bakmıyor, ama bence çok önemli" (Ö11) şeklinde açıklamalar yapmışlardır.

**Tablo 10.** Aile Eğitimi ve Katılım Çalışmalarında Veli Açısından Yaşanan Sorunlar

	f
Velilerin aile katılımı programlarına düzenli olarak katılmaması	18
Velilerin aile katılımı programlarına çok istekli olmamaları	15
Velilerin etkinliklere hazırlıksız katılmaları	9
Etkinliklerde süre kontrolünün aksaması	7
Velilerin sınıf etkinliklerine katılımında yaşadıkları tedirginlik	4

Tablo 10 da öğretmen görüşlerine göre aile eğitimi ve katılımı çalışmalarında ailelerden kaynaklı yaşanan sorunların başında velilerin aile katılım programlarına düzenli katılmamasının yer aldığı görülmektedir. Sıralan diğer sorunlar ise sırasıyla velilerin katılıma isteksizliği, etkinliklere hazırlıksız gelmeleri, süre kontrolünü sağlayamamaları ve sınıf etkinliklerinde tedirginlik yaşamalarıdır.

### 3. Sonuç ve Tartışma

Ebeveynlerin her yaştaki çocuklarının eğitimine aktif olarak katılmaları oldukça önemli olup okulların da bu konuda ebeveynleri destekleyici ve teşvik edici çalışmalar yürütmesi önem taşımaktadır. Gelişmiş ülkelerde ebeveyn katılımı programları oldukça yaygındır (Bartolome and Mamat, 2020). Çocuk için daha iyi eğitim sonuçları elde etme ancak okul ve aile işbirliği ile sağlanabilmektedir.

Ebeveynlerin eğitime ilgisi ve devam eden katılımı öğrencilere eğitimleri boyunca destek sağlasa da, ebeveyn katılımı özellikle erken çocukluk yıllarında oldukça etkilidir (Mapp and Kuttner, 2013; Sapungan and Sapungan, 2014). Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitimde aileden soyutlanmış çocuk eğitimi yaklaşımının çözümsüzlük sarmalının genişlemesinden başka bir sonuç doğurmayacağı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim sürecine aileleri etkin bir şekilde dâhil edebilmesi, onlarla sağlıklı bir iletişim kurması ve gerektiğinde aileleri eğitici etkinliklerle destekleyebilmesi önemlidir.

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi ve katılımı çalışmalarını özel alan yeterlilikleri perspektifinde değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma öğretmenlerin aile eğitim etkinlikleri, aile katılım etkinlikleri ve aile ile iletişim etkinlikleri çalışmalarını değerlendirmek üzere kurgulanmış olup sonuçlar bu doğrultuda tartışılmıştır.

Elde edilen bulgulara incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (f27) aile eğitimi ve katılımı çalışmalarına yönelik eğitim aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenler aldıkları eğitimin türünü lisans eğitiminde ders veya hizmet içi eğitim kursu olarak belirtmişlerdir. Eğitim almadım diyen öğretmenlerin (f13) açıklamalarında ise aslında lisans eğitimi sırasında ders aldıkları görülmüştür. Bu durum bazı öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, hizmet öncesi eğitimden daha fazla önemsediklerini düşündürmektedir.

Mevcut bulgulara göre öğretmenlerin aile eğitimi ve katılımına yönelik farkındalıkları yüksektir. Bu konu ile ilgili dile getirilen sorumluklara bakıldığında ilk sırada çocuğun gelişimi için ailenin desteklenmesi ve yönlendirilmesi bulunmaktadır. Sıralanan sorumlulukların tamamı özel alan yeterlilikleri kapsamında değerlendirildiğinde aile eğitimini, aileler ile iletişimi ve aile katılımını kapsadığı görülmektedir. Bu bakış açısı, öğretmenlerin çocukların gelişiminde yalnızca okul ortamının değil, evdeki etkileşimlerin de önemli olduğu bilinciyle hareket ettiklerini göstermektedir. Bu sonuç Toran ve Özgen (2018) ile Akgün ve Bayraklı (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Her iki

çalışmada da öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde aile katılım çalışmalarının çocuk açısından yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f31) aile eğitimi düzenlemektedir. Aile eğitimi düzenlemediklerini belirten (f9) öğretmenlerin ifadelerinden bu sorumlulukları okullara atanan rehber öğretmenlere devrettikleri anlaşılmaktadır. Aile eğitimleri her ne kadar rehber öğretmenler tarafından düzenlense de okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterliği gereğince öğretmenin kendini bu çalışmanın dışında tutmaması bu çalışmaları rehber öğretmenle işbirliği içinde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Diğer yandan aile eğitimlerinde kullanılan yöntemler incelendiğinde seminer şeklinde eğitim düzenlenmesinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Aile eğitim etkinlikleri eğitim toplantıları, seminer-konferanslar, broşürler eğitim panoları yoluyla ailelere çocukların gelişimi ve eğitimine yönelik yeni bilgiler ve beceri kazandırmayı amaçlayan çalışmalardır (Çamlıbel-Çakmak, 2010). Ayrıca aile eğitimi çalışmalarında kullanılan yöntemler arasında bazı öğretmenler tarafından bireysel görüşmeler, veli toplantıları ve ev ziyaretlerinin belirtildiği görülmüştür. Bu çalışmalar özel alan yeterliliklerinde aile iletişim etkinlikleri kapsamında yer almaktadır. Bu durum aile katılımı üst başlığı altında yer alan aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri arsında ki ayrımın tam anlaşılmadığını göstermektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Uysal-Bayrak, Gözüm ve Özen-Altınkaynak (2021) yapmış oldukları çalışmada aile katılımı konusunda öğretmenlerin farkındalıklarına arttırmaya yönelik bilgilendirici ve eğitici seminerlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin, aile katılımının gerekliliğine ilişkin düşünceleri incelendiğinde, tamamının bu çalışmaları önemli ve gerekli bulduğu tespit edilmiştir. Aile katılımını neden gerekli bulduklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, sırasıyla aileye çocuğunu sınıf ortamında gözleme şansı verdiği için, okul aile işbirliğinin öneminden dolayı ve ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının sağlanmasına imkân tanıdığı için gerekli olduğu belirtilmiştir. Benzer olarak



Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ile Toran ve Özgen (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin ailelerin eğitim sürecine dahil olmasının gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin neredeyse tamamının (f37) ailelerin eğitim etkinliğine katılımını sınıf içi etkinliklere katılım şeklinde uyguladığı görülmektedir. Öğretmenlerden bir kısmının ise (f11) hem sınıf içi hem sınıf dışı etkinliklerde aileleri eğitim etkinliklerine dâhil ettikleri görülmüştür. Diğer yandan ailelerin sınıf içi etkinlik uygulamalarında en çok sanat ve Türkçe etkinliğini yaptığı, en az ise oyun ve drama etkinliklerini gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Ailelerin eğitim etkinliklerine katılımını sadece sınıfa gelip bir etkinlik yapması olarak değerlendirmek aile katılımı açısından kısıtlayıcı bir yaklaşımdır. Bir ebeveynin sınıfta bazen misafir, bazen öğretmene yardımcı, gözlemci, düzenleyici bazen eğitim etkinliği gerçekleştiren kişi olması aile katılımının zenginliğidir. Bunun yanı sıra her veliden eğitim etkinliği yapmasını istemek velileri tedirgin eden bir süreç oluşturmaktadır. Eğitim etkinliklerini planlama ve uygulama işi profesyonel olan öğretmenlerin işidir, ebeveynlerin katkısı ise genellikle onları destekleme ve yardımcı olma boyutundadır (Dor, 2012; Mathekg, 2016). Ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı üç düzeyde gerçekleştirilmektedir. Bunlardan birinci düzey ailelere okula ilişkin bilgilerin verilmesi ve karşılıklı güven oluşumunu destekleyici iletişimin geliştirilmesi için yapılan çalışmalardır (telefon görüşmeleri, okul ziyaretleri, yazışmalar vb gibi). İkinci düzeyde ise ailelerin eğitim programlarına ilişkin bilgilendirilmesi, karşılıklı beklentilerin paylaşıldığı, evde ve okulda çocukla ilgili gözlemlerin aktarıldığı bir katılım şekli bulunmaktadır (veli toplantıları, bireysel görüşmeler gibi). Üçüncü düzey aile katılım çalışmaları da ailelerin sınıfın içindeki çalışmalara aktif olarak katılmalarını ve öğretmene destek vermelerini içerir (Arabacı 2015, Temel, Aksoy ve Kurtulmuş 2013). Ebeveynin aktif olarak bir etkinlik planlaması ve uygulaması en son yapılacak çalışmalardandır. Çaltık ve Kandır'ın (2006) çalışmasında öğretmenlerin; başlıca aile katılımı etkinliği olarak veli toplantıları, bilgilendirme toplantıları ve geziler düzenlendiğini belirtmişlerdir.

Mevcut çalışmada ise öğretmenlerin yapmış olduğu çalışmaların daha çok sınıf içinde etkinlik uygulaması şeklinde yani en ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum yıllar içinde öğretmenlerin aile katılımı kavramına yüklediği anlamın değiştiğini çalışmalarının çeşitliliğinin farkında olmadıklarını, bu çalışmalarını velinin sınıfta etkinlik yapması olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin, sınıf ve okulun güzelleştirilmesi, araç gereçlerin bakım ve onarımı, bahçe bakımı, evde çocukla birlikte yapılabilecek aktiviteler veya ailelerle ortak yapılacak sosyal sorumluluk projeleri gibi çeşitli etkinliklerle desteklenmesi, ailelerin çocukların eğitim sürecine daha derin bir şekilde dâhil olmalarını sağlayabilmektedir (Garcia, 2018).

Öğretmenlerin okul ve sınıfta ki etkinliklerle ilgili aileleri bilgilendirmede kullandıkları iletişim yolları incelendiğinde büyük oranda (f33) WhatsApp uygulaması ve SMS kullanıldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla bilgi notları (haber mektupları) ve telefon görüşmelerinin takip ettiği belirlenmiştir. Bu amaçla kurulan okulların resmi web sitesinden bilgilendirme yapılması ise oldukça az tercih edilen bir yol olarak belirlenmiştir. WhatsApp ve SMS uygulamaları her ne kadar iletişimde hızlı ve etkili bir yol olsa da yüz yüze iletişimin sağladığı derinlikten ve güven ortamından yoksun olabileceğinden sorunlara ve karışıklıklara neden olabilmektedir. Bu yeterlilik alanı, öğretmenlerin yalnızca çocukların okul yaşantısı hakkında bilgi vermesini değil, aynı zamanda ailelerin çocuklarıyla ilgili görüş ve endişelerini dikkate alarak sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmasını da gerektirir. Seyfullahoğulları (2012) ebeveynlerin okuldan beklentilerini araştırdığı çalışmasında ailelerin en çok bilgilendirme konusu üzerinde durduklarını, ayrıca aile eğitimine yönelik isteklerinin bulunduğunu tespit etmiştir. Erşan (2019) ebeveyn beklentileri üzerine yapmış olduğu çalışma sonucunda ebeveynlerin, öğretmenlerin çocukları hakkındaki bilgileri kendileri ile paylaşmalarını ve kendileri ile iletişim ve işbirliği içinde olmalarını istediği belirlenmiştir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bireysel görüşmeleri çoğunlukla (f29) çocuklarda davranış problemleri gözlemlendiği zaman yaptıkları

görülmektedir. Bunun dışında bir kısım öğretmen tarafından (f15), önceden belirlenmiş bir takvim doğrultusunda düzenli olarak bireysel görüşmeler yapıldığı belirlenmiştir. Diğer yandan çocuklarla ilgili olumlu gelişmeler nedeniyle yapılan bireysel görüşmeler yok denecek kadar azdır. Aile katılımı kapsamında gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin sadece sorun olduğunda değil, her çocuğun ailesi ile dönemde bir kez düzenli olarak yapılması gerekmektedir (Arabacı, 2015; MEB,2013). Çünkü yalnızca olumsuz durumlar için yapılan görüşmeler bir süre sonra ebeveynin okuldan uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının (f29) aile katılımı kapsamında ev ziyaretleri gerçekleştirdikleri bir kısım öğretmenin (11) ise ev ziyaretleri yapmadıkları görülmektedir. Bu ziyaretlerin amacına uymadığını belirten öğretmenlerin(5) yanı sıra çok az da olsa bazı öğretmenlerin (3) çalışma saatlerini öne sürmesi, bazılarının ise (3) ailelerden talep beklediği görülmüştür. Bunun yanı sıra aile eğitimi ve katılımı çalışmalarında yaşanan sorunların başında ailelerin katılım programlarına düzenli olarak gelmemeleri, isteksiz olmaları, hazırlıksız gelmeleri, süre kontrolünü sağlayamamaları ve tedirginlik yaşamaları olduğu görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere yukarıda belirtildiği gibi öğretmenler aile katılımını sadece ebeveynin sınıf içinde etkinlik yapması olarak değerlendirmektedir. Elde edilen sonuç bu durumun ebeveyni zora soktuğunu göstermektedir. Farklı birçok çalışma yapılabilecek iken ebeveynlerin yetkinlik ve yeterlilikleri dikkate alınmadan, okulların bu beklenti ve talep içinde olması ebeveynleri okuldan gelen taleplere karşı isteksiz davranmalarına veya sıkıntı yaşamalarına neden olmaktadır. Xaba'ya (2015) göre ebeveynlerin okula katılımı, çoğunlukla ebeveynlerin toplantıya katılması, sınıf içinde etkinlik yapması gibi daha çok okulun talep ettiği faaliyetlerden oluşmaktadır. Bu durumda ebeveynler sadece okuldan gelen istekleri yerine getirerek katılım sağlamış gibi görünmektedir. Bilaloğlu ve Aktaş-Arnas (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin aile katılımı konusunda yeterince performans sergilemedikleri ve katılım sağlayamama durumlarını ailelerin ilgisizliği ile açıkladıkları görülmüştür.

Bağ ve Çeviker (2017) okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinde “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi” ile ilgili yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin ailelerle iletişim ve aile katılımı sağlayabilme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, aile eğitimi etkinlikleri düzenleme konusunda ise daha az yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin aile eğitimi ve katılımına yönelik çalışmaları özel alan yeterliliklerinin bir yansımasıdır ve çocukların gelişimini destekleyici çok önemli bir role sahiptir. Mevcut olan bu çalışmada öğretmenlerin aile eğitimi ve katılımı çalışmalarını yürüttükleri, kendilerini bununla ilgili sorumlu hissettikleri ve çaba gösterdikleri görülmüştür. Ancak özellikle ailelerin etkinliklere katılım çalışmaları konusunda sınıf içi etkinlik uygulaması gibi tek düze bir uygulama içinde oldukları, aile katılımı ile ilgili bazı kavramsal yanlışlara sahip oldukları belirlenmiştir.

### **Öneriler**

- Öğretmenlerin daha çeşitli iletişim yöntemleri kullanması, aile katılımını yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlandırmaması ve aile eğitimi süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenmesi önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programında 2018 yılından itibaren seçmeli derse dönüştürülen aile eğitimi ve katılımı dersinin tekrar zorunlu dersler kapsamına alınması önerilebilir
- Görev yapan öğretmenlerin merkezi ve yerel hizmet içi eğitim faaliyetleri ile daha fazla desteklenmesi önerilebilir.
- Okullarda bulunan rehber öğretmenlerin aile eğitimi çalışmalarını okul öncesi öğretmeni ile işbirliği halinde yürütmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin, aile eğitimi ve aile katılımı çalışmalarının takip edilmesi için il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince bir sistem geliştirilebilir.
- Aile eğitimi ve katılımına yönelik yapılacak benzer araştırmalarda öğretmen ve ebeveyn görüşleri odak gurup görüşmesi yöntemi ile derinlemesine incelenebilir.

## Etik Metni

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makalenin etik kurul izni Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23.06.2020/ 2020-73 sayılı kararı ile alınmıştır.”

## Kaynakça

- Akgün, Z. ve Katmer Bayraklı, V. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin ve okul yönetiminin aile katılımında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1105-1133. doi:10.30900/kafkasegt.1098381
- Aksoy, A. B., ve Dere Çiftçi, H. (2018). Aile eğitim modelleri. A. B. Aksoy (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* (s. 129-152) içinde. Hedef Yayıncılık
- Aksoy, A. B., Özkan, H. K., Aksoy, M. ve Köycekaş, A. (2017). Aile eğitim modelleri. A. B. Aksoy (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* (s. 171-196) içinde. Hedef Yayıncılık
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2021). Aile Katılımı. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi> . Erişim tarihi: 15 Aralık, 2021
- Arabacı, N. ve Aksoy, A. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- Arabacı, N., ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-53.
- Arabacı, N. (2015). Okul öncesinde aile katılımı. A. B. Aksoy (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* (s. 44-65) içinde. Hedef Basın Yayın.
- Aydoğan, Y. (2017). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler Yıldız (Ed.), *Anne baba eğitimi* (4. Baskı, s. 100-136). Pegem Akademi.
- Bağ, C. ve Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *AİBU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312.
- Bartolome, M. T., and Mamat, N. (2020). Exploring parental involvement in early childhood education in the Philippines: A case study. *The Normal Lights*, 14(2) <https://doi.org/10.56278/tnl.v14i2.1653>
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Berger, E.H., and Riojas Cortez, M. (2016). Parents as Partners in Education. Pearson.
- Bredenkamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.
- Bilaloğlu, R. G., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among the five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-18.
- Dor, A. (2012). Parents' involvement in school: Attitudes of teachers and school counselors. *US-China Education Review*, 11, 921-935. <https://doi.org/1548-6613>
- Eliason, C., and Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*, Upper Saddle River, NJ: Merrill
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. 2nd Edition. Newyork: Routledge.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Erkan, S., Tarman, İ., Ömrüuzun, İ., Koşan, Y., vd. (2015). Okul öncesi eğitimde ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 307-332.
- Ersay, E., (2010). Aile eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, Z.Fulya Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s.274-325) Ankara: Anı Yayıncılık
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394>
- Garcia, A. S. (2018). Parental involvement among low-income Filipinos : A phenomenological inquiry. University of Nebraska-Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss>. Erişim tarihi: 20 şubat 2022
- Güleç, H. Ç. ve Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 158-171.
- Güven, G., ve Azkeskin, K. E. (2014). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim, İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (8. Baskı, s. 1-53) içinde. Pegem Akademi.
- Gordon, T. (2015). *Etkili anne-baba eğitimi*. (10. baskı). (D. Tekin ve N. Özkan, Çev.). Profil Yayın
- Hourani, R. B., Stringer, P., and Baker, F. (2012). Constraints and limitations to subsequent parental involvement in primary schools in Abu Dhabi: Stakeholders' perspectives. *School Community Journal*, 22(2), 131-160. Erişim tarihi: 3 Kasım 2022 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001616.pdf>
- Kaya, Ü. Ü. (2024) Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının evrimi. 2. Bilsel International Gordion Scientific Researches Congress Books, 397-415.
- Knoche, L. L., Edwards, C. P., Sheridan, S. M., Kupzyk, K. A., Marvin, C. A., Cline, K. D., and Clarke, B. L. (2012). Getting Ready: Results of a randomized trial of a relationship-focused intervention on parent engagement in rural Early Head Start. *Infant Mental Health Journal*, 33, 439-458.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 141-157.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood

- education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801.
- Mapp, K. L., and Kuttner, P. J. (2013). Partners in education: A dual capacity-building framework for family– school partnerships. U.S. Department of Education, Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). Erişim tarihi: 5 Şubat 2022, <https://www.researchgate.net/publication/290447281>.
- Mathekga, S. S. (2016). Teachers' perceptions of parental involvement in children's education in Rural Limpopo Province schools. (Unpublished master's thesis). *University of South Africa, Pretoria, South Africa*
- Mazer, J. P., & Thompson, B. (2017). The validity of the parental academic support scale: associations among relational and family involvement outcomes. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 4(1-2), 120-132.
- McWayne, C. M., Melzi, G., Limlingan, M. C., & Schick, A. (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental psychology*, 52(7), 1088- 1102.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğretmen yeterlikleri. MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi eğitim programı. MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Okul öncesi eğitim programı. MEB Yayınları
- Morrison, G. S. (2003). Fundamentals of early childhood education. *Upper Saddle River, NJ: Columbus, OH*
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent– teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219.
- O'Donnell, J., & Kirkner, S. L. (2014). The impact of a collaborative family involvement program on latino families and children's educational performance. *School Community Journal*, 24(1), 211-234.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in school. *Linking Research & Practice to Improve Learning*, 57 (6), 28-37
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., and Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386) içinde. Springer.
- Polat Yaman, R., & Saçkes, M. (2017). Anne-babalar okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden ne bekliyor? Anne-baba ve yönetici beklentilerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 94-103.

- Sapungan, G. M., and Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child's education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education* 3(2.), 42–48.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Stavrinides, P., and Nikiforou, M. (2013). Parenting: Challenges, practices, and cultural influences. *Nova Science*. <https://doi.org/978-1-62257-881-8>
- Tárraga García, V., García Fernández, B., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2018). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375
- Temel, F., Aksoy, A. B., ve Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde* (s. 328-362). Anı Yayıncılık
- Tezel-Şahin, F., ve Kalburan, N. C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(25), 1-12.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Uysal Bayrak, H., Gözüm, A. I. C., & Özen Altinkaynak, S. (2021). Investigation of the role of preschooler parents as teachers. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 155-179.
- Ünal, F. (2018). Aile eğitimi. A. B. Aksoy (Ed), *Aile eğitimi ve katılımı içinde* (s. 11-40). Hedef Yayıncılık.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK [Yüksek Öğretim Kurumu]. (2020). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Ogretmen\\_Yetistirme\\_Lisans\\_Programlari](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen_Yetistirme_Lisans_Programlari)
- Xaba, M. I. (2015). The empowerment approach to parental involvement in education. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 6(2), 197–208.

## Extended Abstract

### Introduction

Many studies on early childhood reveal that supporting children's development positively affects their overall development and their academic and social success in the following years (Pianta, Hamre and Allen, 2012). This draws attention to the importance of family and school as two important elements in the development and education of children. In the preschool period, the educational environment in which the child lives is very important, although it plays a secondary role after the family (Bredenkamp, 2011). However, considering the critical importance of the family in the child's life, it is not possible to consider the child's education independent of the family. It should not be forgotten that a strong home-school relationship will provide benefits not only in early childhood but also throughout life. Therefore, this issue needs to be taken seriously and monitored. In many countries around the world, policies and programs have been developed to ensure family



education and participation from the early childhood years in order to improve the quality and continuity of education (Hourani et al., 2012; Mapp & Kuttner 2013; Xaba 2015).

All preschool education programs implemented in Turkey since 1994 have emphasized the importance of school-family cooperation. Especially in the 2002, 2006, and 2013 preschool education programs, family education and family involvement have been emphasized more and more (Arabacı 2015). In Turkey, both official state institutions and the Mother Child Education Foundation (AÇEV) have prioritized family education. In addition, higher education institutions that train teachers have tried to train preschool education teacher candidates with these competencies through curriculum arrangements. Among the special field competencies that preschool teachers should have, it is seen that family education and participation activities are also identified as a competency area. This competency area covers the practices of teachers to communicate with families, to ensure family participation and to carry out family education activities.

Family education and involvement is an important factor in supporting children's academic achievement and social development. Collaboration between family and school ensures that children's learning experiences are consistent. Focusing on similar values and habits at home and school helps children better understand concepts. In addition, the active participation of families in educational processes increases children's self-confidence and motivation to learn. In addition, the supportive attitudes of their families make children more open to new experiences. Family involvement activities in early childhood education organized in cooperation with school-family to support children's development and education;

- Family education activities: Family education provides parents with information about child development and helps them build healthier relationships with their children and use effective educational strategies.
- Family communication activities: When families and teachers communicate to better understand children's needs and challenges, it allows for the development of more effective strategies in the child's education.
- Participation of parents in educational activities; Preparing tools and materials, being a guest in the classroom as an observer, helping the teacher during in-class and out-of-class activities, taking part in an activity planned by the teacher, etc. to the extent of their knowledge and skills.
- Individual interviews; These are special interviews that should be held once a semester for each child, not only in problematic situations, and whose purpose is to get to know the family and the child, to find common solutions to problems, as well as to discuss the positive changes seen in the child and guidance activities.
- Home visits are conducted to get to know the child's living environment, opportunities and family relationships closely.
- Participation of parents in management and decision-making processes; It is implemented through various methods such as taking part in PTAs and active participation (Arabacı 2015, Aydoğan 2017, Çamlıbel-Çakmak 2010, Temel et al., 2013).

Many studies have been conducted in Turkey and abroad on the positive effects of family education and involvement on children. Considering that these studies both reveal the added value it provides to children's education and that teachers' performance evaluations have been frequently emphasized in recent years, it is important to reveal how much they

have the special field competencies determined as performance criteria for teachers and how much they can put them into practice. This study aimed to examine the communication with families, family involvement and family education activities of teachers working in preschool education institutions, which is one of the special field competencies of preschool teaching prepared by the Ministry of National Education.

### **Method**

In the study, which was conducted in the 2021-2022 academic year, phenomenology (phenomenology) design, one of the qualitative research methods, was used. In phenomenological research, data sources are individuals or groups who experience the phenomenon that the research focuses on and who can express or reflect this phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2016). Purposive sampling method was used to determine the study group and 40 teachers working in official kindergartens and preschools affiliated to the Ministry of National Education in Sinop were included in the study. The data were collected using a semi-structured interview form developed in accordance with the purpose of the study. The data obtained in the interview were analyzed by content analysis technique.

### **Findings, Discussion and Results**

When the findings were analyzed, it was determined that more than half of the teachers (f27) received training on family education and involvement activities. Teachers indicated the type of training they received as a course in undergraduate education or in-service training course. In the explanations of the teachers (f13) who said they did not receive training, it was seen that they actually took a course during their undergraduate education. This situation suggests that some teachers attach more importance to in-service training than pre-service training.

According to the current findings, teachers' awareness of family education and involvement is high. When we look at the responsibilities mentioned in relation to this issue, supporting and guiding the family for the development of the child comes first. When all of the listed responsibilities are evaluated within the scope of special field competencies, it is seen that they include family education, communication with families and family involvement. This perspective shows that teachers act with the awareness that not only the school environment but also the interactions at home are important in children's development.

According to the findings, the majority of teachers (f31) organize family education. It is understood from the statements of the teachers who stated that they do not organize family education (f9) that they delegate these responsibilities to the guidance counselors assigned to the schools. Although family trainings are organized by guidance counselors, in accordance with the special field competency of preschool teaching, teachers should not exclude themselves from this work and should carry out these activities in cooperation with the guidance counselor.

On the other hand, when the methods used in family education were examined, it was seen that organizing training in the form of seminars ranked first. It was also observed that some teachers mentioned individual interviews, parent meetings and home visits among the methods used in family education activities. These activities are not family education activities but different sub-dimensions of family involvement activities. This situation shows that the studies under the title of family involvement are not fully understood.

When the teachers' opinions on the necessity of family involvement were analyzed, it was found that all of them found these activities important and necessary. When the findings on why they found family involvement necessary were examined, it was stated that it was necessary because it gives the family the chance to observe their child in the classroom

environment, because of the importance of school-family cooperation and because it allows families to actively participate in the education process.

In the current study, it was observed that almost all of the teachers (f37) implemented the participation of families in educational activities as participation in in-class activities. Some of the teachers (f11) included families in both in-class and out-of-class activities. On the other hand, it was determined that families mostly practiced art and Turkish activities in the classroom, and least of all they practiced play and drama activities. Considering the participation of families in educational activities as only coming to the classroom and doing an activity is a restrictive approach in terms of family participation. The richness of family participation is that a parent can be a guest, an observer, a teacher's helper, an organizer, or a person who conducts educational activities. On the other hand, asking every parent to do educational activities creates a process that makes parents uneasy. Supporting parents with various activities such as beautification of the classroom and school, maintenance and repair of equipment, garden maintenance, activities that can be done at home with the child or social responsibility projects to be done jointly with families can enable families to be more deeply involved in the educational process of their children (Garcia, 2018).

When the communication methods used by teachers to inform families about school and classroom activities were analyzed, it was determined that WhatsApp application and SMS were used to a great extent (f33). This was followed by information notes (news letters) and phone calls. Informing through the official website of the schools established for this purpose was found to be a less preferred method. Although what app and SMS applications are fast and effective ways of communication, they may cause problems and confusion because they may lack the depth and trust environment provided by face-to-face communication.

The findings are examined, it is seen that teachers mostly (f29) make individual interviews when behavioral problems are observed in children. Apart from this, some teachers (f15) conducted individual interviews regularly in line with a predetermined schedule. On the other hand, individual interviews conducted due to positive developments regarding the children were almost non-existent. Individual interviews conducted within the scope of family involvement should be held regularly with each child's family once a semester, not only when there is a problem. This is because interviews conducted only for negative situations may cause parents to withdraw from the school after a while.

In the current study, more than half of the teachers (f29) made home visits within the scope of family involvement, while some teachers (f11) did not make home visits. In addition to the teachers (f5) who stated that these visits did not fulfill their purpose, it was observed that some teachers (f3), albeit very few, put forward their working hours and some (f3) expected demands from families. In addition, it was observed that one of the main problems experienced in family education and involvement activities was that families did not come to the participation programs regularly, were reluctant, came unprepared, could not control the time and experienced anxiety. As it can be understood from this, as stated above, teachers consider family involvement only as parents doing activities in the classroom. The result shows that this situation puts the parents in a difficult situation. According to Xaba (2015), parental involvement in school mostly consists of activities requested by the school, such as parents attending meetings and doing activities in the classroom. In this case, it seems that parents only participate by fulfilling the requests from the school.

Bağ and Çeviker (2017) examined teachers' views on preschool teachers' competencies related to "Communication with Families, Family Involvement and Family Education" in their special field competencies and found that teachers considered themselves

competent in communicating with families and family involvement, but less competent in organizing family education activities.

In conclusion, preschool teachers' work on family education and family involvement is a reflection of their special field competencies and has a very important role in supporting children's development. In the present study, it was seen that teachers carried out family education and involvement activities, felt responsible for them and made efforts. However, it was determined that they were in a monotonous practice, such as in-class activity implementation, and that they had some conceptual misconceptions about family involvement.

#### **Suggestions**

- Teachers should use more diverse communication methods, not limit family involvement to in-class activities, and take a more active role in family education processes.
- It may be recommended that the family education and involvement course, which has been transformed into an elective course in the preschool teaching undergraduate program since 2018, be included in the compulsory courses again.
- It may be recommended that teachers should be further supported through central and local in-service training activities.
- It may be suggested that school counselors should carry out family education activities in cooperation with preschool teachers.
- A system can be developed by provincial/district directorates of national education to monitor teachers' family education and family involvement activities.
- In similar studies to be conducted on family education and family involvement, the views of teachers and parents can be examined in depth with the focus group interview method.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 423-456  
Geliş Tarihi: 10.11.2024 Kabul Tarihi: 24.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1582503>  
<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ KAPSAMINDA 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNE SÜRDÜRÜLEBİLİR MATEMATİKSEL MODELLEME ETKİNLİĞİNİN UYGULANMASI\*

Neslihan ŞAHİN\*  
Fatma Nur BEDİR\*

### Öz

Bu çalışmada sürdürülebilir matematiksel modelleme yaklaşımı çerçevesinde oluşturulan öğrenme ortamı gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 7. Sınıf öğrencilerine sürdürülebilirlik bağlamında tasarlanmış model oluşturma etkinlikleri üzerinde çalışmaları sağlanmıştır. Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sinop ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. Sınıftaki 9 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. İlk olarak 3'erli üç odak gruba ayrılan öğrencilere önce sürdürülebilirlik kavramlarına yönelik daha sonra da matematiksel modelleme etkinliklerinin çözüm sürecine yönelik eğitimi verilmiştir. Seçilen bir gruba model oluşturma etkinliği olan Balayı Problemi verilmiştir. Çocukların modelleme süreci ses ve video kaydına alınmış, kayıtlar yazılı olarak çözümlenmiş ve Blum ve Ferri'nin (2009) modelleme döngüsü kullanılarak nitel olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları öğrencilerin sürdürülebilirlikle ilgili problemlerin çözümüne yönelik istekli oldukları, sürdürülebilir problemlerin çözümünde gerçek yaşam durumlarını ele alarak yorumladıkları, süreçte nitel veriyi nicelleştirebildikleri, doğayı koruma ve çevreye verilen zararın en az olması kriterlerine odaklanarak sistematik ancak genellenebilir olmayan bir model geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Sürdürülebilir model oluşturma etkinlikleriyle hem matematiksel modelleme yeterliklerinin gelişiminin desteklediği hem de çevresel sorunlara farkındalık ve sürdürülebilirlik sorunlarının çözümüne yönelik bilinç oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel Modelleme, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi, Sürdürülebilir Model Oluşturma Etkinlikleri.

\* Bu çalışma Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, neslihansahin@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0558-2487>

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, 240155003@ogrenci.sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0005-8194-7275>

## **Implementation of Sustainable Mathematical Modelling Activities for 7th Grade Students within the Scope of Sustainable Development Education**

### **Abstract**

In this study, the learning environment created within the framework of sustainable mathematical modelling approach was carried out. For this purpose, 7th grade students were provided to work on model eliciting activities designed in the context of sustainability. The study was carried out with 9 7th grade students studying in a state secondary school in Sinop province in the 2023-2024 academic year. Firstly, the students, who were divided into three focus groups of 3, were first trained on the concepts of sustainability and then on the solution process of mathematical modelling activities. A selected group was given the Honeymoon Problem, which is a modelling activity. The modelling process of the children was audio and video recorded, the recordings were transcribed and analysed qualitatively using Blum and Ferri's (2009) modelling cycle. The results of the study revealed that the students were enthusiastic about solving problems related to sustainability, interpreted real life situations in solving sustainable problems, quantified qualitative data in the process, and developed a systematic but not generalisable model by focusing on the criteria of protecting nature and minimising the damage to the environment. It was concluded that both the development of mathematical modelling competencies was supported and awareness of environmental problems and the solution of sustainability problems were created through sustainable model eliciting activities.

**Keywords:** Mathematical Modelling, Sustainable Development Education, Sustainable Mathematical Modelling Activities

### **Giriş**

İnsan, teknoloji ve doğanın bir arada var olması, insan ihtiyaçları ile doğanın korunması arasında bir denge kurulmasını gerektirmekte ve bu da insanlığın sürdürülebilir kalkınmasını kapsamaktadır (Suh ve Han, 2019). Sürdürülebilir kalkınma, ekonomilerin ve toplumların insani kalkınma hedeflerine ulaşmalarına izin verirken doğal sistemlerin korunmasına da olanak tanır (Robert, Parris ve Leiserowitz, 2005). Sürdürülebilir kalkınma, mevcut eylemlerin gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetine zarar vermemesi gerektiği anlamına gelir (Chen, Bouferguene, Shen ve Al-Hussein, 2019). Sürdürülebilir kalkınma için iyi tasarlanmış eğitim, öğrencilerin doğayla uyumlu bir şekilde gelişmelerine, sorumlu kararlar almalarına ve gelecekte toplumun sürdürülebilir kalkınmasını desteklemelerine olanak tanıyacak temel yeterlikleri şekillendirir (Leicht, Heiss, ve

Byun, 2018; Lozano vd., 2019; Suh ve Han; 2019). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi (SKE), “sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarına dengeli ve entegre bir yaklaşım kullanarak şimdiki ve gelecek nesilleri ihtiyaçlarını karşılama için güçlendirmeyi ve donatmayı” amaçlamaktadır (Leicht, Heiss, ve Byun, 2018; s. 7). Başka bir deyişle, SKE öğrencilerin gerçek dünyadaki değişiklikleri anlamalarına, geleceği tahmin etmelerine hem mevcut hem de gelecekteki toplumlarda mevcut sorun durumlarını belirlemelerine ve işbirliği içinde karar vererek çözümler oluşturmalarına olanak sunmayı amaçlamaktadır. Geleceğin toplumlarını inşa edecek ve yaşayacak olan öğrencilerin sadece bilgiye ulaşmaları değil, aynı zamanda sorunları teşhis etmek ve çözmek için bilgiyi kullanmayı öğrenmeleri ve nihayetinde insanlığın, toplumun ve doğanın işbirliği yapabileceği yolları bulmaları gerekmektedir (Bellanca ve Brandt; 2010; Trilling, ve Fadel; 2009).

Sürdürülebilir eğitim, çevresel, ekonomik ve sosyal faktörleri bütünleştiren kapsamlı bir yaklaşımı kapsadığından eğitimde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu disiplinler arası alan, eğitim, sosyoloji ve çevre çalışmaları unsurlarını bir araya getirerek öğrencilere hızla değişen dünyada yollarını bulabilmeleri için ihtiyaç duydukları araçları sağlamaktadır (Karjanto, 2023). Bireylerin, toplumların ve gezegenin birbirine bağlılığını kabul eden sürdürülebilir eğitim, uzun vadeli ve sürekli öğrenmeyi sağlayan bir denge kurmaya amaçlamaktadır (Karjanto, 2023; Sipos, Battisti ve Grimm; 2008). Sürdürülebilir öğrenmenin ve doğal olarak sürdürülebilir eğitimin amacı, öğrenenleri sürdürülebilir bir yaşam sürmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatmaktır. Bilinçli karar verme, aktif katılım ve sorumlu vatandaşlığın önemini vurgulayarak geleneksel eğitimin ötesine geçmeyi hedefler. Sürdürülebilir eğitim sayesinde bireyler değişim için katalizör haline gelir, daha sürdürülebilir bir toplumun ve daha iyi bir geleceğin yaratılmasına katkıda bulunur (Redman ve Larson; 2011). Sürdürülebilirlik ilkelerini eğitim uygulamalarına entegre ederek, sadece akademik olarak yetkin bireyler değil, aynı zamanda dünyamızın karşı karşıya olduğu karmaşık zorlukları ele almak için donanımlı bir öğrenci nesli yetiştirmek amaçlanmaktadır (Karjanto, 2023).

Sürdürülebilir eğitim, Birleşmiş Milletler (BM) tarafından belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SKH) ile uyumlu olup herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik ederek kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim sağlamayı amaçlamaktadır (SDG4 [Sustainable Development Goals 4]; 2005). Sürdürülebilir eğitim, sosyoekonomik engelleri ve coğrafi sınırları aşan erişilebilir eğitimi savunarak bu hedefi somutlaştırmaktadır. Öğrenenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarında uygulayabilecekleri bilgi ve esnek becerilerle donatılmasının önemini vurgular (Karjanto, 2023). Sürdürülebilir ilke ve değerleri eğitim sistemlerine entegre ederek, öğrencileri bu karmaşık sorunları ele alabilecekleri araçlarla donatarak daha sürdürülebilir ve adil bir dünya inşa edilmesine katkıda bulunmaktadır (Elfert, 2019; Rieckmann; 2017). Matematik eğitimi, bireyleri hayatın çeşitli alanlarında başarı için gerekli olan eleştirel düşünme becerileri, analitik beceriler ve problem çözme yetkinliği ile donattığı için bu hedefe ulaşmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Matematikte uzmanlaşmak yalnızca kişisel gelişimi teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda sürdürülebilir ekonomik ve sosyal kalkınmaya da katkıda bulunur ve bireyleri toplumlarına ve genel olarak topluma anlamlı katkılarda bulunmaları için güçlendirir (Karjanto, 2023). Bireylere, sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek için hayati önem taşıyan karmaşık meselelerin üstesinden gelmek için gerekli olan niceliksel bilgi ve eleştirel düşünme becerilerini sağlar (Rieckmann; 2017). Matematiksel yeterlilik, çevresel sürdürülebilirliği ve ekonomik kalkınmayı teşvik etmek amacıyla küresel ısınma ve iklim değişikliğinin ele alınmasında hayati bir rol oynamaktadır. Derin bir matematik anlayışını besleyerek, öğrenciler bu çok yönlü zorlukları etkili bir şekilde analiz etmek ve bunlarla yüzleşmek için donanımlı hale getirmektedir. Matematik eğitiminde sürdürülebilirliği sağlamada matematiksel modelleme yaklaşımı kullanılabilir (Karjanto, 2023; Lozada, Guerrero-Ortiz, Coronel ve Medina, 2023; Suh ve Han; 2019). Matematiksel modelleme, gerçek hayattaki problem durumlarını matematiksel modellere dönüştürmek, matematiksel sonuçlar çıkarmak ve bu sonuçları gerçek dünyaya uygulamak için kullanılan bir dizi kapsamlı süreci



içermektedir (Eraslan, 2012; Eraslan ve Kant; 2015; Eraslan ve Şahin; 2023). Matematiksel modelleme yaklaşımı kapsamında geliştirilecek model oluşturma etkinlikleri (MOE), öğrencilerin gelecekteki toplumlarda karşılaşacakları sürdürülebilirlik kapsamındaki görevleri yerine getirmek için SKE hedefleri kapsamındaki hedeflere ulaşmada etkili birer araçtır (Karjanto, 2023; Lozada, vd. 2023; Suh ve Han; 2019). Matematiksel modelleme yaklaşımında gerçek dünya durumlarını içeren bağlamsal problemlere matematiksel çözümler geliştirmek amacıyla model oluşturmayı gerektirdiğinden, matematiksel yeterliklerin gelişimini destekleyerek aynı zamanda SKE kapsamında matematik eğitiminin sürdürülebilir olmasında kullanılabilir etkili bir yaklaşımdır. Maaß ve diğerleri (2018), okullarda uygulanabilir matematik eğitimi sunmanın, matematiği neden öğrenmeleri gerektiğini merak eden öğrencileri ikna edip motive etmekle kalmayıp, aynı zamanda onlara problem çözme, eleştirel düşünme ve analitik akıl yürütme gibi yolda faydalı olacak aktarılabılır beceriler kazandıracaklarını savunmuşlardır; bu da matematik eğitiminde sürdürülebilir öğrenimi teşvik etmek için uygun hale getirmektedir (Maaß, O’Meara, Johnson ve O’Donoghue; 2018).

Alan yazın incelendiğinde sürdürülebilir eğitim ile matematik eğitiminin ilişkilendirildiği çalışmaların az sayıda olduğu ancak son yıllarda artış gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak matematiksel modelleme yaklaşımı çerçevesinde sürdürülebilirlikle ilgili konuların ele alındığı matematiksel modelleme etkinliklerinin, ortaokuldan öğretmen adayına kadar farklı yaş düzeylerinde uygulanması ve kitaplardaki soruların incelenmesine yönelik olduğu belirlenmiştir (Çelikkol ve Soylu, 2024; Karjanto, 2023; Lozada vd., 2023; Steffensen, 2023; Suh ve Han, 2019). Görüldüğü üzere sürdürülebilir matematik eğitimi yeni bir araştırma konusu olup, matematiksel modelleme yaklaşımı ile sürdürülebilir matematik eğitiminin entegrasyonuna yönelik araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada, etkinlik bağlamının sürdürülebilir kalkınma eğitimi kapsamında çevresel sorunlar ve daha temiz çevre için enerji kaynaklarının ve çevrenin korunması bağlamında tasarlanmış ve

uygulama sürecindeki eğitim tasarısının alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak tasarlanması çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu araştırmada matematiksel modelleme yaklaşımı çerçevesinde tasarlanan öğrenme ortamında, sürdürülebilirlik bağlamında tasarlanmış MOE ile çalışan 7. Sınıf öğrencilerinin modelleme süreçlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla ele alınan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Sürdürülebilir model oluşturma etkinlikleri ile çalışan 7. Sınıf öğrencileri, sürdürülebilirlik kavramlarını modelleme sürecinde nasıl kullanmaktadır?
2. Modelleme sürecinde eğer varsa öğrencilerin yaşadıkları güçlükler nelerdir?

### **1. Matematiksel Modelleme Yaklaşımı Nedir?**

Matematiksel modelleme yaklaşımı (MMY), matematiksel kavramların geliştirilmesinden çok problem çözmeye odaklanarak, ders kitaplarında ve standartlaştırılmış testlerde vurgulanan problem türlerinin çözümünden öte, karmaşık gerçek yaşam durumlarına çözüm üretmeye yönelik bir problem çözme anlayışı üzerine odaklanmaktadır (Lesh ve English, 2005). MMY matematiğin anlamlı öğretimi için uygun öğrenme ortamlarının tasarlanmasında modelleme problemlerini (MOE) birer araç olarak kullanılabileceği konusunda eğitmenlere ve araştırmacılara rehberlik etmektedir (Erbaş vd., 2014). Lesh ve Doerr (2003) ise matematiksel modellemeyi, MOE sırasında gerçekleşen bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. MOE modelleme sürecinde öğrencilerin kendi temsillerini oluşturmaları ve geliştirmeleri açısından önemli birer araçtır (Lesh ve Doerr, 2003).

Matematiksel modelleme, bir olguyu gözlemlemeyi, ilişkileri tahmin etmeyi, matematiksel analizler (denklemler, sembolik yapılar vb.) yapmayı, matematiksel sonuçlar elde etmeyi ve modeli yeniden yorumlamayı içeren lineer olmayan, döngüsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Swetz ve Hartzler, 1991; Lingefjärd, 2006; aktaran Şahin, 2019). Gerçek bir durumun ya da bir problemin, bir nesnenin ya da bir sistemin özellikle matematiksel dil kullanılarak temsil edilmesi

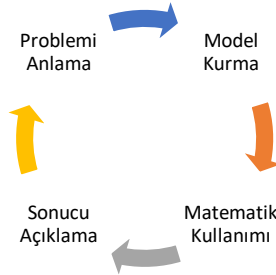
matematiksel model olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2019). Öğrencilerin geliştirdikleri matematiksel modeller, kavramsal temsilleri anlamlandırarak gerçek dünya problemini yorumlamak ve çözmek için matematiksel fikirler geliştirmekte ve matematiksel dili kullanarak matematikselleştirme yapmaktadır (Chan, Ng, Widjaja, ve Seto, 2012). Tanımdan da anlaşılacağı üzere modelleme bir süreci, model ise modelleme süreci sonucunda elde edilen ürünü ifade etmektedir (Şahin, 2019).

MOE, sonunda bir rakam ya da bir kelime ile yanıtlanan geleneksel problemlerden farklıdır. MOE rutin olmayan-karmaşık gerçek yaşamdan durumları ele alarak karmaşık problem durumlarının oluşturulduğu ve çözümünde çoklu çözüm yollarını içeren problem durumlarıdır (Mousoulides, 2007; Lesh ve Zawojewsky, 2007; Eraslan, 2011b). MOE’de, kişilerden gerçek yaşam durumlarını matematiksel birer probleme dönüştürerek onları matematiksel olarak yorumlamasını ve bu durumdan yararlanacak bireylerin karar vermesine yardım etmek amacıyla süreci veya yöntemi matematiksel olarak açıklaması ya da formüle etmesini ister (Mousoulides, 2007; Lesh ve Zawojewsky, 2007; Eraslan, 2011a). Lesh ve Doerr (2003) MOE ile öğrencilerin, gerçek yaşam probleminin bir matematik problemine dönüştürmesini, problemleri nasıl çözdüğünü, fikirlerini nasıl geliştirdiğini, fikirlerinin planlama, revizyona veya daha kapsamlısına ihtiyacı olup olmadığını, varsayımlarının problemde verilen şartları ve varsayımları karşılayıp karşılamadığı sonuçlarıyla ilgili karar vermeyi içeren, öğrencilerin araştırma ve keşfetme becerilerini geliştiren etkinlikler olarak tanımlamıştır. Öğrenciler zamanlarının çoğunu MOE’nin çözümü için tartışır ve ilgili olan ilişkiler, yapılar, sistemler ve bilgi hakkında düşünmek için çeşitli yollar geliştirerek harcarlar. Bu durumda aktivite sırasında değiştirdikleri veya dönüştürdükleri şey kendi karakteristik düşünme şekilleridir (Şahin ve Eraslan, 2016). MOE öğrencilere grup çalışmaları şeklinde uygulanmaktadır. MOE uygulandığında, modelleme sürecinde her bir öğrenci kendi kavramsal sistemini grup içinde ortaya koymakta ve aynı zamanda gruptaki diğer üyelerle fikir alışverişinde bulunmakta, bireysellikten

uzaklaşıp grupça bir model geliştirmektedir (Şahin ve Eraslan, 2016). Bu karakteristik düşünme şekilleri, öğrencilerin modelleme aktiviteleri sırasında prosedürler hakkında biliş üstü düşünerek prosedürlerle düşünmenin ötesine geçtiklerini göstermektedir (Şahin, 2019). Sonuç olarak MOE ile öğrenciler, birbirlerinin düşüncelerini etkileyerek farklı düşünme ortamlarında üst bilişsel düşünme süreçlerinin gerçekleştiği, tek yönlü olmayan, birden fazla denemenin ve döngülerin olduğu bir öğrenme süreci ile meşgul olurlar. Eleştirel yaklaşımların olduğu bu süreç, öğrencilere bir diğerinin oluşturduğu modele geri bildirim oluşturması açısından da olanak sağlamaktadır.

Modelleme etkinliklerinin hedefi öğrencilerin, matematiksel düşünceleri ve süreçleri kavramsallaştırmada yararlı olabilecek modelleri geliştirirken, aynı zamanda problem durumuyla ilgili anlayışlarını yansıtmalarına yardım etmektir. Lesh ve Doerr (2003) çocukların matematiksel tanımlamalarının, açıklamalarının, gerekçelendirmelerinin ve tartışmalarının gelişiminin MOE ile sağlandığını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler sonucunda ulaşılabilecek modeller, önemli matematiksel yapılar, örüntüler, sistemler olan ürünler ve bu ürünlerin gelişiminin gerektirdiği yorumlamaların, tanımlamaların, varsayımların, açıklamaların ve çıkarımların çoklu döngüleri üzerine kurulurlar (Lesh ve Doerr, 2003). Bu döngülerden birini gösteren ve çalışmadaki verilerin analizinde kullanılan Blum ve Ferri'nin (2009) geliştirdiği modelleme döngüsü aşağıdaki gibidir:

*Şekil 1: Blum ve Ferri'nin (2009) Modelleme Problemleri için Dört Aşamalı Çözüm Planı*



Bu aşamaların her zaman lineer ve sırasıyla gerçekleşmek zorunda olmadığını vurgulayan Blum ve Ferri (2009), modelleme döngüsünün dört basamağını şu şekilde açıklamaktadırlar: Problemi anlama basamağında öğrencilerin günlük yaşam durumundan uyarlanmış bir problemi durumunu anlamak için okuma, hayalinde canlandırma, çizim yapma, tabloyu okuma gibi eylemlerini yaparak problemi basite indirme çalışmalarını içermektedir. Model kurmada ise öğrenciler ihtiyaç duyduğu veriyi oluşturur, ilişki ve kuralları tanır ve bulur, örüntüleri fark eder ve varsayımlarda bulunurlar. Matematik kullanma basamağında öğrencilerden uygun olan matematiksel kavramları belirlemeleri, uygun matematiksel işlemleri yapmaları ve bu işlemler sonucunda matematiksel sonuca ulaşmaları beklenmektedir. Öğrencilerin yaptıklarının doğruluğunun sorgulandığı, sonucun gerçek yaşamla ilişkilendirilerek modelin geçerliliğinin onaylandığı ve çözümün raporlaştırıldığı sonucu açıklama basamağı ile döngü sonlanmaktadır. Yukarıdaki sıralama doğrusal bir sıralama olmayıp (problemi anlama, model kurma, matematik kullanma, sonucu açıklama) çalışmada verilerin analizi öğrencilerin düşünce süreçleri gerçekleştiği sıraya göre analiz edilmiştir.

## **2. Sürdürülebilir Model Oluşturma Etkinlikleri**

Sürdürülebilir kalkınma eğitim, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanan, karmaşık problem durumlarının üstesinden gelebilecek esnek düşünen ve grupça çalışabilen bireylerin yetiştirilmesi hedefleri arasındadır. Bu amaçlar kapsamında MOE etkili birer araç olarak kullanılabilir. MOE bağlamsal problemlerden oluşmaktadır. MOE'nin bağlamının özellikle çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik sorunları ele alınması ve etkinlikte sunulan ya da oluşturulması amaçlanan veri setinin bu bağlamlarla ilişkili değişkenlerden oluşturulması ile oluşan etkinliğe sürdürülebilir MOE tanımı yapılmıştır. Çalışma içerisinde sürdürülebilir MOE kavramı, sürdürülebilirlik bağlamındaki durumları ele alan bir problem senaryosunu ve veri tablosundaki değişkenlerin sürdürülebilirlik kavramlarıyla ilişkilendirilmiş olduğunu gösteren MOE olarak kullanılmıştır. Alan yazında sürdürülebilir MOE ve sürdürülebilir

matematiksel modelleme kavramları bu araştırma içerisinde kullanılmış olup, MOE disiplinler arası yaklaşımla sürdürülebilir çevre, toplumsal ve ekonomi ile ilişkilendirilmiştir. Sürdürülebilir matematiksel modelleme uygulamaları ve sürdürülebilir MOE, STEM yaklaşımından açıkça ayrılmaktadır. MOE disiplinler arası yaklaşımla kullanıldığı alan yazında görülmekte ve ağırlıklı olarak STEM eğitimine yönelik araştırmalarda yer almaktadır (Doğan vd., 2019; English, 2023a; Gürbüz vd., 2018; Gürbüz ve Çalık, 2021). Eğitimciler, öğretmenler ve araştırmacılar uygulamada disiplinler arası yaklaşıma ulaşmak için yeni pedagojik alternatif yollara ihtiyaç duymaktadır (Gürbüz vd., 2018; Gürbüz ve Çalık, 2021). Bu alternatif yollardan biri olarak, matematiksel modellemenin yaklaşımının kullanılabilirliği. Özellikle sürdürülebilir sorunların çözümüne odaklanan MOE tasarlanması ve kullanılması bu araştırmanın ana çerçevesini oluşturmaktadır.

### **Yöntem**

Araştırmanın deseni bir grup ya da bir olayı derinlemesine incelemek ve analiz etmek olan durum çalışmasıdır (Merriam, 2013; Yin, 2003). Bu çalışmada durum sürdürülebilir kalkınma eğitimi çerçevesinde modelleme etkinlikleri üzerinde çalışan seçilmiş öğrenci gruplarının sürdürülebilir matematiksel modelleme süreçlerinin incelenmesidir.

### **1. Çalışma Grubu**

Bu araştırma Sinop ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet orta okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Nitel araştırma türlerinde asıl amaç, araştırmacının araştırma problemine ve araştırma sorularına yanıt verecek ve en iyi şekilde bilgi toplayacağı katılımcıları ve çalışma yerlerini, amaca uygun olarak yani amaçlı örnekleme yoluyla seçmektir (Creswell, 2014). Amaçlı örneklemin asıl önemi ve gücü, derinlemesine veri ve bilgi toplamak amacıyla zengin içerikli özel durumların seçimi üzerine yoğunlaşmaktır (Patton, 2014). Araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan durumu seçerek, çalışmaya hız ve pratiklik kazandırılmasının sağlandığı kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) amaçlı

örnekleme türlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki staj okulundaki 7. sınıf öğrencileri, araştırmacıların bir arada kolaylıkla çalışabilmesine imkan vermesi nedeniyle çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, gönüllü olarak katılım sağlayan 9 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin velilerine de proje kapsamında gerçekleştirilecek uygulamalara yönelik bilgi verilmiş, öğrenci isimleri yerine farklı isimler kullanılacağı belirtilmiş ve bu konuda yazılı onayları alınmıştır.

Veri toplama yöntemi olarak, odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi bir grup bireyin bir konu hakkında nasıl tartıştığını ve süreç içinde bireylerin çoklu bakış açılarının nasıl ortaya konulduğunu anlamak amacıyla kullanılmaktadır (Glesne, 2013). Birebir yapılan mülakatların tersine, odak grup görüşmelerindeki katılımcılar, grup içinde etkileşim ile kendine özgü yanıtların yanı sıra, birbirlerinin yanıtlarını dinleyerek, farklı bakış açısı kazanmakta ve ek yorumlamalarda bulunmaktadır (Patton, 2014). Asıl amaç, katılımcıların bir başkasının penceresinden de bakabileceği durumlarda yüksek ve kaliteli veri elde etmektedir (Patton, 2014). Amaçlı örneklemeğe göre belirlenen 9 öğrenci, sürdürülebilir MOE ile çalışarak model geliştirmesi 3'eri gruplara ayrılmıştır. Odak grup çalışmasındaki gruplar oluşturulurken bireylerin birbiriyle anlaşan ve uyum içinde çalışabilecek bireyler olmasına dikkat edilmiştir. Bu çalışmada üç odak gruptan grup içi tartışmalarının en zengin olduğu bir grubun durumu incelenmiştir.

## **2. Araştırma Süreci**

Araştırma süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada sürdürülebilirlik kavramlarının öğretimine yönelik etkinliklerin uygulanmasıdır. İkinci aşama ise matematiksel modelleme deneyimi olmayan çalışma grubundaki öğrencilere matematiksel modelleme deneyimi kazanmaları için bir dizi MOE uygulanmıştır. Bu iki eğitim aşamasından sonra öğrenci gruplarına sürdürülebilir MOE olan Balayı problemi uygulanmıştır.

Araştırma tasarısı aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir.

**Şekil 2: Araştırma Tasarısı Akışı**



## 2.1. Sürdürülebilirlik İle İlgili Kavramların Öğretimi

Sürdürülebilir MOE'nin öğrencilere uygulanmasından önce, ilk iki hafta çocukların sürdürülebilirlik eğitimi kapsamındaki kavramları ve bağlamları edinmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilere sürdürülebilirlikle ilgili bilgilerin ölçülmesi amacıyla yazılı sorular sorulmuştur. Bu sorular, enerji kaynakları ve bunların tüketimi, atık türleri ve atık yönetimi, doğal kaynakların korunması ve biyoçeşitlilikle ilgili kavramsal bilgiye dayalı soruları içermektedir. Ayrıca sürdürülebilirlikle ilgili kavramların öğretiminde etkinlik uygulamaları tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu etkinlikler öğrencilerle beraber grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmiş olup, atık türleri ve atık yönetimi bağlamında Kâğıt Atıkları Geri Dönüştürme Etkinliği uygulanmıştır. Sonrasında doğal kaynakların etkili kullanımına yönelik kavramların öğretimi ve bu içerikle ilgili Atık Yağlardan El Sabunu Elde Etme ve Su Arıtma Etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikler sonucunda öğrencilere sürdürülebilirlikte biyoçeşitlilik ve enerji kaynaklarının doğru kullanımı ile ilgili bilgiler broşür aracılığıyla paylaşılmıştır. Etkinliklerin uygulanma süreci iki haftada tamamlanmıştır. Uygulamalar öğrencilerin fen bilgisi dersinde ve iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

## 2.2. Matematiksel Modelleme Eğitimi

Matematiksel modelleme deneyimi olmayan 7. Sınıf öğrencilerine sürdürülebilir MOE uygulanmadan önce matematiksel modelleme deneyimi kazanmaları amacıyla dört hafta süreyle farklı MOE grup çalışmaları şeklinde uygulanmıştır. Matematiksel modelleme eğitimi kapsamında sırasıyla Kuaför Salonu Etkinliği, Meşhur Bafra Dondurmacısı Etkinliği, Hangi Arabayı Alalım



Etkinliği ve Suç Problemi (Eraslan ve Şahin, 2023) etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulamalar her hafta bir MOE şeklinde seçmeli matematik uygulamaları dersi kapsamında ve iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamaları tanıtıcı makalenin sunulması ile başlanmış, MOE üzerinde çözüm sürecinin gerçekleşmesi, modelleme sürecinin raporlaştırılması ve grup sunumlarının gerçekleştirilmesiyle süreç tamamlanmıştır.

### **2.3. Sürdürülebilir MOE- Balayı Probleminin Uygulanması**

Matematiksel modelleme eğitiminin ardından Balayı problemi verilmiştir. Bu etkinliğin bağlamı sürdürülebilir çevre dostu otellerin yer aldığı veriler arasından çevre dostu otelleri müşterilerin ihtiyaçları çerçevesinde derecelendirmelerini içermektedir. Etkinlik sürdürülebilir MOE olarak bu çalışma kapsamında tasarlanmış orijinal bir etkinliktir. Etkinlikte otellerin gerçek yaşamda çevre dostu olduğunu gösteren Leed Gold Sertifikasıyla ilgili bilgilendirme yer almaktadır. Etkinliğe ait veri setinde, otelin bulunduğu il, ildeki mesafe (km), otelin yıllık toplam enerji tasarrufu, son 3 yılda tercih edilme eğilimi, Leed Gold sertifikası almış olma durumu, plastik atık kullanımı, doğal besinleri kullanma ve kendi üretme durumu, temiz içerikli kişisel bakım ürünleri, havuz ve su ısıtma sistemleri, geri dönüşümsel malzeme kullanımı gibi enerji ve doğal kaynakların verimli kullanımı, atık yönetimini etkili kullanmaya yönelik nitel ve nicel veriler yer almaktadır. Öğrencilerin matematiksel modellerini oluştururken sürdürülebilirlik kavramlarını etkili ve doğru şekilde kullanarak, problem durumunu yalınlaştırmaları, veriyi analiz etmeleri, varsayım oluşturmaları, değişkenler arası ilişkilendirme yapmaları, nitel veriyi nicelleştirmeleri, modeller kurmaları, sürdürülebilirlik kavramlarını etkili şekilde matematik ile ilişkilendirmeleri, modelleri üzerinden matematiksel çözüm geliştirmeleri ve sonucun gerçek yaşamla ilişkili olup olmadığının sorgulama sürecini gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır.

Her bir odak grup, ayrı ayrı sınıflarda Balayı etkinliği üzerinde çalışmış ve matematiksel modelleme süreci video ve ses kaydına alınmıştır. Odak grup çalışmaları ortalama 80 dakika sürmüştür. Araştırmacılar çalışma sırasında

öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmadan ve yönlendirme yapmaksızın süreçte yer almıştır. Odak grup çalışması öncesinde öğrencilere çalışma ve süreç hakkında bilgilendirme yapılmış, bu uygulamadan herhangi bir not veya performans değerlendirmesi yapılmayacağı, video ve ses kayıtlarının çalışmanın tamamlanmasından sonra imha edileceği, gerçek isimlerinin ve görüntülerinin paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir.

### 3. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Çalışmada yer alan odak gruptaki öğrencilerinin, Balayı Problemi'nin çözümü esnasında geliştirdikleri matematiksel düşünceler ve ortaya koydukları yazılı cevapları betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz: (a) analiz için bir çerçeve oluşturma, (b) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (c) bulguların tanımlanması ve (d) bulguların yorumlanması aşamalarını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz kapsamında tematik çerçeve Blum ve Ferri (2009) tarafından geliştirilen modelleme döngüsündeki aşamalardan oluşmaktadır. Blum ve Ferri'ye ait modelleme döngüsü çerçevesinde oluşturulan kodlar ve kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo:** Blum ve Ferri'nin modelleme döngüsü çerçevesinde oluşturulan kodlar ve kategoriler

Kategoriler	Kodlar (Sergilenen Beceriler)
Problemi anlama	✓ Problemi okuma
	✓ Metinde önemli yerlerin altını çizme
	✓ Problem durumunda anahtar sözcükler belirleme
	✓ Problem durumunu yalınlaştırma: sözel veya yazılı ifadeler
	✓ Resim çizme
	✓ Veri tablosunu okuma, analiz etme
	✓ Veri tablosunda problemde istenilen duruma göre önemli görülen değişkenleri belirleme
Model Kurma	✓ Verilere değer atfetme
	✓ Veriler arasında ilişki arama
	✓ Verileri birbiri ile ilişkilendirme ve verileri yeniden düzenleme
	✓ Veri seti oluşturma
	✓ Verilerin kodlanması
✓ Problem durumuna uygun varsayımda	

---

	bulunma
	✓ Veri setinde örüntü arama
	✓ Veri setinin basitleştirilmesi, nitel verinin nicelleştirilmesi ve diğer veriler ile ilişkilendirilmesi
	✓ Veri seti üzerinde çalışacakları bir model için puanlama sistemi geliştirilmesi
	✓ Değişkenlerin ilişkilendirildiği bir formül, yöntem ya da algoritma oluşturulması
Matematik kullanımı	✓ Model kurma aşamasında geliştirilen sistem (model, yöntem, formül) üzerinde matematiksel olarak çalışma
	✓ Modelin çözümü aşamasında uygun matematiksel kavramları belirleme
	✓ Matematiksel kavramları kullanma
	✓ Matematiksel işlemler yapma
	✓ Matematiksel ispat yapma
	✓ Matematiksel dil kullanma
	✓ Matematiksel sonuca ulaşma
Sonucun açıklanması	✓ Matematiksel sonuç sonrası modelin açıklanması
	✓ Modelin problem durumuna uygun olup olmadığının sorgulanması
	✓ Modelin ve çözümün değerlendirilmesi
	✓ Model benzer durumlarda da kullanılabilir mi (genellenebilir mi) test edilmesi
	✓ Çözümün ve modelin gerçek hayatta anlamlı kullanışlı olması durumunun değerlendirilmesi
	✓ Model herkes tarafından anlaşılır ve kullanılabilir bir şekilde temsil edilmiş midir? Sorusunun denetlendiği
	✓ Matematiksel işlemlerin doğruluğunun sorgulanması

---

Yapılan çalışmanın iç güvenilirliğini (inandırıcılığını) arttırmak için çalışma grubu ile uzun süreli etkileşimde bulunulması amacıyla araştırmacının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki staj okulundaki sınıflardan biri seçilmiştir. Bu durum, araştırmacıların uygulama öncesi öğrenciler ile etkileşim içinde bulunmasına ve çalışma grubu ile güven ortamı oluşmasını sağlamıştır. Süreç esnasındaki tutulan gözlem notları, öğrenci çalışma kâğıtları, video çözümlenmeleri ve sonuç raporları birlikte değerlendirilerek veri çeşitlemesi yolu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının dışında farklı üniversitede görev yapan eğitim doktorasına sahip nitel araştırma

konusunda ve matematiksel modelleme eğitimi alanında deneyimli iki akademisyen tarafından veri analizleri incelenmiştir. Oluşturulan kategoriler üzerinde iki uzman arasında ortaya çıkan farklılıklar karşılıklı tartışılarak tam bir mutabakat sağlanmıştır. Diğer taraftan elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla ayrıntılı betimlemeler kullanılmış ve amaçlı örneklem yönteminden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıntılı betimleme ile ortamın ve katılımcıların zengin ve yoğun tanımlanması kadar katılımcı görüşmelerinden, araştırma notlarından ve dokümanlardan yapılan alıntılar yoluyla desteklenen bulguların detaylı tanımlanması yapılmaktadır (Merriam, 2013).

### **Bulgular**

Odak gruplardaki öğrencilere Nil, Gamze ve Beren kod isimleri verilerek isimlerinin baş harfleri grup içi diyaloglarda kullanılmıştır. Öğrencilere Balayı problemi sunulmuş ve öğrenci tartışmaları problemi anlama aşamasında, problem durumunu tanımlama ile aşağıdaki grup içi diyaloglar ile başlamıştır.

#### **1. Problemi anlama /Model kurma aşaması**

Bu aşamada öğrenciler problem durumunu okuduktan sonra veri tablosunu analiz etmişlerdir. Verilerin analizinde “veri tablosunda problemde istenilen duruma göre önemli görülen değişkenleri belirlemek” ve model kurma aşamasında “değişkenleri ilişkilendirme ve değer verme, puanlama sistemi geliştirmeye” yönelik ön beceriler sergilemişlerdir. Bu aşamalar arasında gerçekleşen grup tartışmaları aşağıda sunulmuştur.

*G : “burada en öncelik otelin toplam yıllık enerji tasarrufu olur.”*

*B : “hepsinin aritmetik ortalamasına bakabiliriz.”*

*B : “ bunlar 8 tane ya bunları en düşükten yükseğe doğru sıralasak...yarısı 4 oluyor 4'ten yukarısını iyi kabul etsek aşağısını ise kötü kabul etsek .*

*G : “zaten onu yapacağız ki .”*

*B : “o ortalama zaten.”*

G : “ bak şimdi bunların hepsinin bulacağız toplayıp ortalamalarını buluyoruz ya mesela ortalamann altındakiler iyi oluyor çünkü enerji tasarrufunu az gelmesini istedikleri için.”

N : “ o zaman biz ortalamayı bulalım ortalamann altındakiler iyi olacak üstündekiler kötü olacak. Bence şehirler arası saatleri de yazmalıyız”

B : “ eğer saat önemli olsaydı verirdi zaten.”

N : “ ama şimdi söyle bir şey de var bunlar memur ve buraya gidip gelebilmek için bu araba mazot yakacak hani bu ek bir masraf ek bir gider bu”

G : “tamam bunun için kilometresine bakacağız saati önemli değil.”

N : “bana göre önemli arkadaşlar bunlar memur hani bunların aldığı bir bütçe var ve o bütçe ile bunlar buraya gidiyorlar onun için.

B : “ tamam işte yol kilometresi ne kadarsa saati de o kadar olur.”

G : “ bak şimdi nehir sen bunların hepsini toplayacaksın aritmetik ortalamasını bulacaksın altında kalanlar bizim için iyi üstünde kalanlar ise bizim için kötü. Kaç artışı varsa onu seçeceğiz”

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin veri tablosundaki değişkenleri problem durumunda istenilenlerle ilişkilendirmek ve değişkenleri nasıl değerlendirmeleri gerektiğini yani model kurmaya yönelik tartışmalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Grup içi diyaloglar incelendiğinde problemi anlama ve model kurma aşaması arasında geçişlerin olduğu, verilere değer atfetmeye çalıştıkları ve değişkenlere değer atfetmede “önceliğin otelin yıllık enerji tasarruf miktarı” olarak belirlenmiştir. Çocuklar “yıllık enerji tasarruf miktarı” hesaplamak için bir yöntem geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu hesaplama sırasında otellerin yıllık enerji tasarruf miktarı değişkenini yanlış değerlendirmeye aldıkları belirlenmiştir. Öğrenciler yıllık enerji tasarruf miktarına ait verilerin ortalama değerini hesaplamakta ve “ortalama değer altındakilerini almak” gerektiğini belirtmektedir. Ancak burada otellerin “enerji tasarrufu miktarının” yanlış değerlendirildiği, bu değişkene ait değerlerin enerji tüketim miktarı olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Bunun dışında öğrencilerin otellerin Ankara iline olan mesafe (km) değişkenini “harcanılacak mazot ve ek masraf” olarak bir başka değişle yakıt masrafı olarak değerlendirmeye

aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin model kurma aşamasında değişkenleri nasıl değerlendireceklerine yönelik tartışmaları olması, problemi anlama aşamasında modeli de yapılandırmaya çalıştıklarını göstermektedir.

## 2. Model kurma /Matematik kullanımı Aşaması

Odak grubun tartışmaları incelendiğinde verilere değer atfetme, veriler arası ilişkileri arama, değişkenleri birbiri ile ilişkilendirme ve verileri kodlama, problem durumuna uygun varsayımda bulunma, veri setinin basitleştirilmesi, nitel verinin nicelleştirilmesi ve diğer veriler ile ilişkilendirilmesi, veri seti üzerinde çalışacakları bir model için puanlama sistemi geliştirilmesi gibi becerileri sergiledikleri belirlenmiştir. Model kurma aşaması ile matematik kullanımı aşaması iç içe geçmiş şekilde süreç devam etmektedir. Bu süreçte model kurma ve matematik kullanımına yönelik grup içi tartışmalar aşağıda şekilde sırasıyla gerçekleşmiştir.

G : “ bak şimdi biz bunların hepsini toplayacaksın aritmetik ortalamasını bulalım altında kalanlar bizim için iyi üstünde kalanlar ise bizim için kötü. Kaç artışı varsa onu seçeceğiz”

N : “ şimdi ben bunu kaçta böleceğim?”

B : “8'e böleceksin.”....

B : “ son 3 yılda tercih edilme oranları nasıl yapacağız.”

N : “ üstüneyse 1 artı verelim altında ise 1 eksi verelim.”

G : “ tamam da neye göre vereceğiz. ”

N : “ yükselmişse sonuçta artı vermemiz gerekir bu iyi bir şey. ”

**Resim 1: Çocukların Çalışma Kağıdı**

Fiyat	Yol mesafesi	Ortalama
6545	236	35,2
5500	286,2	40,5
5700	603	38,2
6350	286,2	42,8
5824	475	39,3
4480	603	41,5
5220	3587	44,2
5475	445	48,5
46.094	3.521,2	3807
		530,12
		41,35

Yukarıdaki tartışmalar ve çocukların çalışma kağıtları incelendiğinde grubun sistematik bir şekilde modellerini yapılandırma aşamasına geçtikleri görülmektedir. Değişkenleri birlikte değerlendirebilmek için öğrencilerin bir sistem geliştirmeye amaçlamaktadırlar. Bu sistemde “ortalama değer” alma ve değişkenin özelliğine göre “ortalamanın üstü ve altı” durumlarına göre puanlama sisteminde “artı (+)” alma durumlarının değerlendireceği ve bu süreçte yaptıkları matematiksel işlemlerde “otellerin ortalama fiyatı”, “otellerin ortalama uzaklığı”, “otellerin yıllık enerji tasarruf miktarlarının” hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin otellerin son 3 yılda tercih edilme oranlarına ait nitel değişkenlerin nicelleştirilmesinde kullanılmak üzere “puan” verdikleri ve “yükselişte olanlara + puan” vererek nicel değişkene dönüştürmüşlerdir. Süreç devamında diğer değişkenlerin modelle ve puanlanan değişkenlerle nasıl ilişkilendireceğine yönelik tartışmalar aşağıdaki şekilde devam etmektedir.

*G : “ biz bu leed gold sertifikasına 8 puan vermeliyiz. Sonra da çiftin isteklerine dikkat edeceğiz sevdiği aktiviteleri sıralayacağız hangileri daha iyi oluyor diye.*

*N : “ eğer burada istedikleri varsa artı veriyoruz yoksa ne yapacağız”*

*G : “ leed gold sertifikası var ya o en başa gelecek çünkü o daha iyi”.  
“ o zaman 8 tane (otel) olduğu için leed golda 8 tane artı vereceğiz”*

*G : “ şimdi atık ayrıştırma hizmeti temiz içerikli kişisel bakım ürünleri bundan fazla bahsetmemiş o yüzden bunu o yüzden bunu sona alalım.”*

*N : “ çünkü önem verdiği bir şey değil ona bir artı verelim.”*

*B : “ ambalaj yerine doğadan elde edilen kağıt ürün kullanımı buna da artı 2 puan verelim”*

*G : “ neye göre artı 2 puan veriyoruz ki çok karıştı”*

*B : “ bence ne yapalım biliyor musun sertifikası olanlara 8 versek çift kişilik isteklerine 7 puan versek ek hizmetlerden de kalanlarda olumlu olanlara birer puan versek.”*

*G : “ olabilir”*

*N : “ bir dakika şimdi çift ne istiyor onları belirleyelim”*

Grup içi tartışmalar incelendiğinde değişkenlerin her birini puanlama sistemi içerisinde puan vererek verileri basitleştirdikleri görülmektedir. Otellere en yüksek puan “Leed Gold sertifikası olma durumuna +8 puan” verilerek otellerin ilgili sertifikası olma durumunu öncelikli değişken olarak tanımlanmıştır. Sonrasında ise değişkenlere ait verinin puanlanmasında “çiftin istekleri” belirlendiği görülmektedir. Otellerin çevre dostu otel olarak sundukları ek hizmetlerde verilen hizmetin çevreye olan katkısı bağlamında değerlendirilmesi beklenirse de bağlamda geçen müşterilerin isteklerini karşılama durumunun öncelik verilerek değerlendirilmiştir.

Grup içi tartışmalarda, verileri basitleştirme aşamasında puanlama sisteminde, değişkenlere ait verilerin puan atfetmeyle devam ederken çocukların sürdürülebilirlik kavramlarına ait nitel değişkenleri puanlamaya çalışırken sık sık “model problem durumunda istenilenleri karşılıyor mu?” sorusuna yanıt aradıkları görülmektedir. Bu aşamada verileri gerçek yaşam durumu içerisinde yorumlamaları ve tartışmalarına örnek grup tartışmaları aşağıda sunulmuştur.

*G : “ hem diyor ya otelin yapımında inşaat atıkları kullanılmıştır bu güvensiz oluyor ”*

*B : “ ama sürdürülebilir bir otel olmasını sağlıyor ”*

*G : “ tamam geri dönüşüm faydası olarak iyi ama bir yönden de kötü çünkü inşaatın yapımında olan inşaat atıkları kullanılmış daha güvensiz. ”*

*N : “ şimdi biz bu ek hizmetleri sıralamaya göre yapamadık çiftin isteklerine artı puan versek istemediklerini de eksi puan mı versek ”*

*B : “ ama burada hiç olumsuz bir şeyden bahsetmemiş ki hep güzel şeylerden bahsetmiş ”*

*G : “ aynen - verirsek aşağı çekmiş oluruz ”*

*G : “ şimdi leed gold sertifikasına + 8 puan verelim çiftin isteklerini karşılıyorsa artı 2 puan verelim diğer olumlu olan özelliklere ise artı 1 puan verelim ”*

*N : “ çünkü olumsuz diye bir şey yok her halükarda puan vermek durumundayız ”*



*G : “ şimdi artık ayırıştırma hizmeti temiz içerikli kişisel bakım ürünlerini çift özellikle istememiş o yüzden buna + 1 puan veriyoruz ”*

*B : “ ambalaj yerine doğadan elde edilen kağıt ürün kullanımı istemiş +2 puan verelim*

Grup içi tartışmalar incelendiğinde otellerin verdiği ek hizmetler nitel verilerinin puanlanmasında sürdürülebilir kavramların kullanımına yönelik “otelin yapımında inşaat atıklarının kullanımının” çocuklar tarafından “güvensiz” ancak “geri dönüşüme faydalı” bulunduğu görülmektedir. Verilerde özellikle “Leed Gold sertifikasına” odaklanan öğrenciler, verilen ek hizmetleri puanlama noktasında verileri “hep güzel şeylerden bahsetmiş” şeklinde tanımlayarak değerlendirme ölçütü belirlemede zorlandıkları ancak sürdürülebilirlik kavramlarını ilişkin verileri “güzel şeyler” olarak belirledikleri görülmektedir. Ayrıca ek hizmetlerden “ayırıştırma” ve “temiz içerikli kişisel bakım ürünleri” verilerini problem bağlamında geçen çiftin “özel isteklerini” karşılamadığı ancak problemde bahsi geçen “çevre dostu oteller” özelliğini dikkate alarak “+1 puan” ile puanlamaya dahil ettikleri görülürken, “doğadan elde edilen kağıt ürünleri kullanımının” çiftin özel isteklerini karşıladıkları için “+2 puan” verdikleri belirlenmiştir.

### **3. Model kurma**

Problem bağlamında bahsi geçen turizm acentasını tercih eden müşterilerin genel profillerinin “otellerde doğal kaynaklar üzerindeki tahribatı en aza indiren otellerde konaklamak istemeleri” olduğu bilgisini göz ardı eden çocuklar, müşterinin özel isteklerini karşılayan otelleri yüksek puan vererek yalnızca tek müşteri tercihine göre sıralamaya yönelik puanlama sistemi geliştirmiştir. Bu puanlama sistemine ait grup tartışmaları ve yazılı doküman aşağıda sunulmuştur.

*G : “ fiyatı da iyi olmalı yol mesafesi de iyi olmalı buna başka bir şey bulmalıyız. ”*

*N : “ evet otellere haksızlık yapmış oluruz. ”*

*B : “ leed gold sertifikası olan otellerin bazısında tercih edilme oranı fiyatı yol mesafesi falan kötü olsa bile öne geçiyor. Çiftin isteklerinde karşılamıyor veya enerjisini de karşılamıyor. ”*

G: " bence fiyat yol mesafesi enerji tasarrufu bir de tercih edilme oranı arasında öncelik puanı belirleyelim."

N: " hangisi daha önemli?"

N: " yol ve fiyat daha önemli değil mi?"

N: " ama burada da otelin yıllık toplam enerji tasarrufuna çok önem veriyorlar."

G: " otelin yıllık enerjisi az olduğu için fiyatları da az gelecek."

B: " 4 madde olduğu için 4 üzerinden sıralayalım."

B: " tercih edilme oranı +1 olsun."

N: " en önemlisi yol mesafesi artı 4 olsun."

Resim 2: Grubun Puanlama Sistemini Gösteren Çalışma Kağıdı

Otel ismi	Bulunduğu şehir	Fiyat (günlük)	TL	Yol mesafesi (km)	Otelin toplam yıllık enerji tasarrufu	Son 3 yılda tercih edilme oranı	Verdiği ek hizmet-1	Verdiği ek hizmet-2	
OLYMPUS	Ankara Eskişehir	6545 -	3+	236 +	4+	%35,2 +	2	Atık ayrıştırma hizmeti, temiz içerikli kişisel bakım ürünleri	Ambalaj yerine doğadan elde edilen kağıt ürün kullanımı
ARES	Nevşehir	5500 +	3	286,2 +	4	%40,5 +	2	Bisiklet kiralama ve civar yerleri gezme imkanı	Mevsimsel yiyecek kullanımına özen gösteriliyor.
DIYOJEN	Muğla	5700 +	3	603 -	4	%38,7 +	2	Menüde kendi çiftliğinde yetişirdikleri doğal ürünler kullanımı.	Köy tasarımı doğa ile iç içe manzaralı.
ARTEMIS	Nevşehir	6350 -	3	286,2 +	4	%42,8 -	2	Kapadokya, yer altı tünelleri, mağara gibi yapılar içindedir.	Yerel halkın kültür ve değerlerine uygun yemek seçimleri.
ROSA	Antalya	5824 -	3	475 -	4	%39,3 +	2	LEED Gold sertifikalıdır.	Atık buhar enerjisi ile ısıtılan yüzme havuzuna yer verir.
MANGA	Muğla	4980 +	3	603 -	4	%41,5 -	2	LEED Gold sertifikalıdır.	İklimine uygun bitki ve açık büfeye yer verilir.
VALERYA	İzmir	5220 +	3	587 +	4	%44,2 -	2	Yetiştirilen ürünler ve enerji bakımından organik köy tasarımlıdır.	Doğa ile iç içe temiz enerji odaklı tarım anlayışı hakimdir.
HERA GARDEN	İstanbul	5975 -	3	445 -	4	%48,5 -	2	LEED Gold sertifikalıdır.	Otelin yapımında inşaat atıkları kullanılmıştır.
		2.15 dk		5.761,15	440	41,33	2+		

Yukarıdaki alıntılar ve çalışma kağıdı incelendiğinde çocukların puanlama sistemini tamamladıkları ve verilerin tamamının puanlanarak basitleştirildiği görülmektedir. Puanlama sisteminde değişkenleri önem sırasına göre sıralayarak, "1. Önem sırasından, 4. Önem sırasında" göre puanların "+4'ten +1'e" doğru puanlandığı bir sistem oluşturulmuştur. Bu sistemde değişkenlere ait verilerin kendi

içinde ortalama değerleri alınmış, ortalama değer üstü ve altında kalan değerler artı ve eksi puan ile değerlendirilmiştir. En yüksek puanı Leed Gold sertifikası olan oteller (+8 puan) almış olsa da toplam puandan sıfır aldıklarında derecelendirmede alt sıralarda yer aldığı görülmektedir. Grup puanlama sistemini yeniden temsille göstermemiş, puanlamayı çalışma kağıdı üzerinde temsilleştirmiştir. Grubun puanlama sistemine ait yeni tablo aşağıda sunulmuştur.

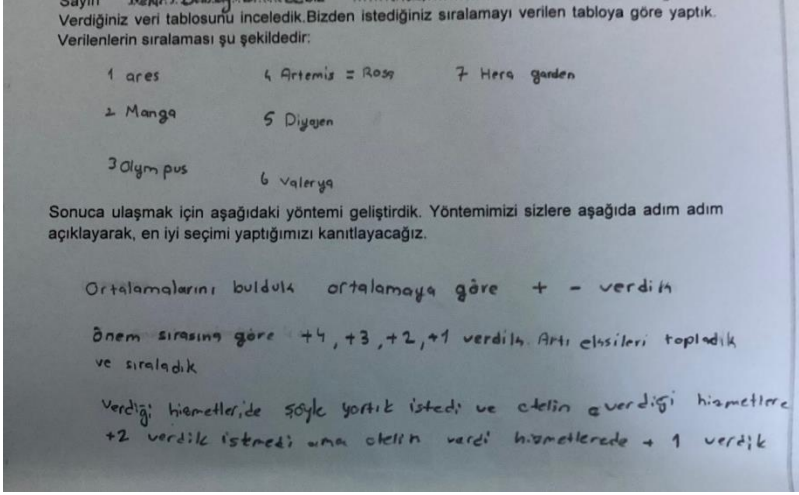
**Tablo 2:** Verilerin Puanlamasına Ait Temsil

Otel isimleri	Bulunduğu şehre araçla ulaşım süresi	Günlük konaklama ücreti puanı (2. önem sırasında) +3	Yol mesafesi puanı (1.önem sırasında) +4 puan	Yıllık enerji tasarrufu puanı (3. Önem sırasında) +2 puan	Son üç yılda tercih edilme oranı puanı (4. Önem sırasında)	Verdiği ek hizmetler-1 puanı	Verdiği ek hizmetler-2 puanı	Aldığı toplam puan
Olympus	2 saat 42 dk	-3	+4	+2	-1	+1	+2	5
Ares	2sa. 51 dk	+3	+4	+2	+1	+2	+2	14
Diyojen	1sa 15 dk	+3	-4	+2	-1	+2	+1	3
Artemis	2 sa 51 dk	-3	+4	-2	+1	+2	+2	4
Rosa	6 sa 4 dk	-3	-4	+2	-1	+8	+2	6
Manga	1 sa 51 dk	+3	-4	-2	+1	+8	+2	8
Valerya	7 sa 22 dk	+3	+4	-2	+1	+2	+1	1
Hera Garden	4 sa 57 dk	-3	-4	-2	-1	+8	+2	0
Ortalama	2 sa 15 dk	5761	440	41.33	Nitel veri (NV)	(NV)	(NV)	(NV)

#### 4. Sonucun Açıklanması

Sürecin tamamlanmasından sonra öğrencilere mektup taslağı verilmiş ve modelleme sürecinin raporlaştırılmasında kullanılmıştır. Öğrencilerin sonuç raporları aşağıda sunulmuştur.

##### *Resim 3: Modelleme Sonuç Raporu*



Çocukların raporu incelendiğinde otellerin sıralamasının yer aldığı, sürece dair matematiksel işlemlere yer verilmeden “ortalamalarını bulduk” açıklamalarının yer aldığı görülmektedir. Modellerini puanlama sistemlerinde “önem sırasına” göre puan verdiklerini ve kaçar puan verdiklerini yazmış olsalar da hangi değişkenlerin hangi önem sırasında yer aldığı bilgisinin verilmediği görülmektedir. Sonuç raporunun tamamlanmasının ardından çocukların modelleme süreci tamamlanmıştır.

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan odak grubun sürdürülebilir MOE olan Balayı problemi üzerinde çalışarak model oluşturma süreçlerini ve varsa yaşanan güçlükleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre sürdürülebilir MOE kullanılarak verilen sürdürülebilir matematik eğitimiyle, sürdürülebilir kalkınmaya yönelik algılarında olumlu değişikliklere elde edilmiştir. Benzer sonuçlara vurgu yapan Suh ve Han (2019), sürdürülebilirlik eğitiminde modelleme

etkinlikleri kullanımıyla, gelecekteki toplumların ihtiyaçlarını tahmin etmeyi ve çevresel, ekonomik ve sosyal alanlar arasında uyumu teşvik eden sorumlu kararlar almayı öğretmek için etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Matematik eğitimi daha sürdürülebilir kılmak, eleştirel ve yansıtıcı düşünen ve güçlenmelerine olanak tanıyan gerekçeli ve bilinçli bir şekilde karar verebilen vatandaşlar yetiştirmeyi amacıyla matematik eğitimi çerçevesinde matematik okuryazarlığının doğal bir parçası olarak yansıtıcı bilginin geliştirilmesini teşvik ettiği belirlenmiştir (Moreno-Pino vd.2021).

Etkinlikte doğaya duyarlı müşterilerin tercih ettiği sürdürülebilir otellerin seçiminde bir derecelendirme sistemi geliştirilmesi istenmektedir. Bu etkinliğin çözüm sürecinde öğrenciler, problemi anlama aşamasında doğrudan model oluşturma aşamasına geçerek sonuca hızlıca ulaşmaya çalıştığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar farklı yaş düzeylerinde yapılan çalışmalarda da vurgulanmıştır (Blum ve Ferri, 2009; Şahin ve Eraslan, 2017). Bu durum süreç içinde model kurma aşaması ve matematik kullanımı aşamasında sık sık problemi anlama basamağına tekrar dönmüş ve veri tablosundaki değişkenleri analiz ederek problem bağlamıyla ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler, verilerin her biri gerçek yaşamla ve sürdürülebilirlikle ilişkilendirerek yorumlamışlardır. Sürdürülebilirlikle ilgili olarak değişkenler, doğaya verilen zararın en az olması ve doğal kaynakların korunmasında katkısı olan özellikler olarak tanımlamıştır. Ancak her bir değişkenin sürdürülebilirlik ve gerçek yaşam bağlamında değerlendirilip model kurulmasında öğrenciler zorluk yaşamışlardır. Bu zorlukların başında nitel olan verilerin sürdürülebilir bağlamda değerlendirilmesi ve bunların nicelleştirilmesi gelmektedir. Bu zorluğun üstesinden gelmek için puanlama sistemi oluşturulmuştur. Burada ise sürdürülebilir çevre ile ilişkili nitel verilerin sürdürülebilir doğaya olan etki değerlerinin puanlamasında yeni bir güçlük yaşanmıştır. Bunun nedeni verilen nitel verilerin her birinin sürdürülebilir çevre bağlamında doğaya katkısı olması ancak bu verilerin katkı düzeylerinin tartışılıp derecelendirilememesinden kaynaklanmaktadır. Sürdürülebilir çevre ile ilişkili nitel verilerden otellerin Leed

Gold olması 7 farklı çevresel katkı içermesinden dolayı puanlamada en fazla puanın verilmiş, temiz içerikli kişisel bakım ürünleri ve bisiklet kiralarak çevre gezisi gerçekleştirilmesi gibi diğer nitel verilerin doğayı ve doğal kaynakların korumasına yönelik katkısı tartışmaya alınmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında problem durumunda geçen müşterinin özel isteklerine odaklanması bir başka deyişle genellenebilir bir model oluşturulmaması olarak belirlenmiştir. Geliştirilen model sistematik bir puanlama sistemine dayanmış ve ilgili müşterinin talepleri için geliştirilmiş bir sistem olsa da yalnızca problemde geçen müşterinin ihtiyacının karşılanmasında kullanılacak bir puanlama sistemine dayanmaktadır. Diğer önemli bir sonuç ise, otellerin bulunduğu il verisinin, ulaşım ile ilişkilendirilerek kilometreye dönüştürüldüğü, bunun da harcanan yakıt miktarı ile ilişkilendirildiğidir. Öğrencilerin harcanan yakıt miktarının doğaya verdiği zarar ve ekonomik olarak katkısını göz önünde bulundurmaları sürdürülebilirlik kavramlarının değerlendirilerek modelleme sürecine dahil edildiği sonucunu ortaya koymuştur. Bu süreçte öğrenciler yalnızca matematiksel işlemlere ve niceliklere odaklanmamış, harcanan yakıt miktarının doğal kaynakların kullanımı, ekonomi ve doğaya olan zararın aza indirgenmesi bağlamında çözüm geliştirmiştir. Bu sonuç model oluşturma süreci sırasında niceliklere yani sayısal verilere odaklanarak yalnızca matematiksel ilişkilere odaklanılmadığı, gerçek yaşamla ilişkilendirilerek niceliklere değer atfettiklerini ortaya koymuştur.

Modelleme süreci boyunca öğrencilerin biliş ve biliş üstü düşünme süreçlerini kullanarak sürdürülebilirlik kavramları ve matematik arasında ilişkilendirmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. MOE bağlamsal ve gerçek yaşam durumlarına ait problemler durumlarını içermesi, sürdürülebilirlik çevre, sürdürülebilir ekonomi ve sosyal sürdürülebilirlik ile ilgili konulardaki problemlerin neler olduğuna yönelik farkındalık ve bu sorunlara matematiksel çözümler geliştirilmesi için MOE kullanımının etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Gürbüz ve Çalık (2021) 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada disiplinler arası matematiksel modellemenin bağlamsal öğrenmeyi (bağlam temelli

öğrenme) ve üst düzey düşünme becerilerini (örneğin, problem çözme, 21. yüzyıl becerileri, matematiksel düşünme, muhakeme yetenekleri, yaratıcı düşünme ve bilimsel okuryazarlık) destekleme eğiliminde olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca alan yazında sürdürülebilirlik eğitiminde ya da disiplinler arası yaklaşımla tasarlanan MOE bireyleri hem gerçek dünyadaki problemlerle başa çıkabilmek için hazırladığı hem de gerekli matematiksel becerilerle donatılmasında etkili olduğu ortaya konulduğunu belirtmektedir (Çelikkol ve Soylu, 2024; Gürbüz ve Çalık, 2021; Karjanto, 2023a; Renert ve Davis, 2012). Süreç esnasında problem bağlamının içeriği olan sürdürülebilir çevre ve ekonomiyle ilgili grup içi tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sürdürülebilir MOE uygulaması ile problemin belirlenmesi, matematiksel bir problem olarak tanımlanması ve çözüm geliştirilmesi amacıyla matematiksel kavramlarının sürdürülebilirlik kavramları ile ilişkilendirildiği zengin bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde matematiksel modelleme yaklaşımı çerçevesinde kullanılan MOE, farklı disiplinlerle ilişkilendirildiği, 21. Yüzyıl becerileri ile fen ve matematiksel okuryazarlık yeterliklerin gelişiminde önem arz eden STEM öğretiminde bir köprü görevi gördüğü vurgulanmıştır (English, 2023a; 2023b; Fry, English ve Makar, 2024; Suh ve Han, 2024). MOE'nin doğası gereği gerçek yaşamdan bağlamsal sorunları içermekte olup sürdürülebilirlik bağlamındaki problem durumlarının MOE'ne dönüştürülmesinde kolaylık tanımaktadır. Bu nedenle sürdürülebilirlik eğitimi ve matematik disiplinin ilişkilendirilmesinde kullanılacak farklı MOE tasarlanması önerilmektedir. Öğrenciler sürdürülebilir yaşam için gerçek problem durumları ve matematiksel dünya arasındaki ilişkileri sürdürülebilir modelleme etkinliklerinin çözüm sürecinde deneyimlemiş ve aynı zamanda bu durumları matematikle ilişkilendirmeleri gerçekleştirmiştir.

MOE sürdürülebilirlik bağlamında oluşturulmuş ve bu bağlamda problem durumları tanımlanmıştır. Ancak çocukların sürdürülebilirlik kavramlarına ve bunların yaşamdaki önemine yönelik hazırbulunuşlukları modelleme sürecini etkilemektedir. Sürdürülebilirlikle ilgili algılar her ne kadar önemli olsa da

sürdürülebilirlik eğitimi kapsamındaki kavramların oluşturulması da bir o kadar gerekmektedir. Modelleme sürecinde sürdürülebilirlik kapsamındaki kavramlarla beraber, matematiksel kavramların kullanıldığı ve matematiksel işlem süreç becerilerinin bir arada yürütüldüğü karmaşık bir süreçtir. Sürdürülebilirlik kavramlarının öğretime yönelik etkinliklerin ön uygulama öncesi uygulanmış olması, sürdürülebilir MOE çözüm sürecinde öğrencilere büyük katkı sağlamıştır. Benzer durum Suh ve Han (2019) tarafından ortaya konulmuş olup, sürdürülebilirliğe yönelik eğitimlerin ve farkındalığın artırılmasında disiplinler arası yaklaşımla projelerin ve çalışmaların artırılması önerilmektedir. Sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında disiplinler arası yaklaşımla ele alınan MOE uygulanmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüz ve Çalık, 2021; Petocz ve Reid, 2003).

Sürdürülebilir MOE başlamadan önce verilen sürdürülebilirlik eğitiminin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla beraber sürdürülebilir matematik eğitimi kapsamında yapılacak olan çalışmalarda, öncelikle öğrencilerin sürdürülebilirliğe yönelik hazırbulunuşluklarının belirlenmesi önerilmektedir. Eğer öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri yeterli değilse, öncelikle sürdürülebilirlik kavramların öğretime yönelik eğitim tasarımlarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir. Ayrıca farklı sürdürülebilir MOE geliştirilmesi ve farklı yaş düzeylerindeki öğrencilere uygulamaların yapılması önerilmektedir. Sürdürülebilir farkındalık ve bilinç küçük yaşlardan itibaren oluşturulması önemlidir. Özellikle küçük çocukları matematiksel modelleme yeterlikleri ve sürdürülebilir vatandaş olarak yetiştirmek amacıyla küçük yaşlardan itibaren başlanarak sürdürülebilirlik ve matematik ilişkisinin oluşturulduğu öğrenme ortamlarının tasarlanmasına yönelik çalışmalara odaklanılması önerilmektedir.

Sürdürülebilirliği matematik eğitime entegre ederek, öğrencileri karmaşık gerçek dünya sorunlarını sürdürülebilir ve niceliksel bir şekilde ele almak için gerekli beceri ve bilgilerle donatılması önem teşkil etmektedir (Karjanto, 2023). Yükseköğretimde sürdürülebilir matematik eğitime yönelik öğretmen ve öğretmen



adaylarının disiplinler arası yaklaşımla tasarlanan sürdürülebilir MOE inlikleri geliştirmesi, uygulaması ve etkinliklerle çalışmasını içeren çalışmaların yaygınlaştırılması bu kapsamda önerilmektedir.

### **Mali Destek Bildirimi (Funding)**

Bu araştırma 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından 1919B012310865 numaralı proje ile TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

### **Kaynakça**

- Bellanca, J.A. & Brandt, R. (2010). *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Solution Tree: Bloomington: USA.
- Blum, W. ve Ferri, B. R. (2009). Mathematical modeling: can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modeling and Applications*, 1(1), 45–58. Erişim adresi: <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/modelling/article/view/1620>
- Chan, C. M. E., Ng, K. E. D., Widjaja, W. ve Seto, C. (2012). Assessment of Primary 5 Students' Mathematical Modelling Competencies. *Journal Of Science And Mathematics Education In Southeast Asia*, 23 (2), 146-178. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10497/16257>
- Chen, Y., Bouferguene, A., Shen, Y., & Al-Hussein, M. (2019). Assessing accessibility-based service effectiveness (ABSEV) and social equity for urban bus transit: A sustainability perspective. *Sustainable Cities and Society*, 44, 499-510. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2018.10.003>
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 4. Baskıdan Çeviri, Creswell, JW. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches, Demir, S.B. (Ed), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelikkol, Ö. ve Soylu, Y. (2024). Sürdürülebilirlikle İlgili Sorunların Çözümünde Matematiksel Modelleme Etkinliklerinin Uygulama Süreçleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(100), 1 26.
- Doğan, M.F., Gürbüz, R., Çavuş-Erdem, Z. & Şahin, S. (2019). Using mathematical modeling for integrating stem disciplines: A theoretical framework. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(3), 628-653. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.502007>
- Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education?. *International Review of Education*, 65(4), 537–556. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z>
- English, L. (2023a). Multidisciplinary modelling in a sixth-grade tsunami investigation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(Suppl 1), 41-65. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10303-4>
- English, L.D. (2023b). Ways of thinking in STEM-based problem solving. *ZDM Mathematics Education* 55, 1219–1230. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01474-7>

- Eraslan, A. ve Şahin, N. (2023). *İlkokul ve ortaokulda etkinlik örnekleriyle matematiksel modelleme*. Pegem Akademi: Ankara.
- Eraslan, A. (2011a). Bir matematiksel modelleme etkinliği: Büyük ayak problemi. *Eğitimci-Öğretmen Dergisi*, 6, 25-27.
- Eraslan, A. (2011b). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 364-377. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1690/1527>
- Eraslan, A. (2012). Prospective Elementary Mathematics Teachers' Thought Processes on a Model Eliciting Activity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 2953–2968.
- Eraslan, A. & Kant, S. (2015). Modeling Processes of 4th-Year Middle-School Students and the Difficulties Encountered. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 809-824.
- Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C. ve Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1-21. DOI: 10.12738/estp.2014.4.2039
- Fry, K., English, L., & Makar, K. (2024). Cognitive tuning in the STEM classroom: Communication processes supporting children's changing conceptions about data. *Mathematics Education Research Journal*, 36(Suppl 1), 67-89. <https://doi.org/10.1007/s13394-023-00465-x>
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara : Anı. (orijinal çalışma basım tarihi 2011.)
- Gürbüz, R., & Çalık, M. (2021). Intertwining mathematical modeling with environmental issues. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3), 412-424. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.412>
- Gürbüz, R., Çavuş Erdem, Z., Şahin, S., Temurtaş, A., Doğan, C., Doğan, M.F., Çalık, M. ve Çelik, D. (2018). Bir disiplinler arası matematiksel modelleme etkinliğinden yansımalar [Reflections from an interdisciplinary mathematical modeling activity]. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, Special Issue, 1-22. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.463270>
- Karjanto, N. (2023). Mathematical Modeling for Sustainability: How Can It Promote Sustainable Learning in Mathematics Education? (arXiv:2307.13663). *arXiv*. <http://arxiv.org/abs/2307.13663>
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO Publishing: Paris, France.
- Lesh, R. A. & Doerr, H.M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching and learning. R. A. Lesh ve H. Doerr (Ed.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*, (3–34) içinde. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lesh, R. A. ve Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modeling. F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (s.763–804) içinde. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Lesh, R. ve English, L.D. (2005). Trends in the evolution of the models-modeling perspective on mathematical learning and problem solving. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37 (6), 487-489. doi.org/10.1007/BF02655857
- Lingefjärd, T. (2006). Faces of mathematical modeling. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), s. 96-112. doi.org/10.1007/BF02655884
- Lozada, E., Guerrero-Ortiz, C., Coronel, A., ve Medina, R. (2023). Proposal of a Mathematical Modelling Activity to Facilitate Students' Learning of Ordinary Differential Equation Concepts. *Sustainability*, 15(16), 12483. <https://doi.org/10.3390/su151612483>
- Lozano R, Barreiro-Gen M, Lozano FJ, Sammalisto K (2019). Teaching sustainability in European higher education institutions: assessing the connections between competences and pedagogical approaches. *Sustainability* 11(6):1602
- Maaß, J., O'Meara, N., Johnson, P. & O'Donoghue, J. (2018). *Mathematical Modelling for Teachers: A Practical Guide to Applicable Mathematics Education*. Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Merriam S.B (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009.)
- Moreno-Pino, F.M.; Jiménez-Fontana, R.; Cardeñoso Domingo, J.M.; Azcárate Goded, P. (2021). Study of the Presence of Sustainability Competencies in Teacher Training in Mathematics Education. *Sustainability*, 13, 5629. <https://doi.org/10.3390/su13105629>
- Mousoulides, N. (2007). *A modeling perspective in the teaching and learning of mathematical problem solving*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Cyprus.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri, Patton, M. Q. Qualitative Research ve Evaluation Methods, Bütün, M. ve Demir, SB (Ed), Ankara: Pegem Akademi.
- Petocz, P., & Reid, A. (2003). What On Earth Is Sustainability in Mathematics? *New Zealand Journal of Mathematics*, 32, Supplementary issue, 135-144.
- Renert, M. (2011). Mathematics For Life: Sustainable Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, 31(1), 20-26.
- Redman, E., & Larson, K. (2011). Educating for sustainability: Competencies & practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*, 2, 1–20.
- Renert, M., & Davis, B. (2012). Ecological sustainability and mathematics education: Integrally connected. *Journal of Integral Theory and Practice*, 7(1), 94.
- Rieckmann, M. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris, France: UN ESCO Publishing.
- Robert, K. W., Parris, T. M., & Leiserowitz, A. A. (2005). What is Sustainable Development? Goals, Indicators, Values, and Practice. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 47(3), 8–21. <https://doi.org/10.1080/00139157.2005.10524444>
- SDG4 [Sustainable Development Goals] (2005). *Department of Economic and Social Affairs, United Nations. Sustainable Development Goals*. Available online: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/envision2030.html> (accessed on November 01, 2024).
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68–86.

- Steffensen, L. (2023). Sustainability And Mathematical Modelling In 5th Grade. *Prometeica - Revista de Filosofia y Ciencias*, 27, 241-251. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15290>
- Suh, H., & Han, S. (2019). Promoting sustainability in university classrooms using a STEM project with mathematical modeling. *Sustainability*, 11(11), 3080. <https://doi.org/10.3390/su11113080>
- Swetz, F. & Hartzler, J., S. (1991). *Mathematical modeling in the secondary school curriculum*. The National Council of Teachers of Mathematics: Reston, Virginia. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED339601>
- Şahin, N. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Bilişsel modelleme yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. Ondokuzmayıs üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, N. ve Eraslan, A. (2016). Modeling processes of primary school students: The crime problem. *Education ve Science*, 41(183), 47-67. DOI: 10.15390/EB.2016.6011.
- Şahin, N., ve Eraslan, A. (2017). Fourth-grade primary school students' thought processes and challenges encountered during the butter beans problem. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 105–127. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.1.0038>
- Trilling, B.& Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons: San Francisco, CA, USA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage publications.

### Extended Abstract

The aim of sustainable learning, and by extension sustainable education, is to equip learners with the knowledge, skills and attitudes necessary to lead a sustainable life. It aims to go beyond traditional education by emphasising the importance of informed decision-making, active participation and responsible citizenship. Through sustainable education, individuals become catalysts for change and contribute to the creation of a more sustainable society and a better future (Redman and Larson; 2011). By integrating sustainability principles into educational practices, the aim is to raise not only academically competent individuals, but also a generation of students equipped to address the complex challenges facing our world (Karjanto, 2023). Sustainable education is aligned with the Sustainable Development Goal (SDG) set by the United Nations (UN) and aims to provide inclusive and equitable quality education by promoting lifelong learning opportunities for all (SDG4 [Sustainable Development Goals 4]; 2005). Sustainable education embodies this goal by advocating accessible education that transcends socio-economic barriers and geographical boundaries. It emphasises the importance of equipping learners with knowledge and flexible skills that they can apply in their personal and professional lives (Karjanto, 2023). By integrating sustainable principles and values into education systems, it contributes to building a more sustainable and just world by equipping students with the tools to address these complex issues (Elfert, 2019; Rieckmann; 2017). Mathematics education plays a crucial role in achieving this goal

as it equips individuals with the critical thinking skills, analytical skills and problem-solving competence necessary for success in various areas of life. Mastering mathematics not only promotes personal development, but also contributes to sustainable economic and social development and empowers individuals to make meaningful contributions to their communities and society at large (Karjanto, 2023). It provides individuals with the quantitative knowledge and critical thinking skills necessary to tackle complex issues that are vital for building a sustainable future (Rieckmann; 2017). Mathematical competence plays a vital role in addressing global warming and climate change in order to promote environmental sustainability and economic development. By nurturing a deep understanding of mathematics, students are equipped to effectively analyse and confront these multifaceted challenges. A mathematical modelling approach can be used to achieve sustainability in mathematics education (Karjanto, 2023; Lozada, Guerrero-Ortiz, Coronel, ve Medina, 2023; Suh ve Han, 2019).

In this study, the fact that the activity context was designed in the context of environmental problems and protection of energy resources and environment for cleaner environment within the scope of sustainable development education and the educational design in the implementation process was designed differently from the studies in the literature reveals the originality of the study. This study aims to examine the model building processes of 7th grade students working with model building activities created in the context of sustainability in the learning environment designed by adopting the mathematical modelling approach in the creation of sustainable mathematics classes within the scope of sustainable mathematics education. The research questions addressed for this purpose are as follows:

1. Can sustainable model building activities be used in the creation of sustainable mathematics classes within the scope of sustainable development education?
2. How do 7th grade students working with sustainable model building activities use sustainability concepts in the modelling process and what kind of difficulties do they experience in the modelling process?

### **Method**

This research is a qualitative study conducted to determine the mathematical modelling processes of 7th grade students using sustainable modelling activities. The research design is a case study, which is to examine and analyse a group or an event in depth (Yin, 2003). The case studied in this research is to examine the sustainable mathematical modelling processes of student groups working on modelling activities within the framework of sustainable development education.

This research was conducted in a state secondary school located in the central district of a province in the Black Sea region. The study group was determined according to the convenience sampling method and consisted of 7th grade students in the internship school within the scope of the teaching practice course in the final year undergraduate programme. The students in the study group consisted of 9 students who voluntarily participated in the study. In addition, the

parents of the students participating in the study were informed about the applications to be carried out within the scope of the project, it was stated that different names would be used instead of student names and their written consent was obtained. Sustainable model building activities were applied to the students in the form of focus group work. While forming three groups of three, care was taken to ensure that there were individuals who were in agreement with each other and could work in harmony. In this study, the situation of one of the three focus groups was analysed.

### **Conclusions**

According to the findings of this study, positive changes were obtained in their perceptions of future societies and sustainable development through sustainable mathematics education using sustainable model building activities. Model eliciting activities were created in the context of sustainability and problem situations were defined in this context. However, children's readiness towards sustainability concepts and their importance in life affect the modelling process. Although perceptions about sustainability are important, it is also necessary to create concepts within the scope of sustainability education. It is a complex process in which the use of mathematical concepts and mathematical process skills are carried out together with the concepts within the scope of sustainability in the modelling process. The fact that the activities for teaching sustainability concepts were applied before the pre-application made a great contribution to the students in the solution process of sustainable model eliciting activities.

It is important to create sustainable awareness and consciousness from an early age. It is suggested that studies should focus on designing learning environments where the relationship between sustainability and mathematics is established starting from an early age in order to raise young children as mathematical modelling competencies and sustainable citizens.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 457-481  
Geliş Tarihi:10.11.2024 Kabul Tarihi:26.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582584>  
<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SELF-DISCIPLINE PERCEPTIONS AND QUIET QUITTING LEVELS OF UNDERGRADUATE STUDENTS\*

İsmail EROL\*

Semih ÇAYAK\*

İsmail KARSANTIK\*

### Abstract

The objective of this study is to investigate the relationship between undergraduate students' perceptions of academic self-discipline and their levels of quiet quitting. The study was conducted with 312 students pursuing their studies at higher education institutions in the Tekirdağ and Istanbul provinces. The Academic Self-Discipline Scale, developed by Şal (2022) and adapted into Turkish by Erduran Tekin & Şal (2023), and the quiet quitting Scale, developed by Savaş and Turan (2023), were employed as data collection instruments in the research which was designed in accordance with the relational survey model. The findings of the study indicated that undergraduate students exhibited high levels of academic self-discipline, while their levels of quiet quitting were at a medium level. Furthermore, the study revealed a negative yet moderate and significant association between academic self-discipline and quiet quitting levels among undergraduate students. The regression analysis demonstrated that undergraduate students' academic self-discipline perceptions were a notable predictor of their quiet quitting levels, thereby distinguishing the study from existing literature. In alignment with the findings of the research, recommendations were put forth with the aim of reducing the prevalence of silent resignation among undergraduate students and enhancing their academic self-discipline.

**Keywords:** Academic Self-Discipline, Quiet Quitting, Undergraduate Students, Higher Education

\* Bu çalışma Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Çocuk Bakım ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ismailerol@nku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8531-6001>

\* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD., semihcayak@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4360-4288>

\* Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD., ismailkarsantik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0279-7397>

## Lisans Öğrencilerinin Akademik Öz Disiplin Algıları ve Sessiz İstifa Düzeyleri Arasındaki İlişki

### Öz

Bu araştırmanın amacı lisans öğrencilerinin akademik öz disiplin algıları ve sessiz istifa düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma Tekirdağ ve İstanbul illerinde yükseköğretim kurumlarında eğitimlerine devam eden 312 öğrenci ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak Şal (2022) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Erduran Tekin & Şal (2023) tarafından uyarlanan "Akademik Öz Disiplin Ölçeği" ile Savaş ve Turan (2023) tarafından geliştirilen "Sessiz İstifa Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lisans öğrencilerinin akademik öz disiplin düzeylerinin yüksek, sessiz istifa düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisans öğrencilerinin akademik öz disiplin ile sessiz istifa düzeyleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise lisans öğrencilerinin akademik öz disiplin algılarının sessiz istifa düzeyleri için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Lisans öğrencilerinin sessiz istifa düzeylerinin akademik öz disiplin bağlamında incelenmesi çalışmayı ilgili literatürdeki diğer çalışmalardan farklılaştırmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda lisans öğrencilerinin sessiz istifa düzeylerini azaltmaya ve akademik öz disiplin düzeylerini artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Öz Disiplin, Sessiz İstifa, Lisans Öğrencileri, Yükseköğretim

### Introduction

Higher education students represent a crucial component of education system and business life, in terms of supplying qualified personnel and maintaining system viability. Educators must cultivate desired behaviours in higher education students, facilitate their growth across all domains, and instill self-discipline. Consequently, it is vital to identify opportunities that will enhance higher education students' success and academic self-discipline, while providing the necessary support for their studies.

The assessment of academic aptitude has been a longstanding focal point in the domain of educational research, with a historical emphasis on cognitive competencies as delineated within the curricula of various courses. However, recent scholarly contributions have begun to challenge the long-standing paradigms that prioritise cognitive abilities over other potentially influential factors. Uyulgan and



Akkuzu (2017) underscored the importance of considering not only the cognitive competencies encompassed in the course curriculum, but also the influence of diverse personality traits in evaluating the academic performance of students. One such personality trait is that of self-discipline. The concept of self-discipline is defined in the literature as "the ability of individuals to control their impulses and desires and to give up momentary enthusiasm for the sake of achieving long-term goals" (Budak, 2009). Self-discipline is a personality trait that involves control, responsibility and supervision of one's actions and is of significant importance in daily life (Tao et al., 2014). The notion of self-discipline is understood to encompass the ability to disengage from detrimental elements that may bear unfavourable consequences (Sasson, 2018). Within academic settings, academic self-discipline can be regarded as the external manifestation of the overarching concept of self-discipline (Pustaka, 2020). Academic self-discipline, therefore, can be defined as the capacity for self-control in pursuit of one's academic objectives (Tekin & Şal, 2023). As a significant predictor of academic success, academic self-discipline has been posited that it functions as a key differentiating factor between students who achieve success and those who do not (Duckworth & Seligman, 2005).

Individuals establish distinct objectives for themselves during their periods of leisure and endeavour to achieve these objectives. However, this effort is relative and may differ from one individual to another according to several factors, including personality traits, methods of goal achievement, motivation sources and psychological states. Some individuals may exert greater effort to attain their goals than others, and the source of this effort may occasionally originate from intrinsic motivation and personality traits (Erhan, 2021). In certain instances, individuals may be influenced by a multitude of factors within the workplace or beyond it. They may find themselves unable or unwilling to meet the demands of their profession, and may consequently avoid assuming responsibility by merely fulfilling the requirements of their role, as defined by the limitations of their position. They may also refrain from exerting additional effort to enhance their performance and

contribute to positive improvements. Consequently, they also deviate from the requisite standards of self-discipline. This phenomenon is referred to as 'quiet quitting'. Quiet quitting can be defined as a situation in which employees exhibit a lack of motivation and a negative attitude toward their work. Rather than resigning or quitting, they avoid taking responsibility and only perform the minimum required tasks. It is observed among teachers, students, employees, and individuals who have expectations in return for work and has a detrimental impact on business life in general and indirectly on the education system. The phenomenon of "quiet quitting" has been observed to potentially result in a decline in employee self-discipline and subsequent diminished performance, a phenomenon that may be attributable to the impact of unfavourable working conditions.

Recent years have seen significant transformations in the landscape of work, largely in response to global disruptions caused by many disastrous events. A particularly salient development within this evolving context is the phenomenon of "quiet quitting." As posited by Çimen and Yılmaz (2023), the phenomenon of quiet quitting has proliferated as a novel cultural phenomenon within the domain of global business since the mid-2020s. The shift in individuals' expectations regarding their working lives, their diminished emotional attachment to their jobs and workplaces, and the diverse meanings they ascribe to their professions have precipitated the advent of this concept. Quiet quitting can be defined as a kind of reluctance towards work and work life, discouragement, decreased respect for work/workplace, the perception that the labour and time spent are unnecessary, and a lack of job satisfaction. It is essential to investigate the underlying reasons for these situations and to compare the relationship between the concept of academic self-discipline and quiet quitting.

This study examines the relationship between academic self-discipline and the prevalence of quiet quitting among undergraduate students. It aims to contribute to the existing literature by elucidating the impact of academic self-discipline on

quiet quitting and raising awareness about academic self-discipline. The findings are presented in a framework that can inform future research in this area.

### **Academic Self-Discipline**

Academic self-discipline is a pivotal construct that exerts a substantial influence on students' capacity to adhere to educational standards and attain academic success. It comprises the self-regulatory behaviours indispensable for effective learning and performance. However, in order to define the concept of academic self-discipline, it is first necessary to understand the concept of discipline. A review of the literature reveals that the term "discipline" is typically defined as "order, behavior, or tendency in compliance with regulations and rules" (Gordon, 2002). The Turkish Language Institution (2024) offers a more detailed definition, describing discipline as "a community's meticulous and careful compliance with its laws and written or unwritten rules related to order; strict order, order bond, order."

Self-discipline has been identified as a personality dimension that establishes meaningful and consistent links with all job performance criteria, irrespective of the occupation in question. It is defined as the capacity of individuals to utilise their cognitive and volitional abilities in order to attain their desired outcomes and to sustain the standards they have set for themselves (Duckworth, 2009). Those who exhibit high levels of self-discipline are able to successfully complete their professional duties in a range of occupations. Additionally, a positive correlation has been identified between self-discipline and educational achievement (Barrick & Mount, 1991). It can be argued that self-discipline plays an instrumental role in facilitating learning and goal attainment (Gorbunovs et al., 2016, p. 261). This is because self-discipline encompasses the capacity of individuals to regulate their emotions and thoughts, plan their behaviours, and pursue their desired actions rather than actions compelled by external forces (Duckworth, 2009). Self-discipline provides the necessary source of motivation for setting and achieving goals, characterised by traits such as achievement, internal discipline, and regularity. However, it can be posited that individuals with a high level of self-discipline are

more proficient in developing future planning abilities and exerting effort (Çetin et al., 2015).

Individuals who lack self-discipline tend to seek immediate external reinforcement, which is often overtly visible to others. In contrast, those who possess high levels of self-discipline tend to pursue reinforcement that is beneficial to their own well-being and provides intrinsic motivation (Gottfredson & Hirschi, 1990). Self-discipline enables individuals to overcome indecision, weaknesses and amotivation in order to achieve their desired outcomes in any given situation (Sasson, 2003). Vasiloff (2003) identified the following characteristics as indicative of individuals with a sense of self-discipline: the ability to ask questions, the capacity to work in collaboration, the willingness to offer solutions, the development of social skills, high communication abilities, leadership qualities, the ability to complete tasks in a timely manner, the ability to allocate time for others, the capacity to develop solutions to problems, and effective listening skills. Upon examination of the research literature, it was also revealed that individuals with a high sense of self-discipline exhibit the following characteristics (Tortumlu, 2022):

- Demonstrates consistent fidelity to self and external obligations.
- Demonstrates resolve in implementing decisions autonomously.
- Demonstrates resilience in the face of adversity.
- Adherence to a regular schedule.
- Demonstrates the capacity to devise and implement plans and programmes in a manner consistent with their stated intentions.
- Does not defer the completion of tasks.

It is evident that self-discipline facilitates students' ability to concentrate on the objectives they have set for themselves by discouraging them from engaging in activities that they find enjoyable and pursuing lifestyles that they desire, in order to achieve their goals. Self-discipline is a significant predictor of academic success in students and is one of the most fundamental variables that differentiate successful students from their less successful counterparts (Duckworth & Seligman, 2005). This

situation gives rise to a new concept, namely that of 'academic self-discipline'. Academic self-discipline enables individuals to motivate themselves in order to achieve success in academic environments. The ability of students to control themselves in order to achieve the goals they set in educational environments is referred to as 'academic self-discipline' (Tekin & Şal, 2023). It can be observed that individuals who demonstrate academic self-discipline are less prone to making simple mistakes in educational settings. Furthermore, academic self-discipline enables individuals to motivate themselves to achieve their academic goals, to postpone their private hobbies and short-term desires, and to focus on their primary academic goals. Academic self-discipline can be defined as the ability to produce intrinsic motivation. It is hypothesised that students who are focused on their academic goals, motivated, and making progress in line with their goals will be successful in educational environments. It can be posited that there is a positive correlation between academic success and self-discipline (Zhao & Kuo, 2015). This correlation can be attributed to the concept of academic self-discipline. It has been observed that higher education students who demonstrate high levels of academic self-discipline tend to prioritise educational processes, exhibiting high intrinsic motivation during activities such as lessons, examinations and applications. This approach has been found to be an effective strategy for achieving academic success.

### **Quiet Quitting**

The concept of quiet quitting has its origins in the English term 'Quiet Quitting'. The emergence of the term 'quiet quitting' has been significantly influenced by the experiences of Generation Z during the ongoing pandemic. The phenomenon has been extensively discussed on the social media platform TikTok, where it has been monitored and documented extensively (Ellis & Yang, 2022). When the concept first emerged, it was viewed over 366 million times between September and November of 2022 on TikTok with the #quietquitting tag (Whiting, 2022).

Quiet quitting can be defined as the belief that investing a significant amount of effort into one's work will not be reciprocated, leading to the decision to continue with minimal effort (Yıldız & Özmenekşe, 2022). Kobak (2023) posits that quiet quitting is characterised by a tendency to devote minimal time and effort to work, prioritising personal and external commitments, and performing only the minimum required tasks. Calvery (2022) posits that the concept of quiet quitting is often perceived as a form of resignation from one's job. However, individuals do not actually quit their jobs; rather, they hold the belief that continuous progress and promotion in the workplace are necessary and normal. It has been observed that individuals who are in the process of quiet quitting tend to eschew placing work at the centre of their lives and continue their duties without being constrained by the 'work is life' culture (Çimen & Yılmaz, 2023). Conversely, it is asserted that those in the process of quiet quitting are more rigorous in defining their boundaries, undertaking only the tasks explicitly assigned to them and abstaining from responding outside of working hours. Wu, Imran and Fu (2020) posit that individuals who are discontented in their workplaces but unable to resign due to financial constraints or an inability to bear the costs associated with job searching and the transition to a new role may engage in a form of passive resistance towards their employer by providing only the minimum requisite labour.

It is evident that a considerable number of employers do not hold their employees in high regard. Such employers demonstrate a lack of appreciation for the achievements of their employees. Such circumstances result in employees experiencing a depletion of their energy, motivation, and self-confidence. As is the case with all individuals, employees endeavour to achieve success when they feel valued and appreciated. Research indicates that employees who perceive their achievements to be valued attach greater significance to their work and produce superior-quality output. Concurrently, their organisational commitment is enhanced, and they cultivate stronger connections between themselves and their workplaces

(Dawson & Ozick, 2022). Güler (2023) delineates the following symptoms indicative of an employee in the throes of quiet quitting:

- Absenteeism due to illness.
- Attendance at work outside the normal hours of the working day, whether this be arriving at work later than usual or departing from work earlier than the norm.
- Failure to work outside of normal working hours, particularly on public holidays and weekends.
- Failure to respond to work-related phone calls and emails during periods of absence.
- Inability or unwillingness to participate in meetings and planning sessions, as well as a decline in involvement in team projects.
- The avoidance of tasks or responsibilities for which no remuneration is provided.
- A lack of emotional investment in the requirements of the job.
- It is imperative that one does not neglect their private life and family due to work.
- A lack of enthusiasm or passion, which manifests as a reduction in productivity during the time spent on the job.

The concept of 'quiet quitting' has emerged as a response to the pervasive 'hustle and bustle culture' in the contemporary workplace, which often demands employees prioritise their professional obligations over their personal well-being. This development is indicative of a shift in workplace dynamics. Starling (2022) defines quiet quitting as a significant factor contributing to resistance against the prevailing 'hustle and bustle culture' in which employees are expected to prioritize their professional commitments over their personal time, health, and well-being. Çimen and Yılmaz (2023) have demonstrated that quiet quitting has a deleterious effect on organizational culture, productivity, and job performance in businesses. In

order to protect their employees from the negative consequences of quiet quitting, employers and managers should prioritize the following:

- First and foremost, it is imperative to comprehend the primary motivating factors behind quiet quitting. These include, but are not limited to, low wages, a dearth of professional growth and advancement opportunities, and an unfavorable working environment.
- It is recommended that managers attempt to comprehend the concerns of their employees, demonstrate recognition of their emotional state, and adopt a perspective that aligns with their circumstances.
- In the event that employees have engaged in quiet quitting due to low pay or a lack of growth opportunities, it would be advisable to offer them raises, promotions, development and training opportunities.
- Employees can be afforded greater responsibility and tasked with acquiring new skills and assuming more challenging roles within the company.
- In the case of employees who have entered the quiet quitting process due to poor relationships with their managers or coworkers, it would be beneficial to implement a coaching system or training programs to improve relationships and enhance communication.
- It is of the utmost importance that all parties involved prioritize the creation of a work environment that fosters happiness and autonomy among employees.

### **The Relationship Between Academic Self-Discipline and Quiet Quitting**

The development of self-discipline is of paramount importance within the context of the education system. It can be defined as the assignment of responsibility to students for their behavior, thereby enabling them to exercise control over their actions. This enables students to engage in cooperative behavior with their peers, assume responsibility for their actions, and develop social relationships with their



classmates (Bear, 2005). Individuals who possess a sense of self-discipline tend to adhere to the established procedures and norms within their organizational environments. This adherence often translates into enhanced performance, which in turn, contributes to a reduction in employee turnover (Kückelhaus et al., 2020). Self-discipline can be regarded as an intrinsic motivational force. The fostering of academic self-discipline in workplaces, schools, and educational environments allows individuals to focus on their work and enhance their academic performance. As Parlak (2021) asserts, self-discipline fortifies a constructive educational milieu by augmenting academic achievement and facilitating the cultivation of self-worth. Concurrently, it is evident that individuals with self-discipline demonstrate a proclivity for ethical conduct when competing with others and for the resolution of personal, social, or academic challenges through introspective means. The term "self-discipline" is not a mere description; rather, it denotes a process. It enables individuals to exercise patience, to regulate their own behavior, to take appropriate action to achieve their goals, to persevere in the face of adversity, and to act in accordance with their own desires, rather than in response to external influences (Duckworth, 2009; Sasson, 2018). In light of the aforementioned definitions, academic self-discipline can be understood as a state of being in which students are aware of their aspirations, endeavor to attain them, establish objectives for themselves, and strive to achieve these objectives within the context of an educational environment. This process is crucial for the comprehensive development of students in terms of cognitive, social, and emotional aspects. Students who demonstrate the capacity to regulate their behavior in order to fulfill the objectives they have set for themselves within an academic setting are those who have developed a sense of academic self-discipline.

The notion of quiet quitting is a concept that is inherently challenging to articulate and convey in words. This concept is also referred to in the literature as "intrinsic resignation." The intrinsic aspect of the concept elucidates the internal sentiments that employees conceal from external observers. However, it also

possesses a subjective quality. Accordingly, the concept of quiet quitting has emerged as a concept related to anxiety (Wortmann, 2013). In light of the aforementioned information, the concept of quiet quitting, which has emerged as a new phenomenon in response to evolving working conditions following the pandemic, work environments where employees feel undervalued, global economic crises, the rise in the proportion of Generation Z in the workforce, and related factors, conveys crucial messages to both employees and employers, underscoring the necessity for urgent attention. This phenomenon, which has manifested under various names and in disparate work environments, is once again coming to the fore under the designation of "quiet quitting." The rise in the number of employees experiencing burnout due to a lack of recognition and appreciation in the workplace, as well as burnout caused by various other factors, can potentially lead to a range of adverse outcomes that may have a detrimental impact on social cohesion and stability, beyond the mere loss of a significant portion of the workforce (Çalışkan, 2023). The decline in social peace can have a domino effect. Disruptions in economic and social life will also have a negative impact on education, and especially students who continue their education in higher education institutions, which are the last stage in the transition to working life, may run the risk of being involved in the process of "quiet quitting" even before they start working. This leads to prejudice against work and the employer, contempt for the profession and the material benefits it brings, self-devaluation and, as a result, chaos in society.

In the contemporary era, an educational approach that prioritizes individual differences has emerged, with the objective of fostering the development of students who are adept at rapid cognitive processing, demonstrate creativity, and are able to effectively navigate the exponential growth of information sources (Umay, 2004). From these efforts, it is evident that the development of strategies to maintain high levels of student motivation and focus on educational processes, goals, and future professions is crucial. One potential avenue for achieving this objective is for students to develop proficiency in academic self-discipline processes and internalize

the concept of quiet quitting. A review of the literature revealed no studies that have employed both academic self-discipline and quiet quitting variables in the context of undergraduate students. Consequently, this study, which examines the prevalence of quiet quitting among undergraduate students in the context of academic self-discipline, is a valuable contribution to the field.

### **Purpose of the Research**

The purpose of this study is to examine the relationship between academic self-discipline and levels of quiet quitting among undergraduate students. The following questions were asked in line with this general purpose:

1. What are the levels of academic self-discipline among undergraduate students?
2. What is the level of quiet quitting of undergraduate students?
3. Is there a statistically significant relationship between academic self-discipline and quiet quitting levels of undergraduate students?
4. Do undergraduate students' perceptions of academic self-discipline statistically significantly predict their perceptions of quiet quitting?

### **Methodology**

#### **Research Model**

This study, which examines the relationship between academic self-discipline and quiet quitting levels of undergraduate students, was designed in accordance with the principles of the relational survey model, one of the established quantitative research models. Survey models are research approaches that are intended to provide a detailed description of a past or present situation (Karasar, 2010).

#### **Study Group**

The study group comprises 321 students enrolled at Tekirdağ Namik Kemal University during the spring semester of the 2023-2024 academic year. The group was selected using the convenience sampling method. The personal information of the study group is presented in Table 1.

**Table 1:** Frequency and Percentage Values of Personal Information

	Groups	Frequency (f)	Percentage (%)
Gender	Female	253	81
	Male	59	19
	Total	312	100
Classroom	Preparatory Class	7	2
	1st grade	125	40
	2nd grade	68	22
	3rd grade	86	28
	4th grade	21	7
	5th grade	5	1
	Total	312	100
Faculty/School of Study	Faculty of Arts and Sciences	185	59
	Vocational School	40	12
	Faculty of Sport Sciences	38	12
	Faculty of Theology	29	9
	Faculty of Fine Arts, Design and Architecture	8	3
	High School	8	3
	State Conservatory	3	1
	Faculty of Economics and Administrative Sciences	1	1
	Total	312	100

As illustrated in Table 1, the sample group consisted of 253 female (81%) and 59 male (19%) undergraduate students, for a total of 312 participants. The undergraduate students participants were distributed as follows: 7 undergraduate students were in the preparatory class (2%), 125 undergraduate students were in the 1st grade (40%), 68 undergraduate students were in the 2nd grade (22%), 86 undergraduate students were in the 3rd grade (28%), 21 undergraduate students were in the 4th grade (7%), and 5 undergraduate students were in the 5th grade (1%). A total of 185 undergraduate students (59%) are enrolled in the Faculty of Science and Sciences, 40 (12%) in vocational schools, 38 (12%) in the Faculty of Sports Sciences, and 29 (9%) in other academic programs. The remaining undergraduate

students were distributed across a number of other academic units, including the Faculty of Theology (3%), the Faculty of Fine Arts, Design and Architecture (3%), the College (1%), the State Conservatory (1%), and the Faculty of Economic and Administrative Sciences (1%).

### **Data Collection Tools**

The data collection tool is comprised of three sections. The initial section comprises questions designed to elicit the personal information of the participants. The second and third sections include the "Academic Self-Discipline Scale," which was developed by Şal (2022) and subsequently adapted into Turkish by Erduran Tekin & Şal (2023), as well as the "Quiet quitting Scale," which was developed by Savaş and Turan (2023).

### **Academic Self-Discipline Scale**

The Academic Self-Discipline Scale, which assesses the level of academic self-discipline among undergraduate students, was originally developed by Şal (2022) and subsequently adapted into Turkish by Erduran Tekin & Şal (2023). The 5-point Likert-type scale comprises two sub-dimensions, namely study in plan and attention, and a total of 18 items. The T-test analysis conducted to ensure linguistic equivalence in the process of adapting the scale into Turkish revealed that there was no statistically significant difference between the total scores obtained from both forms, as desired. Furthermore, the results of the confirmatory factor analysis indicated that the model goodness of fit values were within the acceptable range ( $\chi^2(133) = 333.797$ ;  $p < 0$ ). The results yielded a value of 0.001 for  $\chi^2/sd$ , 0.06 for RMSEA, 0.91 for IFI, 0.91 for CFI, 0.92 for GFI, 0.90 for AGFI, and 0.05 for SRMR. The Cronbach alpha coefficient of the scale was determined to be 0.86 (Erduran Tekin & Şal, 2023).

### **Quiet Quitting Scale**

The Quiet quitting Scale, which measures the level of quiet quitting among undergraduate students, has four sub-dimensions and a total of 16 items: decreased

commitment, amotivation, socialization, and self-protection. The total variance explained by the four dimensions of the 5-point Likert scale is 76.7%.

When the values of the confirmatory factor analysis goodness of fit index were examined for the construct validity of the scale,  $\chi^2 / sd=2.708$ ,  $RMSEA=0.07$ ,  $PGFI=0.64$ ,  $PNFI=0.77$ ,  $GFI=0.90$ ,  $AGFI=0.86$ ,  $IFI=0.96$ ,  $NFI=0.95$ ,  $TLI=0.96$ ,  $CFI=0.96$  and  $SRMR=0.04$  were obtained.

The Cronbach's reliability coefficient for the decline in commitment sub-dimension of the scale was .95, the Cronbach's reliability coefficient for the discouragement sub-dimension was .96, the Cronbach's reliability coefficient for the socialization sub-dimension was .94, and the Cronbach's reliability coefficient for the self-protection sub-dimension was .83. The Cronbach alpha reliability coefficient for the total scale was .94 (Savaş & Turan, 2023).

### **Data Collection and Analysis**

Prior to the collection of data from the undergraduate students who constituted the sample population for this study, approval was obtained from the Tekirdağ Namık Kemal University Scientific Research and Publication Ethics Committee (approval date: xxxx; approval number: yyyy). Once the requisite permissions had been obtained, the data were collected by delivering the link to the online form containing the data collection tools to the students who had volunteered to participate in the study. The data from 312 scales completed by participants via the provided link were included in the subsequent analysis. Prior to initiating the analysis, it was necessary to ascertain whether the collected data satisfied the unidirectional and multidirectional normality assumptions. According to George and Mallery (2003), the distribution of the data meets the normality assumption if the skewness and kurtosis coefficients fall within the range of  $\pm 2$ . Based on this information, the skewness and kurtosis values and Q-Q graphs of the data were examined and it was concluded that the scores of study in plan (-.29 to .11), attention (-.72 to .92), academic self-discipline (total score) (-.54 to .67), amotivation (.38 to .69), socialization (-.06 to -.17), self-protection (.03 to -.08), and quiet quitting (total

score) (.16 to .44) were within the normal distribution limits. Furthermore, it was noted that the anticipated and observed values of the data in the Q-Q graphs exhibited a tendency to cluster around a line with a slope of 45 degrees. This indicated that the distribution of the data could be considered to be normal (Can, 2014).

In the analyses, the significance of the difference between the means was tested at the .05 level of significance. In the interpretation of arithmetic means, the range of 1.00-1.79 was considered to indicate a "very low" level of performance, 1.80-2.59 a "low" level, 2.60-3.39 a "medium" level, 3.40-4.19 a "high" level, and 4.20-5.00 a "very high" level. In the interpretation of the correlation analysis, the range of .00-.30 was deemed to indicate a "low" level of relationship, the range of .31-.70 a "medium" level, and the range of .71-1.00 a "high" level of relationship (Büyüköztürk, 2011). Descriptive statistics, correlation, and simple linear regression analysis were employed to analyze the data.

### Findings

The mean, standard deviation and skewness- kurtosis values of undergraduate students' academic self-discipline and quiet quitting levels are presented in Table 2.

**Table 2:** Mean, Standard Deviation and Skewness-Kurtosis Values of Teachers Regarding the Variables of the Study

	$\bar{X}$	sd	skewness	kurtosis
1. Study in plan	3,17	,64	-,29	,11
2. Attention	3,80	,67	-,72	,92
3. Academic Self-Discipline (Total)	3,49	,60	-,54	,67
4. Decrease in Commitment	3,03	,96	,23	-,69
5. Amotivation	2,53	,62	,38	,69
6. Socialisation	2,81	,82	-,06	-,17
7. Self Protection	2,80	,69	,03	-,08
8. Quiet Quitting (Total)	2,79	,54	,16	,44

Upon examination of Table 2, it becomes evident that students exhibit high levels of academic self-discipline (scale total) ( $\bar{x}$ =3.49) and attention ( $\bar{x}$ =3.80), while their study in plan levels ( $\bar{x}$ =3.17) are moderate. Conversely, the students' levels of quiet quitting (scale total) ( $\bar{x}$ =2.79), decreased commitment ( $\bar{x}$ =3.03), amotivation ( $\bar{x}$ =2.53), socialization ( $\bar{x}$ =2.81), and self-protection ( $\bar{x}$ =2.80) were found to be at a medium level. Upon analysis of the standard deviation values, it becomes evident that the quiet quitting (scale total) exhibits the greatest degree of homogeneity, with a value of .54. Conversely, the group displaying the least homogeneity is that of the dimension of decreased commitment, with a value of .96.

### **The Relationship Between Academic Self-Discipline and Quiet Quitting Levels of Undergraduate Students**

The interrelationships between the dependent and independent variables are illustrated in Table 3.

**Table 3:** Relationship Between Academic Self-Discipline and Quiet quitting Levels the Variables of the Study

	Study in plan	Attention	Academic self-discipline (Total)
Decrease in Commitment	-,16**	-,12**	-,15**
Amotivation	-,26**	-,27**	-,30**
Socialisation	-,35**	-,37**	-,40**
Self-Protection	-,18**	-,18**	-,20**
Quiet Quitting (Total)	-,34**	-,33**	-,37**

\*\* $p < .001$ ;  $N=312$

As demonstrated in Table 3, there are notable correlations between all sub-dimensions of the academic self-discipline scale and all sub-dimensions of the quiet quitting scale at the  $p < .001$  level of significance. With regard to the total scores on the scale, a negative, moderate, and statistically significant relationship ( $r = -.37$ ;  $p < .001$ ) was observed between academic self-discipline and quiet quitting. This finding indicates that as academic self-discipline levels among undergraduate students increase, their level of quiet quitting decreases.



Subsequently, a regression analysis was conducted to ascertain whether the academic self-discipline scale score significantly predicted the quiet quitting scale score, in alignment with the study's objective. The results are presented in Table 4 below.

**Table 4:** Simple Linear Regression Analysis Results for the Prediction of Quiet Quitting Scale

Model	B	SE	$\beta$	t	p	R	R2	F	p
1.(constant)	3.944	.168		23.421	.000				
academic self-discipline	-.331	.048	-.367	-6.942	.000	.367	.135	48.186	.000

As demonstrated in Table 4, the results of the regression analysis conducted to ascertain whether the academic self-discipline scale scores of the students were a significant predictor of the quiet quitting scale scores revealed that the academic self-discipline scale was indeed a significant predictor of the quiet quitting scale score ( $F(1-310)=48.186, p<0.001$ ). The academic self-discipline scale accounted for 14% of the variance in the quiet quitting scale score ( $R^2= .14; p < 0.001$ ), demonstrating a statistically significant relationship. Upon examination of the t-test result pertaining to the significance of the coefficient of the predictor variable in the regression equation ( $B = -.33$ ), it becomes evident that the academic self-discipline scale is a significant predictor of the quiet quitting scale ( $p < 0.001$ ).

The regression analysis yielded the following regression equation for predicting the quiet quitting scale:

Quiet quitting can be calculated using the following equation: Quiet quitting =  $(-0.33 \times \text{Academic self-discipline}) + 3.94$ .

### **Conclusion, discussion and recommendations**

An understanding of the relationship between academic self-discipline and quiet quitting among undergraduate students can be achieved through the examination of various psychological and behavioural frameworks. The term "academic self-discipline" is defined as the capacity of a student to regulate their behaviour and emotions in the pursuit of academic goals. This is a crucial element that enables the maintenance of engagement and motivation throughout an academic

programme of study. In contrast, quiet quitting is typified by a withdrawal from academic responsibilities, whereby students merely fulfill the minimum requirements to pass, frequently as a consequence of stress, burnout, or a lack of motivation.

The objective of this study was to ascertain the impact of academic self-discipline on quiet quitting among undergraduate students. The relationship between academic self-discipline behaviours and quiet quitting among undergraduate students is characterised by a complex interplay of factors, including motivation, engagement, and emotional well-being. In opposition to this, the concept of quiet quitting, a term that has gained prominence in recent times denotes a phenomenon wherein individuals withdraw from their work or studies, electing to perform only the minimum necessary tasks, without exceeding the requisite level of effort (Galanis vd. 2023).

Research suggests that academic self-discipline is a crucial element in achieving academic success. It is widely accepted that academic self-discipline significantly impacts students' academic performance and overall engagement with the educational process (Burke, 2024; Geng, 2023). It can be argued that students frequently demonstrate a lack of self-discipline, which may manifest as a proclivity for passive withdrawal from academic pursuits. It has been observed that students who are experiencing elevated levels of stress or burnout may resort to what has been termed 'quiet quitting' as a coping mechanism. This entails the individual withdrawing from the academic challenges that they are facing rather than confronting them directly (Reavley & Jorm, 2010). This disengagement can reveal feelings of being overwhelmed or burnt out, or a perceived lack of connection to the wider academic environment (Sweet & Swayze, 2020). Sweet and Swayze (2020) discuss that a decline in psychological capital including academic self-discipline may prompt students to adopt a passive coping strategy, characterised by withdrawal from academic activities rather than direct confrontation of the underlying challenges. Also, it can be posited that students who experience difficulty in

exercising self-discipline may encounter obstacles in engaging with their academic responsibilities fully, which can give rise to feelings of disconnection and, ultimately, the manifestation of quiet quitting behaviours (Formica & Sfodera, 2022). Conversely, students demonstrating elevated degrees of academic self-discipline are more likely to achieve superior academic outcomes, as they possess enhanced capabilities in time management, goal setting and goal attainment, and resisting distractions (Zimmerman & Kitsantas, 2014). Elliot et al. (1999) present evidence that mastery goals, which are closely associated with self-discipline, have a positive effect on deep processing and persistence in the use of study strategies. Consequently, this leads to an improvement in academic performance.

In conclusion, it can be seen that the relationship between academic self-discipline and the practice of quiet quitting amongst undergraduates is one that is characterised by a reciprocal influence, whereby a lack of self-discipline can lead to a withdrawal from the academic process, whilst the fostering of self-discipline can result in greater levels of academic engagement and resilience against burnout. It is of the utmost importance for educational institutions to comprehend this relationship if they are to provide effective support for student success and well-being. The implementation of targeted interventions which promote self-discipline and address the contextual challenges faced by students can help to mitigate the risk of quiet quitting whilst also improving overall academic performance.

### **Limitations**

The research was conducted at two state universities in the cities of Tekirdağ and Istanbul. It is hypothesized that conducting similar studies with students enrolled in different academic institutions and different academic departments may enhance the generalizability of the findings. The data collected for this study were obtained via self-report data collection tools, which limited the scope of the findings to the responses provided by the participants in the measurement tools and the specific questions posed in those tools. It is thought that employing a combination of data

collection methods in future studies, such as observation and interviews, could provide a more comprehensive understanding of the subject matter.

### **Recommendations**

In light of the findings from this study, the following recommendations can be made to researchers and practitioners. The academic self-discipline behaviours of undergraduate students do not fully explain the prevalence of quiet quitting in the study. It is therefore essential to investigate the underlying factors that contribute to quiet quitting and its potential correlates. Furthermore, the efficacy of strategies designed to enhance academic self-discipline in reducing levels of quiet quitting remains to be ascertained. It is recommended that an investigation can be conducted into potential factors associated with quiet quitting. To reduce the prevalence of quiet quitting among students, it is fundamental that the university provides comprehensive guidance and effective guidance training. It is also crucial to investigate potential correlates of quiet quitting, including academic stress, mental health issues, and social support systems. The comprehension of these relationships facilitates the development of targeted interventions that address the root causes of quiet quitting. In addition, it is recommended that universities place a priority on the enhancement of academic support services, incorporating comprehensive guidance and counselling programmes. The effectiveness of these services in aiding students in the adept navigation of their academic obligations while preserving their well-being could be the focus of future research. Additionally, the implementation of longitudinal studies has the potential to elucidate the temporal progression of academic self-discipline and the phenomena of quiet quitting among students. This methodological approach would enable researchers to track changes in behaviour and attitudes as students progress through their academic careers. The resulting data could contribute towards a more comprehensive understanding of the long-term implications of quiet quitting. Furthermore, the integration of expertise from related domains, including psychology, education, and organisational behaviour, promises to enhance the comprehension of both quiet quitting and academic self-discipline.

Interdisciplinary research has the potential to generate novel solutions that address the multifaceted challenges associated with student engagement and well-being.

## References

- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Bear, G. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Pearson Education.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burke, C. M., Montross, L. P., & Dianova, V. G. (2024). Beyond the classroom: An analysis of internal and external factors related to students' love of learning and educational outcomes. *Data*, 9(6), 81. <https://doi.org/10.3390/data9060081>
- Calvery, M. (2022). Quiet quitting: Are physicians dying inside bit by bit? Or setting healthy boundaries? *Medscape*. <https://www.medscape.com/viewarticle/980682>
- Çalışkan, K. (2023). Sessiz istifa: Sonun başlangıcı mı yeniden diriliş mi? *Journal of Organizational Behavior Review*, 5(2), 190–204.
- Çetin, F., Yeloğlu, H. O., & Basım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81–92.
- Çimen, A. İ., & Yılmaz, T. (2023). Sessiz istifa ne kadar sessiz? *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 27–33.
- Dawson, J., & Ozick, C. (2022). Gratitude: A building block for the culture of appreciation. *The School of Positive Psychology*. <https://www.positivepsych.edu.sg/gratitude-culture-appreciation>
- Duckworth, A. L. (2009). Self-discipline is empowering. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 536–536.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting the academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Ellis, L., & Yang, A. (2022). If your co-workers are 'quiet quitting,' here's what that means. *The Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/if-your-gen-z-co-workers-are-quiet-quitting-heres-what-that-means-11660260608>
- Erhan, T. (2021). Covid-19 pandemi döneminde öz disiplin ve psikolojik sağlamlığın iş performansına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 126–141.
- Formica, S., & Sfodera, F. (2022). The great resignation and quiet quitting paradigm shifts: An overview of current situation and future research directions. *Journal of*

- Hospitality Marketing & Management*, 31(8), 899–907.  
<https://doi.org/10.1080/19368623.2022.2136601>
- Galanis, P., Katsiroumpa, A., Vraka, I., Siskou, O., Konstantakopoulou, O., Moisoglou, I., Gallos, P., & Kaitelidou, D. (2023). The quiet quitting scale: Development and initial validation. *AIMS Public Health*, 10(4), 828–848.  
<https://doi.org/10.3934/publichealth.2023055>
- Geng, H., & Wei, H. (2023). The relationship between self-discipline and academic achievement of Chinese undergraduate students in the e-learning environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(14).  
<https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i14.6387>
- Gorbunovs, A., Kapeieks, A., & Cakula, S. (2016). Self-discipline as a key indicator to improve learning outcomes in e-learning environment. *Social and Behavioral Sciences*, 231, 256–262.
- Gordon, T. (2002). *Çocukta dış disiplin mi iç disiplin mi?* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. California: Stanford University Press.
- Güler, M. (2023). Çalışma kültüründe yeni bir kavram: Sessiz istifa. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(1), 247–261.
- Kobak, Ö. (2023). Sessiz istifa kavramına ilişkin bir model önerisi. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Küchelhaus, B. P., Blickle, G., Titze, J. L., & Wihler, A. (2020). Self-discipline and protective self-monitoring in sales: A latent growth curve analysis. *Personality and Individual Differences*, 167, Article 110242.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110242>
- Parlak Rakap, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre çocuklarda öz disiplin gelişimi: Uzun bir yol. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 706–732.
- Pustika, R. (2020). Future English teachers' perspective towards the implementation of e-learning in Covid-19 pandemic era. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(3), 383–391.
- Reavley, N., & Jorm, A. F. (2010). Prevention and early intervention to improve mental health in higher education students: A review. *Early Intervention in Psychiatry*, 4(2), 132–142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-7893.2010.00167.x>
- Sasson, R. (2003). *Will power and self discipline*. New York: SC Pub.
- Sasson, R. (2018). What is self-discipline? Definitions. *Success Consciousness*. <http://www.successconsciousness.com/blog/innerstrength/what-is-self>
- Starling, S. (2022). Quiet quitting: What to know & how to prevent it. *Arkansas Business*, 39(38), 29. ProQuest. <https://www.proquest.com/trade-journals/quiet-quitting-what-know-how-prevent/docview/2716339073>
- Sweet, J., & Swayze, S. (2023). Academic psychological capital: A novel approach to freshmen retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25(2), 235–253. <https://doi.org/10.1177/1521025120980372>
- Tao, T., Wang, L., Fan, C., & Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: Perspective from a dual-systems model. *Scientific Reports*, 4, Article 7272. <https://doi.org/10.1038/srep07272>

İsmail EROL, Semih ÇAYAK & İsmail KARSANTIK, The Relationship Between  
Academic Self-Discipline Perceptions and Quiet Quitting Levels of Undergraduate  
Students

---

Tekin, Ö. E., & Şal, F. (2023). Akademik Öz Disiplin Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması.  
*Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(4), 942–953.  
Türk Dil Kurumu [TDK]. (2019). Disiplin. *Türk Dil Kurumu Sözlük*. <http://sozluk.gov.tr/>



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 482-503

Geliş Tarihi: 12.11.2024 Kabul Tarihi: 24.12.2024

Yayın: 2024 Yayın Tarihi: 31.12.2024

<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1583713>

<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## 19. YÜZYILDA GELENEKSEL DOĞU TOPLUMUNUN İKİ MODERNLEŞME MODELİ: MISIR'DA RAFİ' ET-TAHTAVİ VE JAPONYA'DA FUKUZAWA YUKICHI

Pervine EFENDİ\*

### Öz

Mısırlı düşünür, aydın Rifâa Râfi' et-Tahtâvî (1801-1873) ve Japon yazar ve filozof Fukuzava Yukichi (1835-1901), ülkelerinin kamusal yaşamının gelişimine önemli katkılarda bulunmuş ve kendi toplumlarında Batı uygarlığının kazanımlarının benimsenmesinde yardımcı olmuşlardır. Her iki aydın öğretim üyesi olmuş, çevirmenlik, yazarlık yapmış ve başarılı öğrenciler yetiştirmiştir. Batı ülkelerini ziyaret eden her iki münevver Batı'nın teknik başarılarından ziyade onun bilim ve eğitim modellerinin benimsenmesi gerekliliğini eserlerinde vurgulamışlardır. Hem Rifâa Râfi' et-Tahtâvî, hem de Fukuzava Yukichi Batı uygarlığıyla ilgili çalışmalarında, sadece dillerin değil, aynı zamanda ulusal özelliklerin, kültürlerin, sosyal davranış standartlarının ve insanların dünya düzenine bakışlarının öğrenilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Onlar aynı zamanda Batı'nın körü körüne taklit edilmesine karşı çıkmış, yerel ve dinsel geleneklerin korunması gerekliliğini savunmuşlardır. Japon çağdaşından farklı olarak Tahtâvî Batının kazanımlarını din ile uyumlu hale getirmeye çalışmıştır. Her ikisi de eğitim sisteminin öncelikli olarak geliştirilmesini, kadınların özgürleştirilmesini, tıbbın ilerletilmesini ve insanların yaşam standartlarını iyileştirmek için ekonominin büyümesini savundu. Başlıca edebi eserleri Batı'daki durumların analizine ve ülkelerinin Batı başarılarını ödünç alma fırsatlarının aranmasına adanmıştır. Makalede, iki ünlü Doğulu aydının - Râfi' et-Tahtâvî'nin ve Fukuzava Yukichi'nin bakış açılarının ve çalışmalarının karşılaştırmalı analizi sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Rıfa'a et-Tahtâvî, Fukuzava Yukichi, Mısır Aydınlanması, Japon Aydınlanması, Batı Sömürgeciliği.

\* Doktora Öğrencisi, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Tarih Bölümü, pervinefendi@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9478-9097>



## Two Modernization Models of Traditional Eastern Society in the 19th Century: Rifa'a Et-Tahtawi in Egypt and Fukuzawa Yukichi in Japan

### Abstract

Rifa'a Rafi at-Tahtawi (1801–1873) and Fukuzawa Yukichi (1835–1901) significantly contributed to social progress in their countries and facilitated the adoption of Western civilization's achievements by their compatriots. At the same time, Fukuzawa and especially at-Tahtawi advocated the preservation of national traditions and religion, while rejecting blind imitation of the West. Although there were some differences in the approach of both enlighteners, for example, at-Tahtawi honored national traditions more than Fukuzawa and attached much more importance to the role of religion in public life, the general direction of their activities was extremely similar. Both advocated the priority development of the education system, the emancipation of women, the development of medicine and the growth of the economy to improve the living standards of people. Their main literary works are devoted to the analysis of the state of affairs in the West and the search for opportunities for their countries to borrow Western achievements. The extensive and versatile educational activities of at-Tahtawi and Fukuzawa in their countries contributed to significant progress and modernization of society based on an active incentive to develop intellectual thought.

**Keywords:** Rifaa at-Tahtawi, Yukichi Fukuzawa, Egyptian Enlightenment, Japanese Enlightenment, Western Colonialism.

### Giriş

19. yüzyılda yaşamış Mısırlı Râfi' et-Tahtâvî ve Japon Fukuzava Yukichi kendi toplumlarında Aydınlanma ve Rönesans öncüleri olarıktan yenilikçi rol üstlenmiş ve ülkelerinin kültürel, entelektüel, siyasal gelişimine önemli katkılarda bulunmuşlardır. Onların devlet sistemiyle ilgili görüşleri günümüz Mısır ve Japonya devletlerinin oluşum sürecinde etkin görüşler olmuştur. Her ikisi de toplumlarını kökten reforme etmek amacıyla ulusal yaşamlarına uygun olan Batı'daki yararlı gelişmeleri benimsemeyi amaçlamışlardır. Aynı zamanda, başarılı gelişimi engelleyen gelenek ve göreneklerin aradan kaldırılması konusunda büyük çaba sarf etmişlerdir.

Râfi' et-Tahtâvî ve Fukuzava Yukichi toplumlarını modernleştirmek için ulusal kültürün kutsallığını ve dokunulmazlığını koruyacak şekilde gerekli olan yenilikleri benimseyebilecek ve değişen koşullara uyum sağlayabilecek bir formül aramışlardır. Bu aydınların yaşam ve faaliyetleri her iki ülkede onların düşünce ve

hedeflerini içeren reformların aktif yaşandığı bir döneme denk gelmiştir. Mısır ve Japonya'daki modernizasyon reformları bazı açılardan benzer olsa da bazı yönlerden de önemli ölçüde ayrılmaktaydı. Aynı şekilde, bu iki aydın ülkelerindeki reformlar konusunda benzer görüşlere sahip olsalar da onlar hem de farklı yaklaşımlara, bakış açlarına sahiplerdi.

### **1. Mehmet Ali Paşa'nın reformlarının et-Tahtâvî'nin eğitim faaliyetleri üzerindeki etkisi.**

19. yüzyılın ilk yarısında, Mısır'ın yeni valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın (1805-1848) yönetimi altında, Mısır'daki kültürel ve bilimsel hayat yeniden canlanmıştı: sanayileşme teşvik edilmiş ve idari yapının değiştirilmesi konusunda pek çok reform gerçekleştirilmişti. (Yakovlev, 2010, s. 251-260). Bunun yanı sıra Avrupalı uzmanların yardımıyla modern bir eğitim sistemi ve güçlü bir ordu kurulmuştu. Bu sırada Mısır'da tanınmış bir sosyal figür ve önde gelen bir aydın olan Rıfa'a Râfi' et-Tahtâvî (1801-1873) aktif bir şekilde faaliyet göstermeye başlamıştı. O, Batı bilimlerine büyük ilgi gösteren ünlü din hocası Hasan el-Attar'ın himayesinde Kahire'deki El-Ezher İslam Üniversitesi'nde on yıl eğitim almış ve daha sonra 1826-1831 yılları arasında eğitimine Paris'te devam etmişti. (Necmi, 2006, s. 13). Burada Batı eğitim sistemini öğrenmiş ve bu sayede, Fransa'daki modern yaşam tarzı ile memleketi olan Mısır'daki umutsuz durum arasında büyük bir uçurum olduğunu fark etmişti. Paris'te geçirdiği yıllardaki izlenimlerini, başkentteki ve tüm ülkedeki yaşamın pek çok ilginç detayını «Taḥlîşü'l-ibrîz fî telḥîşi bârîz au ed-divan en-nefis biivan bârîs» (Paris'in kısa bir özetinde saf altının ayırt edilmesi veya Paris hakkında zarif bilgiler) (Et-Tahtâvî, 1904) adlı eserinde anlatmıştır. Özellikle, Mısır'ın o dönemde mahrum kaldığı, bilimlerin, zanaatların, tıbbın, posta hizmetlerinin büyük gelişimi, Fransız şehirlerinin ve sakinlerinin göz kamaştırıcı temizliği, zarafeti ve zenginliği gibi öne çıkan başarıları onun eserinde kaydedilmiştir. Et-Tahtâvî'ye göre, *orta gelirli sıradan bir Parisli, Kahire'nin en zengin tüccarından bile zengindi*. Et-Tahtâvî, bu durumu bir yandan hayranlıkla karşılarken, diğer yandan Mısır'ın bu nimetlerin çoğundan mahrum kalması

dolayısıyla acı ve esef duyuyor ve eserinde şöyle yazıyordu: «*Vallahi, bu ülkede bulunduğum süre boyunca İslam diyarlarının Fransa halkının sahip olduğu nimetlerden mahrum kalmasına sürekli üzuldüm*». (İmara, 2010, c.II, s. 17).

Et-Tahtâvî Fransa'da özellikle gelişmiş eğitim ve sağlık sisteminin varlığını önemsiyor, Fransızların bilgiye olan ilgisine, kitap okuma sevgisine, yüksek kültür düzeyine ve özgün yetiştirilme tarzına önem veriyordu. Ayrıca, o, kanunlarla sınırlandırılmış monarşik yapıdan ve vatandaşların devredilemez haklara sahip olduğu Fransız siyasi sisteminden büyük bir heyecanla eserlerinde bahsetmiştir. Fakat bazı konularda, özellikle şiir sanatında Arapların Fransızlardan üstün olduğunu da belirtmiştir. Mısırlı münevver eski çağlarda Arap medeniyetinin gelişmiş bir medeniyet olmasına rağmen zamanla bu üstünlüğünü ve parlaklığını kaybettiğini, yeniden kazanması gerektiğini vurgulayarak toplumunu gelişim yönünde teşvik ediyordu. (İmara, 2010, c.II, s. 24).

Memleketine döndükten sonra et-Tahtâvî, öğretmenlikle birlikte çeviriler yapmaya başladı. Bizzat kendisi Batılı yazarların çok sayıda eserini, tıbbi literatür dahil olmak üzere bilimsel eserleri Arapçaya çevirdi ve profesyonel tercümanlık eğitimi verebilmek için bir tercüman okulu kurdu ve onu yönetti. Et-Tahtâvî ve öğrencilerinin çabalarıyla Avrupalı yazarların yaklaşık iki bin eseri Arapçaya çevrildi. Yayınladıkları kitaplar, halkın bilgiye erişebilmesi için oldukça ucuz satılmaktaydı. (Levin, 1966, s. 191). Aydınlanma ve eğitim faaliyetlerinde Mehmed Ali Paşa'dan da destek aldı. (Makeyev, 2019, s. 48-49). Çevirilerin yanı sıra, et-Tahtâvî önemli eserler de kaleme aldı. Tarih bilimi, eğitim ve seyahat konularında yedi kitabın yanı sıra birçok makale ve şiir de yazdı.

Edebi mirası çok büyük olan et-Tahtâvî 19. yüzyılın sonu - 20. yüzyılın başlarındaki Mısır entelektüellerini önemli derecede etkilemiştir. O, eğitim sisteminin geliştirilmesine ve eğitimin yaygınlaştırılmasının önemine dikkat çekiyor, kadınların eğitiminin gerekliliği konusuna sık-sık değiniyordu. Et-Tahtâvî aynı zamanda, Batı bilimlerinin hem laik hem de dini eğitim sistemine dahil edilmesi çağrısında bulunuyor ve Müslümanların, özellikle din adamlarının cehaleti önlemek

adına modern bilimin başarılarını yakından takip etmesi gerektiğini düşünüyordu. Ona göre, bilimsel aydınlanma ve bilimlerin gelişimi, toplumunun refahı, kalkınması ve gerçek özgürlüğe ulaşabilmesi için elzemdi. (Livingston, 1996, s. 546-549).

Burlamaqui, Montesquieu ve Rousseau gibi Fransız aydınlarının eserleri sayesinde siyasi görüşleri oluşmuş olan et-Tahtâvî onların eserlerinin bir kısmını Arapçaya çevirdi. (İmara, 2010, c.II, s. 221-222). Batı'da ortaya çıkan siyasi yaşam tarzlarına - demokrasiye, anayasal monarşiye ve liberalizme saygı duysa da hayatının sonunda Mısır'daki yönetimle ilgili yazdığı eserinde mutlak monarşiyi olumlu bir şekilde anlattı. Hükümdarın bilge ve adil olması, halkının haklarına saygı göstermesi ve dini uygulamalara riayet etmesi gerektiğini savundu. (İsmaeli, 2014, s. 81-84). Et-Tahtâvî, toplumu için yeni değerlerin algılanmasını kolaylaştırmak için yeniye eski üzerinden açıklama yöntemini kullandı.

Et-Tahtâvî, Orta Çağ'ın önde gelen Arap düşünürü İbn Haldun'un toplumsal ilerleme fikrini yeniden canlandırdı ve bunu Mısır aydınlanmasının ana fikri haline getirdi. Ayrıca ikna edici olmak adına çağdaş Fransız düşünürlerinin görüşlerini de inceledi. Örneğin et-Tahtâvî'nin hukuk ve siyaseti karşılaştırması, iyilik ve kötülük fikirlerini ortaya koyması nedeniyle değer verdiği Fransız aydınlanmacı Montesquieu'yu İbn Haldun'la karşılaştırdı. Şeyh, Montesquieu'nun Batı İbn Haldun'u, İbn Haldun'un da İslam Montesquieu'su olduğunu yazmıştır. (Kudelin, 2003, s. 512). Bu yaklaşım Arapların Batılı yenilikleri kabul etmesini kolaylaştırdı. Genel olarak, et-Tahtâvî'nin düşünceleri, Mısır toplumunu siyasal, kültürel ve sosyal alanlarda modernize etmeyi amaçlayan 19. yüzyıl "Arap Rönesansı" hareketinin temelini oluşturuyordu. Tam da bu dönemde, et-Tahtâvî'nin ortaya koyduğu «vatanseverlik» (İmara, 2010, c.I, s. 155) kavramı büyük popülerlik kazanmaya başlamıştır.

Burada et-Tahtâvî ile 1807'de modern Maykop şehrinin bölgesinde doğan Çerkes eğitimci Umar Bersey (Berseyev) arasında bir paralellik kurabiliriz. Biyografilerindeki bazı tesadüfler ilgi çekicidir. Böylece Bersey, Kafkasya'da doğmuş olmasına rağmen sekiz yaşındayken Orta Doğu ülkelerinden birine,

görünüşe göre Mısır'a satıldı. Orada, çocuğun olağanüstü yeteneklerini fark eden Paşa, Türkçe, Arapça ve Fransızca öğrenebilmesi için öğretmenleri kendisine gelmeye davet etti. 1840-1843'te. Bersey, kendi zamanındaki et-Tahtâvî gibi Paris'te eğitim gördü. Kafkasya'ya döndükten sonra Rus vatandaşlığını kabul etti, Rus dilini mükemmel bir şekilde öğrendi, tercüman oldu ve ardından halkını eğitmek için elinden geleni yaptı. En önemli başarılarından biri Arap diline dayalı Çerkes alfabesinin yaratılmasıdır. Aynı zamanda Çerkes alfabesi ve dilbilgisi üzerine dört ders, on iki masal ve birkaç hikâye içeren Çerkes diliyle ilgili bir el kitabının da yazarıydı. 1855 yılında Tiflis'te basılan astar, başta Kafkasya uzmanı Pyotr Karloviç Uslar (Uzlar) olmak üzere uzmanlar tarafından büyük beğeni topladı. Sonuç olarak Çerkesler arasında eğitim ve okuryazarlığın temeli oluşturuldu. Daha sonra Bersey de et-Tahtâvî gibi kendini öğretme ve araştırmaya adanmıştı. Baron K.F. Stal'ın Çerkes halkı hakkında bugün de geçerliliğini koruyan bir etnografik makale yazmasına yardım etti. [https://drevlit.ru/docs/kavkaz/XIX/1840-1860/Stahl\\_K\\_F/text2.php](https://drevlit.ru/docs/kavkaz/XIX/1840-1860/Stahl_K_F/text2.php). Ayrıca Stavropol spor salonunda kıdemli öğretmen olarak Çerkes dilini öğretti ve aralarında edebi yaratıcılık, bilimsel çalışma, etnografik ve folklor araştırmaları ve eğitimiyle uğraşan seçkin yazar Adil-Girey Keşea'nın (Kalambia) da bulunduğu çok sayıda kendi köylerinin sakinlerinden öğrenciyi eğitti. Ayrıca Bersey şu eserlerin de yazarı oldu: «Çerkes dilinin grameri» (1858), «Kısa Rusça-Çerkes sözlüğü» (1859), «Rus grafik esasına göre Çerkes alfabesi» (1861), «Alfabe için. Rus grafiklerinde Kabardey dili» (1862, Uslar'la birlikte yazılmıştır). (Neflyaşeva, 2020). Bu nedenle, Bersey'in Çerkesleri eğitimdeki rolü muazzamdır, çok yönlüdür ve et-Tahtâvî'nin Mısırlıları eğitimdeki çok geniş faaliyetleriyle karşılaştırılabilir.

Et-Tahtâvî ile okul arkadaşı sayılan Şeyh Muhammed Ayad et-Tantavi'nin faaliyetlerini karşılaştırmak da ilginçtir. Et-Tantavi aynı zamanda El-Ezher mezunuydu, burada Arap dili ve edebiyatı dersleri veriyordu ve et-Tahtâvî gibi Muhammed Ali'nin ülkeyi modernleştirme çabalarına destek veriyordu. Akademisyen Christian Frehn (Christian Martin Joachim Frahn) ve et-Tantavi'yi tanıyan Rusya'nın Mısır Konsolosu Kont Medem, onun Rusya'ya gönderilmesini

tavsiye etti. Muhammed Ali onun oraya taşınmasına izin verdi ve Mısır'a döndüğünde faydalı olabileceğini umarak ona özenle Rus dilini öğrenmesini emretti. 1840 yılında et-Tantavi St. Petersburg'a geldi ve Dışişleri Bakanlığı Asya Dairesi Doğu Dilleri Eğitim Dairesi'nde Arapça öğretmeni olarak görev aldı ve 1847'de Arap dili bölümünün başkanı oldu. St. Petersburg Üniversitesi'nde edebiyat, Rus doğu araştırmalarının gelişimine büyük katkılarda bulunmuştur. (Kirillina, 2005, s. 165-178).

Et-Tantavi, Orta Çağ Arap edebiyatını çok iyi biliyordu ve aynı zamanda Batı bilimini de iyi tanıyor ve onun birçok yöntemini benimsiyordu. Rus ve Avrupalı oryantalistlerin yanı sıra Rus imparatorluk ailesiyle de temaslarını sürdürdü. Bu seçkin Mısırlı bilim adamı, arkasında Arap ve İslam mirasından zengin bir el yazmaları koleksiyonu ve et-Tahtâvî 'nin Fransa tanımını anımsatan "Rusya'nın Tanımı" da dahil olmak üzere kendi bilimsel ve edebi eserlerinin çoğunu bıraktı. Kitapta et-Tantavi, Paris'ten St. Petersburg'a yaptığı yolculuğu anlattı, Rusya'nın tarihini özetledi, I. Petro'nun reformlarına özel önem verdi ve ayrıca Rusların ahlak ve geleneklerini anlattı.

Gazetenin genel yayın yönetmenliğini üstlenen et-Tahtâvî, vatanseverlik duygularıyla yayınlarda Türkçe yerine Arapça'yı ön plana çıkarmış, gazetede Arap edebiyatından öykü ve şiirlerden alıntılar yayınlamaya başlamıştır. Et-Tahtâvî, Büyük Fransız Devrimi'nin ünlü şarkısı olan ve o zamanlar dünyadaki tüm devrimcilerin ve özgürlük savaşçılarının marşı haline gelen «La Marseillaise» şarkısını Arapçaya çevirdi. Muhtemelen, düşmana isyan çağrısının, hızlı intikamın, adil adaletin, «Atalarımız bize örnek olacak ve biz onların izini süreceğiz...» kutsal Anavatan'a sınırsız sevginin olduğu satırlarla et-Tahtâvî gücü ve haklılığına olan güveniyle halkına ilham vermeye, onlarda dönüşüm arzusunu uyandırmaya çalıştı.

Görünüşe göre, Mısırlılar için sadece yüksek vatanseverlik anlamı olan kelimeler değil, aynı zamanda gerçek işler ve başarılar için de bir teşvik haline gelmeleri gerekiyordu.

Et-Tahtâvî, canının tüm coşkusuyla daima eğitim ve aydınlanma yoluyla milleti uyandırmaya çalışmış, böylece Mısır toplumunda bir canlanma hareketi başlatmıştır. Bu nedenle Paris'te ortaya çıkan bir dil okulu kurma fikri, bugün hala geçerliliğini koruyan büyük bir kültür ve eğitim projesi yaratma fikrine ivme kazandırdı. Ancak bugün bile bu proje tartışmalıdır ve birçok Mısırlı bilim adamı, talimatlarını «özgünlük, vatanseverliğin kaynağı» olarak mı adlandırmak yoksa onu «modernlik ve yeniyeye - bilinmeyene duyulan arzu» olarak mı adlandırmak gerektiği konusunda bir fikir birliğine varamıyor. Et-Tahtâvî'nin Batı felsefesi, tarihi ve ilerici Avrupalı bilim adamlarının metinlerini tercüme ederken aynı zamanda Napolyon yağmalarından kurtulan Mısır arkeolojik hazinelerini toplama konusunda da istekli olduğu ve kitapların yayınlanmasına katkıda bulunduğu belirtildi, restorasyonu hakkında kararname verildi. Eylemlerinin asıl amacı kaçakçılığı ve Anavatan'a telafisi mümkün olmayan kayıpları önlemektir. Bu nedenle, 1835'te Mısır hükümeti, arkeolojik alanlardaki hırsızlığı durdurmak ve eski Mısır sanatının başyapıtları olan paha biçilmez buluntuları kurtarmak için «Mısır Eski Eserler Servisi»ni düzenledi.

Et-Tahtâvî'nin İslam öncesi kültürel değerlere büyük saygısı vardı. Eski Mısır anıtlarının son derece önemli olduğunu ve halkın mirasının önemli bir parçası olduğunu ve hatta Muhammed Ali'den bu tür anıtların korunması için bir sistem yaratmasını istedi.

Et-Tahtâvî, bilimin kilise liderleri tarafından değil, profesyonel bilim adamları tarafından yürütüldüğü ve ona göre bilimsel bilginin çok başarılı bir şekilde geliştiği Fransa örneğini vererek bilimin dinden ayrılmasının destekçisiydi. (Kirpiçenko, 2003, s. 87). Bu bağlamda et-Tahtâvî'nin din ve eğitimin toplumdaki rolüne ilişkin görüşleri ilgi çekicidir. Et-Tahtâvî eğitimin üç aşamasını ayırdı: zekanın ve fiziksel gücün geliştirilmesi, vatandaşın siyasi bilinci de dahil olmak üzere vatanseverlik ve dindarlığın eğitimi ve insani bilginin geliştirilmesi. Aynı zamanda ikinci kısım olan vatanseverlik ve dindarlıkta, bir kısmı ahlak eğitimi olan din eğitimi ile sağlanır. Et-Tahtâvî, dine geniş bir bakış açısına sahipti ve onun sadece bir ritüel değil, aynı zamanda eğitimsel bir işlevi olduğuna ve aynı zamanda

insanların davranışlarını da düzenlediğine inanıyordu. Bu bakımdan toplumsal ilerlemenin yalnızca maddi zenginliğin artışına dayandırılmayacağına, maddi ve manevi olmak üzere iki yönden oluşması gerektiğine inanıyordu. Sağlıklı bir toplum sadece yaşam standardını iyileştirmekle kalmamalı, aynı zamanda ruhsal olarak da gelişmelidir. Et-Tahtâvî aynı zamanda din özgürlüğünü ve gayrimüslimlere karşı her türlü ayrımcılığa karşı olduğunu savundu.

Et-Tahtâvî, Batı'nın sosyal ve ekonomik başarıları ile Mısır'ın dini değerlerini birleştirme konusuna büyük önem veriyordu. Hayatın çeşitli alanlarında Batı'nın ileri düzey başarılarının öğrenilmesinin teşvik edilmesi çağrısında bulundu ve bazen İslami öğretilere başvurarak bunun gerekliliğini kanıtladı. Örneğin, insanların kanun önünde eşitliği, özel mülkiyetin kutsallığı ve kadınların eğitime erişiminin gerekliliği fikirlerini savunurken Kur'an ve Sünnet'ten alıntılar yaptı. (Et-Tahtâvî, 1904, 83).

Hem et-Tahtâvî'nin anısına hem de şeyhin aile fertlerine derin saygı duyan Mısır eski Kültür Bakanı Cabir el-Asfour (1944-2021) Al-Arabiya TV kanalıyla yaptığı röportajlardan birinde saygıdeğer et-Tahtâvî'nin hayatının anlamını işinde ve İslam'da kurulan ahlaki değerlerde ve Yüce Allah'ın koyduğu kanunlarda – «adab» ve «ahlak»ı – her bir Müslümanın davranışını düzenleyen kurallarda görürdü. Et-Tahtâvî'den önce Mısır'da kadınların yaşam koşulları yüzyıllardır tatmin edici değildi ve bu da ülkenin sosyal geri kalmışlığını gösteriyordu. Bu geri kalmışlığın bir sonucu olarak kadınlar evlerinde tamamen yalnızlaşmış ve toplumla etkileşime girememişlerdir. Erken evlilikleri doğal ve zorunlu bir mesele olarak görülüyordu ve fikirlerini ifade etme hakları yoktu. Tamamen katı sosyal kısıtlamalara bağlı oldukları için babalarına, annelerine veya erkek kardeşlerine itaat etmek zorundaydılar. Çocuklara rehberlik ederken bile annenin gücü sınırlıyken, baba düzen ve yasağın sahibiydi. Her ne kadar İslam şeriatı bunun için dini, sosyal ve ahlaki değerlerin körü körüne teslimiyet ve kadınlara özen gösterilmesini gerektirdiği belirli koşullar oluşturmuş olsa da, çok eşlilik yaygındı. (Tayfa, 1986, s. 25).



Muhtemelen Arap dünyasında kadınların eşitliği konusunu gündeme getiren ilk kişi et-Tahtâvî 'ydi. O, özellikle o zamanın Mısırlıları için devrim niteliğinde bir düşünce olması bağlamında, kadınların erkeklerle eşit şartlarda eğitim alma hakkını savunmuştur. (Levin, 1966, s. 190-200). Et-Tahtâvî yazılarında kadınların eğitime duyulan ihtiyacı savunmuş, kız çocuklarının eğitim sistemine dahil edilmesine karşı çıkan gelenekçilerin görüşlerinin yanlışlığını kanıtlamak için Kur'an ve hadislerde kadın eğitime ilişkin örnekler yer vermiştir. Bilimsel açıdan bakıldığında kadınların da erkeklerle aynı düzeyde eğitim alabileceğini, bu anlamda aralarında bir fark olmadığını söyledi. Toplum için kadının eğitiminin insanlığa olumsuzluktan çok fayda getireceğini ifade eden et-Tahtâvî, bu bağlamda eğitimsizlerin sıklıkla maruz kaldığı tembelliğin zararlarından, ayrıca kadının eğitiminin hayat ve uyumlu bir evliliğe yol açmasıyla aileyi iyileştireceğinden bahsetti. Ancak et-Tahtâvî, kendi görüşüne göre bütün kadınların devleti yönetmeyi öğrenme yeteneğine sahip olmadığını belirtmiş (Russell, 2004, s. 127-128).

Kadınların eğitiminin, onların yeteneklerini göstermelerine olanak sağlayacağını, bunun da sonuçta tüm Mısır'ın sosyal, maddi ve manevi yaşamının iyileşmesine katkıda bulunacağını ve bunun sonucunda ülkenin özgürlük, ilerleme yolunda ve ruhsal gelişimde çok daha ileriye gideceğini vurgulamıştır. (Livingston, 1996, s. 547).

Onun iyi bildiği Kur'an-ı Kerim'deki "el-Bakara" 2:228, "en-Nisa" 4:34 vb. ayetler, dinlerini koruyan kadınların savaştığı yedi ana savaşla ilgili hikayelerdir. İslam peygamberiyle birlikte katılarak et-Tahtâvî 'nin sadece kadınların eşit hakları ve sorumlulukları hakkında düşünmesine olanak tanıdı. Her ne kadar İslam'a göre kocalar kadınların geçimini sağladıklarından dolayı onlara hükmediyor olsa da, et-Tahtâvî için toplumun başarısının ve güvenliğinin büyük ölçüde annelere bağlı olduğu açıktı. Ne de olsa et-Tahtâvî bilgiye değer vermeyi Fatıma bint Şeyh Ahmed el-Ferguli; onun soyu Cafer el-Sadık, Muhammed Bakır, Zeynel Abidin ve son olarak şerifler olan Hüseyin bin Ali İbn Ebu Talib'den oluşan onurlu bir soya dayanan annesinden öğrendi. Ailesi Hazrec («الخزرج») klanının orta çağ Medine

kabilesinden gelen ve mezarı bugüne kadar popüler bir ibadet yeri olan bir "Ensar" vaiz olan Rifa'a Abdusselam el-Hatib'in Yukarı Mısırlı ataları sayesinde öğrendi. Et-Tahtâvî 'nin annesi dindar bir kadın olduğundan oğlunu dindar bir ruhla yetiştirmeye çalıştı. 1817 yılında, oğlunu Kahire'ye okumaya göndermek için geleceğini önemseyen anne, son mücevherlerini ve hatta mutfak eşyalarını bile sattı. Muhtemelen bu yüzden et-Tahtâvî çocuk yetiştiren bir annenin eğitilmiş ve dindar olmasını önemli olduğunu düşünürdü. Bu nedenle et-Tahtâvî 'nin ölümünden birkaç ay önce onun yardım ve ilgisiyle Kahire'de ilk Müslüman kız okulu açıldı ve kendisi de bunun için bir ders planı hazırlamak üzere komisyonun başına geçti. (Kuteila, 2011, s. 88). İmamın yorumuna göre evlilik ilişkilerinde her iki cinsiyet de eşit haklara sahip olmalıdır, aksi takdirde bir cinsiyetin diğerine üstünlüğü eşitlik ilkesine aykırı olacaktır. Doğru evlilik ilişkilerinde bir eşin kocasına geleneksel itaatini savundu, ancak aynı zamanda bunun karısına ve her iki eşe de sesini yükseltme hakkı olmayan kocanın sevgisiyle dengelenmesi, birbirlerine karşılıklı saygıyla davranmalı ve kavgalardan kaçınmalıydılar gerektiğine inanıyordu. (Tahtavi, 1992, s. 188). Et-Tahtâvî, eşler arasındaki kişisel ve malî nitelikteki ilişkilerin hukuki düzenlenmesine de büyük önem vermiştir.

19 yüzyılın sonunda Arap dünyasında kadınların eğitiminin savunucuları (örneğin, Suriyeli Hıristiyan aydınlar) esas olarak et-Tahtâvî 'nin argümanlarına dayandılar ve kendi fikirlerinden bazıları ortaya koydular. (Russell, 2004, s. 128). Genel olarak, et-Tahtâvî 'nin kadın haklarına ilişkin görüşleri diğer ünlü Arap eğitimcilerin görüşleri kadar ilericiydi: Qasim Amin (1865-1908), Wali ad-din Yaquın (1873-1921) ve diğerleri. (Kuteila, 2011, s. 91).

Ancak modernleşmeyi yavaşlatan birçok iç ve dış faktör nedeniyle, et-Tahtâvî'nin kadın haklarının iyileştirilmesine ilişkin önemli fikirlerinden bazıları (evrensel eğitim, kadınların kamusal hayata yaygın katılımı) Mısır'da ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısında uygulamaya konuldu. Aydınlatıcının ölümünden yaklaşık bir yüzyıl sonra. Bugün, modern Mısır tarihinde ilk kez hükümet üyelerinin dörtte biri kadın: (geçmiş sayı 8 bakan kadın), bugün yeni hükümet listesinde 4 kadın bakan

yer alıyor. Yeni hükümetteki başbakan yardımcıları ve bakan yardımcılarının tam bileşiminde, başbakan yardımcılığı görevlerini üstlenen 4 kadın da yer aldı. (Efendi, 2022, s. 71) ve (لأول مرة في مصر. 8 وزيرات بحكومة واحدة // العربية. ٢٠١٨).

Bugün kadın eşitliği alanında bazı Arap ülkeleri et-Tahtâvî'nin uzun zaman önce işaret ettiği yola yeni giriyor. Mayıs 2019'da Suudi Arabistan'da sosyal medyada bir kadının genç bir adamla evlilik sözleşmesinin fotoğrafının yayınlanması ciddi tartışmalara yol açtı ve yerel medyada büyük hoşnutsuzluğa neden oldu. (Saudia News, 2021).

Altı koşuldan oluşan anlaşmaya göre en önemlisi, boşanma durumunda yarım milyon riyal tazminatın yanı sıra başkasıyla evlenmeme sözüydü. Bu tür gerekliliklerden memnun olmayan insanlar, başkalarını, bu tür koşulların iddiaya göre evlilik birliklerini zayıflatacağına, evli olmayan insanların yüzdesini artıracığına ve aynı zamanda aday-gelinlerin asil niyetlerinin yerini mali durumlarını iyileştirme arzusunun alacağına ikna etmeye çalıştılar.

Ancak çok az kişi, yaklaşık 180 yıl önce düşünür et-Tahtâvî'nin evlenmeden önce kendi özgür iradesiyle benzer bir anlaşma yaptığını biliyordu. Et-Tahtâvî ile amcası Karime Faraj bint Muhammed Halid Ahmed el-Fargali el-Ensari'nin kızı olan eşi arasında 23 Aralık 1839'da imzalanan evlilik sözleşmesi günümüze kadar gelmiştir. Sözünü yerine getireceğine dair Cenab-ı Hakk'a yemin eden et-Tahtâvî'nin bizzat hazırladığı bu anlaşmada şöyle deniyordu:

«Bu satırları yazan Rafi Bedevi Rifae, Majesteleri Şeyh Muhammed el-Farghali el-Ensari'nin gerekli iyiliğin saygınlığıyla korunan amcasının kızına, onun tek karısı olarak kalacağını taahhüt eder. Erdemli olması şartıyla başka eşleri ve köleleri yoktur. Eğer başka bir eş alırsa, bu anlaşmaya göre amcasının kızı kim olursa olsun tamamen özgür olacaktır. Kendi içinden bir köleyi cariye olarak alırsa da aynı şey geçerlidir. Ancak Allah, ikisinden birini vaktinde kendisine çağırınca kadar diğerini almayacağına dair gerçek, dokunulmaz ve geri dönülemez bir söz verir. Yüce Allah, melekleri ve peygamberleri buna şahittir. Ve eğer adı geçen kişi bu yükümlülüğünü ihlal ederse, o zaman adı geçen eşin adil kefilisi olan Cenab-ı Hakk,

onun hem bu dünyada hem de ahirette yargıcı olacaktır. Bu konuda anlaşmaya varıldı. Bu nedenle, eğer onu kırsarsa, bırakın kendini suçlasın. Rafi Bedevi Rifae (14 Şevval 1255 H.)» ( At-Tahtavi, 2009, s. 221).

İmam'ın seçtiği kişiyle evlenmeden önce hazırladığı bu eşsiz belge, Mısır toplumunda çok eşlilik geleneğinin hala yaygın olduğu bir dönemde, imamın ona duyduğu saygının derecesini ve kadınların özgürleşmesine yönelik tutumunu yasal hak sahibi bir insan olarak gösteriyor. (Efendi, 2024, s. 476). Fransız kadınlarının zekası ve eğitimi hakkında büyük bir onayla konuşan, Parislilerin sokaklarda ve evdeki şenliklerde ve balolardaki davranışlarını gözlemleyerek, genel ahlakın bir kadının yüzünün kapalı olup olmamasına bağlı olmadığı, erkeklerle özgürce iletişim kurup kurmadığı, ancak «yetiştirilme tarzı ve aşılana erdem kuralları nedeniyle» sonucuna varıyor. (At-Tahtavi, 2009, s. 221).

Bütün bunlar - nezaket, kibar insan davranışı, görgü kuralları, akıcı konuşma - et-Tahtâvî 'de, öyle ya da böyle, ona göre tek doğru öğretilerde - İslam'da ve dini fanatizme karşı etkili bir silahta bulunur, ultra-muhafazakarlık ve aydınlanma düşmanlığı Modern kültürel diyalogda bilim, bilim ve kültürel ilerlemeyi, tüm ülke ve halkların ulusal uzlaşmasını teşvik ettiğini gördü.

Hemen hemen aynı zamanlarda, dünyanın diğer bir ucunda, Japonya'da, toplumunun acil sorunlarını çözmeye odaklanmış önemli bir aydın ortaya çıkmıştı. Yazar, filozof ve çevirmen olan Yukichi Fukuzava'nın (1835-1901), düşünceleriyle et-Tahtâvî'nin fikirleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. O sırada Japonya İmparator Meiji (1867-1912) yönetiminde köklü reformlar dönemine girmiş ve bu süreç, «Japon ruhu - Avrupa bilgisi» sloganıyla yönlendirilmekteydi. Toplumun her kesiminde yansımaları görülen dönüşümler sonucunda, hukuk eşitliği sağlanmış, tarım reformu ve sanayileşme gerçekleştirilmişti, askeri reformlar yapılmış ve eğitim sistemi modernize edilmişti. Mısır'ın aksine, yönetimde anayasa ve parlamento sistemi benimsenmişti. (Yakovlev, 2010, s. 308-321).

Fukuzava, 1853-1855 yılları arasında Nagasaki'de eğitim aldıktan sonra Osaka'da özel bir okulda eğitim almış ve daha sonra Hollandaca öğrenmiştir.

(Zhang, 2019). Eğitim faaliyetlerine, Japonya'nın diplomatik misyonu ile Amerika Birleşik Devletleri'ne yaptığı bir ziyaretle (1860) başlamış, ardından, bir yıl boyunca Fransa, Büyük Britanya, Hollanda, Almanya, Rusya ve Portekiz gibi birçok Avrupa ülkesini ziyaret etmiştir. Avrupa'daki hastane, okul, maden ve tersane (cephaneliklerini) yapılarını inceleme fırsatı bulmuştur. Bu süreçte, bu ülkelerin siyasal, sosyal durumunu ve ekonomik koşullarını titiz bir yaklaşımla araştırmıştır. Japonya'ya döndüğünde, bu ülkelerin çeşitli yaşam alanlarındaki bilinmeyen başarılarıyla ilgili «Batı'daki Durum» (1866-1869) (<https://dcollections.lib.keio.ac.jp/ja/fukuzawa/a02/3>) adlı eserini yazan Fukuzava'nın bu kitabı kısa sürede çok satanlar listesine girmiştir. (Ren, s. 17). Fukuzava, eserinde Japonya'nın özellikle eğitim ve ekonomi alanında Batı ülkelerinin gerisinde kaldığını vurgulamaktaydı. Londra'ya gittikten sonra evine bir mektup gönderen Fukuzava Japonya'nın öncelikle eğitimi geliştirmesi gerektiğini ve Avrupa'dan ekipman, silah satın almaması gerektiğini yazıyordu. (Shunsaku, 1993, s. 494-496).

İşte tam da bu yaklaşımından dolayı Japon reformcunun görüşleri Fransa'daki yaşam koşullarını büyük bir ilgiyle inceleyen, bilimi eğitimin ve modernleştirmenin temeli olarak gören et-Tahtâvî'nin görüşlerine benzemektedir.

Japonya'ya döndükten sonra, Fukuzava, Avrupa yöntemleri ve müfredatı esasında bir okul açmış ve burada eğitim vermiştir. O, Batılı meslektaşlarını burada çalışmaya davet etmiş ve Batı kültürü, bilimleriyle ilgili bildiklerini öğrencilerine aktarmıştır. Yüzlerce, belki de binlerce Japon genci, sadece üst sınıftan değil, aynı zamanda köylü çocukları bu okuldan mezun olmuştur. Bu gençlerin büyük bir kısmı daha sonra yetenekli iş insanları ve politikacılar haline gelmiştir. (Zhang, 2004). Fukuzava, Japon devletinin ve toplumunun modernleşmesinin çeşitli yönlerini ele alan çok sayıda çeviri, makale ve kitap yazarı olarak bilinmektedir. Onun en ünlü eseri «Bilgiye Çağrı»dır. (<https://dcollections.lib.keio.ac.jp/ja/fukuzawa/a15/42>).

Bu eserinde Japon toplumunu feodalizmin mirasından kurtulmaya teşvik etmiş, tüm insanların eşit doğduğu düşüncesini savunmuştur. Bilgi edinmenin

önemini vurgulayan yazar, özgürlük, bağımsızlık ve eşitlik gibi değerleri benimsemeye çağırmıştır. (Ren, s. 14). Et-Tahtâvî gibi, ülkesinin hızlı bir şekilde Batı Avrupa modeline göre modernleşmesini, bağımsızlık ve öz yeterlilik elde etmesini savunmuştur. Batı bilimlerini ve eğitimini örnek alarak kadınların toplumdaki statüsünün yükseltilmesi çağrısında bulunan Fukuzawa aynı zamanda Japon toplumunun, kültürünün geleneksel temellerinin korunması gerektiğini de eserlerinde vurgulamıştır. (Tomida, Gordon 2005, s. 147-148) O, Batı değerlerini sorgusuz sualsiz benimsemeyip Doğu kültürünü göz ardı edenleri de eleştirmekten kaçınmamıştır. Çeşitli faaliyetleriyle Japonya'daki kamu yaşamının her alanında etkili olmuş ve bir nesil Japon insanının düşünce yapısını, zihniyetini şekillendirmiştir. (Sovasteyev, 2004, s. 33-36). Bu bağlamda, Fukuzawa ve et-Tahtâvî birbiriyle karşılaştırılabilecek aydınlardır. Şöyle ki, her iki münevver de çevrelerindeki aydınlara zihinleri üzerinde büyük etki bırakmışlardır. (Abbas, 2001, s. 22).

Siyasi alanda hükümet ile halk arasındaki uyum teorisini destekleyen Yukichi Fukuzawa bunun, eyaletlerde toplantılar düzenlenerek ve ardından bu toplantıların kararlarına dayanan bir parlamento kurulmasıyla gerçekleştirilebileceğine inanıyordu. O, aristokratların ve aydınlara parlamentoda büyük çoğunluğu oluşturması gerektiğini düşünüyordu. Ayrıca, yaşamının sonlarına doğru Japon münevver, dinin toplumdaki rolüne büyük önem vermeye başladı ve dini, ahlakı yozlaşmadan koruyan bir unsur olarak gördü. İmparatora tapınma ve saygı gösterme ritüellerini savunmasına rağmen Fukuzawa herhangi bir dine bağlı değildi. O, Batı değerlerini övmekle birlikte, açıkça Doğu dinlerini Hristiyanlığa tercih ediyordu. Genel olarak, et-Tahtâvî ile karşılaştırıldığında, Fukuzawa, ulusal geleneklere biraz daha az önem vermekteydi. Bu bağlamda, eski kitapları okumanın mantıklı olmadığını düşünüyor ve geleneksel secde ritüellerini eleştirerek, bu tür uygulamaların çok fazla zaman kaybına yol açtığını belirtiyordu. Modern Japonya'nın, mevcut geri kalmışlık durumu nedeniyle Batı karşısında gurur duymaması gerektiğini de belirtiyordu. Özetle, Yukichi Fukuzawa'nın yeni

Japonya'nın şekillenmesindeki katkıları büyük olmuştur. Mezar taşındaki yazılmış ağıttaki ifadeler de dikkat çekicidir: «*Burada kendine değer veren ve tüm dünyanın onun için ulaşılabilir olmasını sağlayan görüş ve yaklaşıma sahip bağımsız bir adam yatıyor*».

### **Sonuç**

Yukarıda kaydedilenlerle ilgili olarak esasında söyleyebiliriz ki et-Tahtâvî ve Fukuzava'nın çabaları ve fikirleri arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır; her ikisi de kendi ülkelerinde aydınlanma, kültür meşalesi olmuş ve her ikisi de eğitim sisteminin hedefli bir şekilde geliştirilmesi, kadının özgürleşmesi, tıbbın ilerlemesi ve ekonomik büyüme çağrısında bulunmuş, toplumlarının yaşam standartlarını iyileştirmeyi amaç edinmişlerdir. Eserleri, Batı'daki durumu analiz etmeye ve kendi ülkeleri için Batı'nın başarılarından faydalanma fırsatlarının aranmasına adanmıştır. Mısır ve Japonya onların yaşadığı sıralarda üst yönetimin etkin bir şekilde modernleşme yolunu takip ettiği bir dönemden geçiyordu: Mısır'da bu süreç Mehmet Ali tarafından gerçekleştirilirken, Japonya'da İmparator Meiji ve İmparatoriçe Shoken tarafından yürütülmekteydi. İmparatoriçe kadınlar için modern eğitimin organize edilmesinde, Kazuko Kız Okulu'nun (şu anda Gakushuin Kız Ortaokulu ve Lisesi) ve Tokyo Kadın Okulu'nun (şu anda Ochanomizu Üniversitesi) kurulmasında büyük katkıda bulunmuştur. (Meşeryakov, 2021).

Her ne kadar her iki aydının yaklaşımında bazı farklılıklar bulunsa da (et-Tahtâvî ulusal geleneklere Fukuzava'dan daha fazla saygı gösteriyor ve dinin kamusal hayattaki rolüne daha çok önem veriyordu) genel olarak, faaliyetlerinin yönü son derece benzemektedir. Et-Tahtâvî ve Fukuzava'nın geniş ve çeşitli aydınlatma girişimleri kendi ülkelerinde bilimsel fikirlerin gelişimine büyük etki yapmış, toplumlarının önemli ölçüde ilerlemesine neden olmuş ve onların modernleşme süreçlerine katkıda bulunmuştur.

### Кайнақча

- At-Tahtavi, R.R. (1992). Paris gözlemleri (Tahlisü'l-İbriz fi Telhisi Paris ev el-Divanü'n-Nefis bi Eyvanı Paris), (çev: Cemil Çiftçi). İstanbul: Ses Yayınları.
- At-Tahtavi, R.R. (2009). "İzvlçeniye çistoqo zolota iz kratkoqo opisaniya Parija ili Draqotsenniy divan svedeniy o Parije". Per. V.N. Kirpiçenko. Moskva: «Nauka». 2009. At-Tahtavi, P. P. «Извлечение чистого золота из краткого описания Парижа или Драгоценный диван сведений о Париже». - Пер. В.Н. Кирпиченко. Москва: «Наука». 2009.
- Kirillina, S. (2005). Arab Scholars from the Ottoman Empire in Russian Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries / *Frontiers of Ottoman Studies: State, Province, and the West. Volume II.* Ed. by Colin Imber, Keiko Kiyotaki and Rhoads Murphey. London and New York: I.B. Tauris.
- Kirpiçenko, V.N. (2003). Novaya i sovremennaya literatura Eqipta (XIX-XX vv.). M.: Institut Vostokovedeniya RAN. 2003 Кирпиченко В. Н. Новая и современная литература Египта (XIX – XX вв.). М.: Институт Востоковедения РАН.
- Kudelin, A.B. (2003). Arabskaya literatura: poetika, stilistika, tipoloqiya, vzaimosvyazi. M.: Yaziki Slavyanskooy Kulturi. Куделин А.Б. Арабская литература: поэтика, стилистика, типология, взаимосвязи. М.: Языки славянской культуры.
- Levin, Z.İ. (1966). K voprosu o razvitii obşestvennoqo soznaniya v Eqipte v pervoy polovine XIX v. (period pravleniya Muhammeda Ali) / Arabskiye strani. İstoriya. Ekonomika. Pod red. Y.A. Belyayeva. M.: Nauka, 1966. Левин З.И. К вопросу о развитии общественного сознания в Египте в первой половине XIX в. (период правления Мухаммеда Али) / Арабские страны. История. Экономика. Под ред. Е.А. Беляева. М.: Наука, 1966.
- Livingston, J.W. (1996). Western Science and Educational Reform in the Thought of Shaykh Rifaa al-Tahtawi // *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 28, №4.
- Makeyev, D.A. (2019). İntelliqentsiya v obşestvenno-politiçeskom razvitii Eqipta (XIX – naçalo XX vika), Vladimir: İzd-vo VIQU. Makeev Д.А. Интеллигенция в общественно-политическом развитии Египта (XIX – начало XX века), Владимир: Изд-во ВлГУ.
- Russell, M.L. (2004). *Creating the New Egyptian Woman. Consumerism, Education, and National Identity, 1863-1922.* New York: Palgrave Macmillan.
- Shunsaku, N. (1993). Fukuzawa Yukichi / *Prospects: The Quarterly Review. Of Comparative Education, UNESCO: International Bureau of Education*, Vol. 23, №3/4.
- Sovasteyev, V.V. (2004). Liberalizm v Yaponii / Rossiya I ATR, №1. Совастеев В.В. Либерализм в Японии / Россия и АТР, №1.
- Tomida, Hiroko (2005). en Daniels, Gordon. *Japanese Women: Emerging from Subservience, 1868-1945.* Folkestone, Kent: Global Oriental.
- Yakovlev, A.İ. (2010). Oçerki modernizatsii stran Vostoka i Zapada v XIX-XX vekah. M.: LENAND, 2010. Яковлев А. И. Очерки модернизации стран Востока и Запада в XIX-XX веках. М.: ЛЕНАНД.
- Kuteila, M. (2011). Egyptian Enlightener Rifa'a at-Tahtavi // *IBSU Scientific Journal*, Vol. 5, № 1.
- Efendi, P. A. (2022). Rol eqipetskoqo prosvetitelya Rafi Rifaa at-Tahtavi v borbe za ravnopraviye eqipetskih jenşin // *Tarix və onun problemləri, Bakı Avrasiya Universiteti "Sivilizasiya" Elmi-nəzəri Jurnal.* № 1. (Эфенди П. А. Роль



- египетского просветителя Рафи Рифаа ат-Тахтави в борьбе за равноправие египетских женщин).
- Efendi, P.A. (2024). "Emansipatsiya jenshin v tvorçestve eqipetskoqo prosvetitelya XIX veka Rafi Rifaa at-Tahtavi"/International Scientific Symposium "A flag once raised will never fall again" dedicated to the 140th anniversary of the founder of the Azerbaijan Democratic Republic Mammad Amin Rasulzadeh. The 27th of January 2024. – Kars. (Эфенди П. А. «Эмансипация женщин в творчестве египетского просветителя XIX века Рафи Рифаа ат-Тахтави»).
- Meşeryakov, A. (2014). Avtobiografiya Yukiti Fukudzavı kak reputatsionnyı resurs / İntelros [Elektronnyı resurs]. 20.02.2014. Rejim dostupa: <https://www.intelros.ru/readroom/otechestvennye-zapiski/o1-2014/23219-avtobiografiya-yukiti-fukudzavy-kak-reputacionnyu-resurs.html> (data obraşeniya: 23r.at07.2021) Мещеряков А. Автобиография Юкити Фукудзавы как репутационный ресурс / Интелрос [Электронный ресурс]. 20.02.2014. Режим доступа: <https://www.intelros.ru/readroom/otechestvennye-zapiski/o1-2014/23219-avtobiografiya-yukiti-fukudzavy-kak-reputacionnyu-resurs.html> (дата обращения: 23r.at07.2021).
- Neflyaşeva, N.A. (2020). "Adıqskiy yazık oçen boqat, virazitelen i zameçatelen..." Ko Dnyü çerkesskoqo yazıka [Elektronnyı resurs] // Kavkazskiy uzel. 16.03.2017 q. Rejim dostupa: <https://www.kavkaz-uzel.eu/blogs/1927/posts/27761> (data obraşeniya – 01.11.2020) Нефляшева Н. А. «Адыгский язык очень богат, выразителен и замечателен...» Ко Дню черкесского языка [Электронный ресурс] // Кавказский узел. 16.03.2017 г. Режим доступа: <https://www.kavkaz-uzel.eu/blogs/1927/posts/27761> (дата обращения – 01.11.2020).
- Ren, Jinjin. Fuzeuyjie Jiaoyusixiang Yanjiusuo. Nanjing Shifandaxue. Bağımsızlık İçin: Yukichi Fukuzawa'nın Eğitim Düşüncesi Üzerine Bir Araştırma: 任金金. 为了独立:福泽谕吉教育思想研究. (Doctoral dissertation, 南京师范大学). Home | Nanjing Normal University (nynu.edu.cn), 一本书的一页
- Saudia News [Elektronik kaynak]. 28.05.2019 Erişim modu: <https://sabq.org/vFGB3p> (erişim tarihi: 20.09.2021).
- Zhang, Chang'e. LUNFUZEYUJIEDEQIMENGSIKSIANG.XIANGTAN DAXUE. ZHIDAQJIAOSHI: (Yüksek lisans öğrencisi). Bilimsel süpervizör: Zhao Likun, Yukichi Fukuzawa'nın eğitim düşüncesi hakkında (2004): 论福泽谕吉的启蒙思. (Doctoral dissertation, 湘潭大学). 指导教师: 赵立坤/张嫦娥. (2004). Xiangtan University (xtu.edu.cn).
- Zhang, Yuanxiao. (2019). FUZEYUJIE JIAOYUSIXIANG YANJIUSUO, XINXIBU(33). (BEIJING WAIGUOYU DAXUE MAKESIZHUYIXUEYUAN) Yukichi Fukuzawa'nın eğitimsel düşüncesinin eğitimi, 张园晓. (2019). 福泽谕吉教育思想研究. 新西部(33). (北京外国语大学马克思主义学院) [北京外国语大学 | Beijing Foreign Studies University \(bfsu.edu.cn\)](http://www.bfsu.edu.cn)
- احمد عبد الله نجم. "الخلافة الاسلامية ومناقب الخلافة العثمانية. الشيخ حسن العطار، شيخ الجامع الازهر السابق". كلية لاداب جامعة عين الشمس القاهرة. ٢٠٠٦.
- اسماعلى مهران. اندیشه سياسى رفاعة طهطاوى در بافت تاريخى مصر
- [رفاعة بدوي رافع الطهطاوي. كتاب. 2014, No 65, C. 7, علوم سياسى در سده نوزدهم؛ نقدى بر قرائت رايج،](#)
- [تخليص الابريز الى تلخيص باريز أو الديوان النفيس بايوان باريس. مصر. 1904.](#)

رؤوف عباس " التتوير بين مصر واليابان". صدرت هذه الطبعة ول مرة بالقاهرة عام 2001 عن ميريت للنشر والمعلومات.

محمد سالم طيفة. المرأة والتغير اجتماعى فى مصر. القاهرة: طبعة مكتبة الأسرة - سلسلة العلوم الاجتماعية. ١٩٨٦

محمد عمارة. "الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوي", الطبعة الأولى - دار الشروق - القاهرة. الجزء الأول. ٢٠١٠

محمد عمارة. "الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوي", الطبعة الأولى - دار الشروق - القاهرة. الجزء الثاني. ٢٠١٠

أول مرة فى مصر. 8 وزيرات بحكومة واحدة // العربية. ٢٠١٨. ٠٨.٠٦.٢٠١٨

نعرض وثيقة زواج رفاعة الطهطاوي التي رفض فيها التعدد / مصراوي. ٢٠١٤. ٠٤.٠١.٢٠١٤

[https://www.masrawy.com/news/news\\_various/details/2014/1/4/154749/](https://www.masrawy.com/news/news_various/details/2014/1/4/154749/)

(01.08.2021). نعروض وثيقة زواج رفاعة الطهطاوي التي رفض فيها التعدد

[https://drevlit.ru/docs/kavkaz/XIX/1840-1860/Stahl\\_K\\_F/text2.php](https://drevlit.ru/docs/kavkaz/XIX/1840-1860/Stahl_K_F/text2.php)

<https://dcollections.lib.keio.ac.jp/ja/fukuzawa/a02/3>

### Extended Abstract

The problem of modernization of Muslim society, especially the education system, began to concern the cultural elite of Muslim countries since the 18th-19th centuries. It was then that the backlog of the largest state of the Islamic world, the Ottoman Empire, from Western Europe was most clearly manifested, in the economy, military sphere, healthcare, education and other areas, which threatened its existence and further development. The problem was particularly acute in Egypt, the country with the largest population in the Arab world, which had always played an enormous role in the cultural life of the Islamic world, but by the early 19th century had fallen to the margins of its development.

The modernization process and adoption of European knowledge in Islamic societies remain incomplete. The gap in scientific, educational, and socio-economic development between the West and the Islamic world continues to be significant. In this regard, it seems relevant to consider the conditions under which modernization started and how it took place in Muslim society and, above all, in the field of education, using the example of the implementation of reforms in Egypt in the 19th century. At that time, the country was one of the first in the Muslim world to begin its socio-economic modernization under the leadership of the viceroy of the Turkish Sultan Muhammad Ali. Modernization processes covered numerous spheres of life: military-technical sphere, industry, medicine, education.

In history and, especially, during critical historical processes, such as modernization, the role of an individual as an ideological inspirer and leader of transformations is substantial, therefore, special attention is paid to the Egyptian thinker and educator Rifa'a Rafi at-Tahtawi, who played an important role in the modernization of Egyptian education. Of great importance for understanding the role of at-Tahtawi in the cultural life and the course of educational reforms in Egypt were the historical conditions and the political situation in which the formation of the personality of the outstanding Egyptian thinker took place, his experience of acquaintance with the Western world, impressions from a trip to France, and his determination to use the achievements and practices of French cultural policy and educational organization to the benefit of Egypt's development.

The topic of educational and socio-economic modernization, the reflection of these processes in the cultural life of the countries of the East interested a wide range of scientists

and educators. Therefore, special attention in the article is given to two thinkers and educators: Rifa'a Rafi at-Tahtawi in Egypt and Fukuzawa Yukichi in Japan, who played an important role in carrying out reforms in the modernization of their countries.

The Egyptian thinker and educator Rifa'a Rafi at-Tahtawi (1801–1873) and the Japanese writer and philosopher Fukuzawa Yukichi (1835–1901) made significant contributions to the development of the social life of their countries and contributed to the development of the achievements of Western civilization by their compatriots. At the same time, Fukuzawa and especially at-Tahtawi advocated the preservation of national traditions and religion, not accepting blind imitation of the West. Although there were some differences in the approach of both enlighteners, for example, at-Tahtawi honored national traditions more than Fukuzawa and attached much more importance to the role of religion in public life, the general direction of their activities was extremely similar. Both advocated the priority development of the education system, the emancipation of women, the development of medicine and the growth of the economy to improve the living standards of people. Their main literary works are devoted to the analysis of the state of affairs in the West and the search for opportunities for their countries to borrow Western achievements. The extensive and versatile educational activities of at-Tahtawi and Fukuzawa in their countries contributed to significant progress and modernization of society based on an active incentive to develop intellectual thought.

There is a rather interesting comparison of the experience of Egyptian modernization under Muhammad Ali and Japanese modernization under Emperor Mutsuhito during the Meiji era, which began in the 1860s. Both processes were aimed at strengthening the socio-economic position of countries and countering Western expansion, as well as adopting the best development achievements from the West. However, the Japanese modernization was markedly more successful. The main difference between the modernization processes in Egypt and Japan was that in Egypt human rights remained at a much lower level than in Japan, where at that time civil society was rapidly developing, many independent journalists and writers had appeared, and a fairly independent parliament had emerged. It was also objectively easier to modernize in Japan than in Egypt because of the much higher population density. Large Japanese cities were located close to each other, and the densely populated areas of the country were connected by transport routes, which made it easier to spread new modernization ideas and to reach people with education. In Egypt, because the population was much more dispersed over a vast territory, it was difficult to spread the reforms throughout the country, so the effects of modernization were felt mainly in large cities, while the rural population was almost unaffected. A very important factor in the success of modernization was the fact that by the time it began, more than 50% of the Japanese were literate, making it easier for them to assimilate the basic principles of Western civilization.

To understand the reasons for the half-heartedness of reforms in Muslim society, it is useful to compare the paths of modernization in Egypt and Japan, which took place under similar conditions of struggle against attempts at Western colonization, but which had different results and successes. For all the outward similarities between the ideas and educational activities of the main figures of Japanese and Egyptian modernization, Rifa'a at-Tahtawi and Fukuzawa Yukichi, they were distinguished by two fundamental differences in their priorities and reform programs. These are attitudes towards religion and traditional religious institutions and attitudes towards power and issues of political reform. The Japanese

reformer was more consistent in developing ideas and implementing reforms, advocating changes in the country's political system and liberalizing social relations.

The activities and reforms of at-Tahtawi in the field of culture and education in Egypt can be seen as the first stage of an-Nahda, the general process of cultural awakening in the Arab provinces of the Ottoman Empire, whose specific features in Egypt consisted of its accompaniment to Muhammad Ali's military and administrative reforms aimed at strengthening Egypt's independence from the Ottoman Empire. This characteristic of the initial stage of Egyptian modernization and the acceptance of Islam as the ideological foundation of reform led, after Muhammad Ali was forced to reassert Ottoman sovereignty over Egypt, to the development of the ideological content of al-Nahda in Egypt towards the ideas of Islamic modernism and pan-Islamism in the views of the followers of at-Tahtawi, Jamal al-Din al-Afghani and Muhammad Abdo.

In conclusion, the study found that the 19th century was a time of deep, intensive, although not sufficiently consistent modernization for Egypt, which began under the external colonial rule of France and continued with the reforms of Muhammad Ali. The French conquest, on the one hand, caused the Egyptians to reject it because of the alien customs of the French and the repressions they used. On the other hand, educated Egyptians noticed that Egypt was seriously lagging Europe and realized the need to adopt its scientific and technical achievements.

Muhammad Ali's reforms were very diverse, multifaceted, embraced all the main spheres of Egyptian life and contributed to a serious socio-economic modernization of the country. However, there were shortcomings in his reign, first of all, very little attention to medicine and health care, as well as to improving the living conditions of the Egyptians. The reforms were carried out hastily, copying only the form, but not always the essence of the European scientific tradition (which often led to a low educational level of graduates), their main purpose being to strengthen Egypt's military capacity. Hence huge expenditures were spent on wars of conquest and the modernization of the army, although this money could have been spent on developing the social capital of the Egyptians. Since 1840, when the Pasha drastically reduced the number of the army because of pressure from the Western powers, spending on education also fell by as much as 50%, many of its areas gradually fell into disrepair. Moreover, the influence of a small percentage of educated people on the rest of Egypt's population was extremely small: most Egyptians were not ready to absorb modern knowledge, nor did they aspire to do so.

As for Muhammad Ali's position on al-Azhar University during the modernization of Egypt, he sought to turn it into an instrument with which to gain the legitimacy of reforms already in the first phase and to justify the socio-economic transformations he carried out in the second phase. But at-Tahtawi saw al-Azhar as much more than just a scientific and educational institution, albeit the most important one: for him al-Azhar was a symbol of Arab-Islamic identity as well as a bearer of national historical memory. Conservative theological scholars rejected at-Tahtawi's call to update al-Azhar's curriculum and open it to modern sciences, which, in his view, had helped Western European countries reach a very high level of development. This can be explained by the fact that the Egyptian modernization project was carried out through reforms from above, rather than being driven by the desire of Egyptian society itself for new ideas and values, and therefore did not gain enough supporters among the traditional educational elite.

It is also interesting to consider on what principles At-Tahtawi himself combined Western ideas with Islamic values. As a devout Muslim, he adhered to Arab-Islamic culture throughout his life, so he always wondered what to take from the West and how to reconcile

the borrowings with the principles of Islamic religion so as not to lose his identity. Ultimately, at-Tahtawi decided to borrow knowledge and science from the West to promote Egypt's progress, but he also believed that the knowledge he gained should not conflict with the country's religious and cultural heritage.

Still, one cannot deny the considerable merits of Muhammad Ali in that he began a very broad process of social, political, military, and especially educational modernization in Egypt, which contributed, albeit slowly, to the awakening of socially active forces in the country.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 504-531  
Geliş Tarihi:03.10.2024 Kabul Tarihi:22.12.2024  
Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024  
<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1561011>  
<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## İŞLETME YÖNETİMİNDE YAPAY ZEKÂ: BİBLİYOMETRİK ANALİZ

Murat SAĞBAŞ\*

Sebahattin KILINÇ\*

### Öz

Yapay zekâ, günümüzde çok çeşitli sektörlerde ve disiplinlerde yenilikçi çözümler sunan, hızla gelişen bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır. Bu teknolojinin işletme yönetimine katkıları çok yönlüdür. Nitekim literatür, bu teknolojinin dünyaya etkili bir biçimde yayılmasından dolayı ivmeli bir şekilde genişlemiştir. Bu alanda çok fazla çalışma bulunması sebebiyle araştırmacılara rehberlik edecek çalışmalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu makalenin amacı, bibliyometrik analiz uygulanarak işletme yönetiminde yapay zekâyâ yönelik çeşitli araştırma eğilimlerini keşfetmek ve gelecekteki potansiyel araştırmaların kapsamını belirlemektir. Makalenin amacı doğrultusunda, bibliyometrik ve görselleştirme analizleri uygulanmıştır. Bu analizleri gerçekleştirmek için VOSviewer adlı uygulama kullanılmıştır. WOS'ta uygulanan filtrelemeyle 1986 yılı ile 2024 yılları arasında toplam 1062 makaleye erişilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, önde gelen dergilerin Sustainability, Cogent Business & Management, Information Systems And E-Business Management, International Journal of Information Management dergileri olduğu, en popüler anahtar kelimelerin yapay zekâ, makine öğrenme, büyük veri, derin öğrenme, sürdürülebilirlik olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İşletme, Yapay Zekâ, Bibliyometrik Analiz

### Artificial Intelligence in Business Management: A Bibliometric Analysis

#### Abstract

Artificial intelligence stands out as a rapidly developing technology that offers innovative solutions in a wide range of sectors and disciplines. The literature has expanded rapidly due to the effective spread of this technology around the world. Since there are so many studies in this field, it is essential to conduct systematic analyses that guide researchers in identifying emerging trends and prioritizing potential areas for further investigation. The purpose of this paper is to explore various research trends towards artificial intelligence in business

\* Doç. Dr., Milli Savunma Üniversitesi, Savunma Yönetimi Anabilim Dalı, muratsagbass@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5179-7425>

\* Doç. Dr., Milli Savunma Üniversitesi, Savunma Yönetimi Anabilim Dalı, kujase69@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4451-9309>

management by applying bibliometric analysis and to identify the scope of potential future research. Because of the ability to discover patterns and trends, and to reveal relationships in large numbers of academic literature, bibliometric and visualization analyses were carried out. VOSviewer, a software tool for scientometrics visualization, was chosen to transform raw data into visualizations due to its efficiency in visualizing complex datasets in an interpretable way. With the filtering applied in WOS, a total of 1062 articles between 1986 and 2024 were accessed. The analysis also showed that the major journals are Sustainability, Cogent Business & Management, Information Systems and E-Business Management, International Journal of Information Management, which evidence the cross-disciplinary and increasing interest in the area of artificial intelligence in business management. Also, the main keywords that include artificial intelligence, machine learning, big data, deep learning, and sustainability show that there is an increased emphasis on the state-of-the-art technological solutions and their application in sustainable business strategies which depicts the shift in the focus of the field.

**Keywords:** Business, Artificial Intelligence, Bibliometric Analysis

## Giriş

Yapay zekâ, çoğunlukla insan gibi çalışmak üzere üretilmiş makinelerle çalışan bir bilişim sektörüdür (Pallathadka vd., 2023). Yapay zekâ uygulamalarının istikrarlı büyümesi, insan hayatına ve iş organizasyonlarına radikal bir şekilde nüfuz etmiştir (Sestino & De Mauro, 2022). İşletme yönetiminde yapay zekâ kullanımının çeşitli katkıları mevcuttur. Bir işletmenin yapay zekâ benimsemesinde maliyet ve zamanın azaltılması, artan performans ve müşteri memnuniyeti, daha doğru tahminler ve karar verme gibi faktörler yer alır (Cubric, 2020). Yapay zekâ ve veri analitiğini birleştirmek, yöneticilerin müşterilerini kendilerini tanıdıkları kadar tanımalarını, hatta daha iyi tanımalarını sağlar (Haenlein vd., 2019). Böylelikle yapay zekâ, mevcut verilere dayanarak satışları tahmin ederek ve çeşitli faktörler ile satışlar arasında karmaşık bağlantılar kurarak satış belirsizliğini azaltmaya yardımcı olabilir (Mantri & Mishra, 2023). Yapay zekâ, aşamalar boyunca iş geliştirmelerini besler (Mishra & Tripathi, 2021). Yapay zekâ teknolojilerinin sözlü ve yazılı iletişime aracılık ettiği, katkıda bulunduğu ve hatta yarattığı görülmüştür (Iaia vd., 2024). En son pazarlama teknolojileriyle yapay zekanın birleştirilmesi işletmenin tanıtılmasına katkıda bulunur (Basri, 2020). Bu katkı, kullanıcı davranışlarının analizi ve ürün ve hizmet tekliflerinin yönlendirildiği kullanıcı profillerinin

oluşturulması yoluyla gerçekleştirilir (Ruiz-Real vd., 2021). Yapay Zekanın stratejik iş kararlarına entegrasyonu ise geleneksel modelleri yeniden şekillendiren ve iş çevikliğini artıran kurumsal stratejide dönüştürücü bir döneme işaret etmektedir (Kaggwa vd., 2023).

Bu araştırmada, işletme yönetiminde yapay zekâya yönelik araştırmalara bibliyometrik ve görselleştirme analizi uygulanmıştır. Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilen veriler VOS görselleştirmesi ile yapılandırılmıştır. Ortak atıf, bibliyografik gruplama ve ortak yazar analizi gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki araştırmacılara işletme yönetiminde yapay zekâya yönelik çalışmalar geliştirme konusunda karar vermelerine yardımcı olmaya katkı sağlayacaktır. Bu çalışma aşağıdaki katkıları sağlamaktadır:

- İşletme yönetiminde yapay zekâya ilişkin teorik düzeydeki bilgi birikimini daha ileri çalışmalarda kilit rol oynayacak şekilde geliştirmek;
- Merkezi araştırma alanları ile işletme yönetiminde yapay zekâya yönelik çalışmalar arasındaki karşılıklı ilişkileri geliştirmek.

Dolayısıyla, bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını ele almayı amaçlamaktadır: (1) işletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarına en önemli katkıları yapan en önemli makaleler ve dergiler hangileridir? (2) İşletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarına en çok katkıda bulunan en etkili yazarlar kimlerdir? (3) İşletme yönetimi çalışmalarına en önemli katkıyı yapan yapay zekâ ile ilgili araştırmaların alt alanları nelerdir?

### **1. Araştırma Yöntemi**

Bu çalışmada araştırma verisi olarak, WOS veri tabanı kullanılmıştır. Bu veri tabanı akademik açıdan nitelikli ve bilimsel çalışmaları içerir. Bibliyometrik analiz çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışma, İngilizce ve WOS'ta yer alan akademik makalelere odaklanmıştır. Çalışmayı gerçekleştirmek için WOS'ta "ai and business management or artificial management and business management" filtrelemesi uygulanmıştır. Uygulanan filtreleme sonucunda 1986 yılı ile 2024 yılları arasında çalışmalara rastlanılmış, toplam 1062 makaleye erişilmiştir.

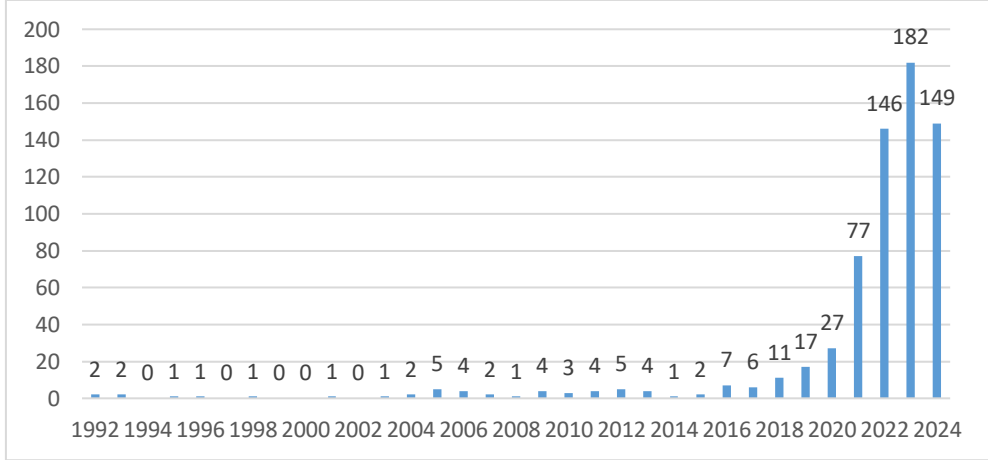


Çalışmada, anahtar kelimeler, ortak atıf, bibliyografik eşleştirme ve ortak yazar analizi uygulanmıştır. Bibliyometrik analiz, bir alandaki yayın kalıplarını incelemek için kullanılan bir nicel yöntemdir (Maseda vd., 2021). Genellikle doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşerî bilimlerde kullanılır (Lyu vd., 2023). Bibliyometrik çalışmalarda genellikle atıf analizi, ortak atıf analizi, iş birliği ağı analizi, ortak yazar analizi ve ortak kelime analizi gibi bibliyometrik yöntemler kullanılmaktadır (Zupic & Cater, 2015). Bibliyometrik analiz, yazar, kurum veya ülkeye göre atıf sayıları veya yayın sayıları, anahtar kelime oluşumu veya ortak yazarlık gibi çeşitli hesaplamalara dayanabilir (Mas-Tur vd., 2021). Ortak atıf analizi, ortak atıf sayılarını bir benzerlik ölçüsü olarak kabul eder ve alanın entelektüel yapısını incelemek ve ilgili bilimsel topluluğun bazı özelliklerini çıkarmak için farklı öğeler arasındaki ilişkiyi analiz eder (Song vd., 2023). Bu analiz, farklı perspektiflerin birleşiminin araştırma alanlarını nasıl geliştirdiğini veya farklı alanların kavramsal olarak nasıl bağlantılı olduğunu da gösterebilir (Walter & Ribieri, 2013). Ayrıca zaman içinde ortaya çıkan eğilimlerin belirlenmesine de olanak tanır (Walter & Ribieri, 2013). Ortak yazarlık analizinde ise bir araştırma makalesini birlikte yazan iki yazar ilişkilendirilir (Kumar, 2015). Anahtar kelime analizi, bilimsel veya diğer türdeki makalelerin içeriğini analiz etmek için nicel tanımlama kullanan bir içerik analizi türüdür (Kassarjian, 1977). Bibliyografik eşleştirme analizi, bir dizi bağlaşıklık göstergesini hesaplayarak makaleler arasındaki benzerliği keşfetmek için kullanılan bir yöntemdir (Ma vd., 2021). Bu analiz, atıfta bulunulan iki makale arasındaki ilişkiyi inceler (Song vd., 2023). Bu analizde iki makalenin her ikisi de kaynakçalarında bir veya daha fazla belgeye atıfta bulunuyorsa iki makale bibliyografik olarak bağlantılı olarak değerlendirilir (Phan Tan, 2022).

## **2. Bulgular**

### **İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Çalışmalarının Durumu ve İlerleyişi**

WoS'ta yayımlanan işletme yönetiminde yapay zekâ ile ilgili makaleler özellikle de 2020'li yıllarda önemli ölçüde artmıştır (Şekil 1). Bu çalışmaların sayısı 2022 yılından itibaren ivmeli bir artış göstermiştir. 2022 yılından bu yana 400'den fazla makale yayınlanmıştır.



Şekil 1. Yıllara Göre Çalışma Sayısı

Tablo 1, işletme yönetiminde yapay zeka çalışmaları için atıfların genel yapısını göstermektedir. Makalelerin yalnızca %0,56'sı 500'den fazla atıf alırken, makalelerin %25,61'i on veya daha fazla atıf almıştır.

Tablo 1. İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Çalışmalarına İlişkin Atıfların Genel Yapısı

Atıf Sayısı	Makale Sayısı	Kümülatif Sayısı	Makale Sayısının Yüzdesi	Makale Sayısının Yüzdesi
500 ten büyük	6	6	0,56	0,56
250 veya 250-500	5	11	0,47	1,04
100 veya 100-250	15	26	1,41	2,45
50 veya 50-100	38	64	3,58	6,03
25 veya 25-50	70	134	6,59	12,62
10 veya 10-25	138	272	12,99	25,61
10'dan küçük	790	1062	74,39	100,00
Toplam	1062			

Tablo 2., işletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarında en çok atıf alan 20 makaleyi ve bunların özelliklerini göstermektedir. Tablo 2'den görülebileceği üzere, İşletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarında en sık atıf alan makale WoS'ta 906

atıfla Dwivedi vd. (2021) tarafından yazılan makaledir. Bu makale yapay zekanın hükümet, kamu sektörü ve bilim ve teknoloji gibi çeşitli alanlarda sağlayabileceği potansiyel faydaları, zorlukları, gelecek çalışmalar için araştırma gündemi tespit etmek için yazılmıştır. En sık atıf yapılan ikinci makale 719 WoS atfı ile Janiesch vd. (2021) tarafından hazırlanan bir makaledir. Bu makale, makine öğrenmesi ile derin öğrenme arasında kavramsal bir ayrım sağlamakta, makine öğrenimi ve derin öğrenme yoluyla otomatik analitik model oluşturma sürecini açıklamakta ve bu tür akıllı sistemleri elektronik piyasalar ve ağa bağlı iş alanında uygularken ortaya çıkan zorlukları tartışmaktadır.

**Tablo 2.** *En Çok Atıf Alan Makaleler*

R	Dergi	TC	TC per Year	Makale	Yazar	Yıl
1	Int Inform Manage J	906	226,5	Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy	Dwivedi vd.	2021
2	Electron Mark	719	179,75	Machine learning and deep learning	Janiesch vd.	2021
3	Int Inform Manage J	650	325	Opinion Paper: “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy	Dwivedi vd.,	2023
4	Manage Sci	626	18,97	Managerial applications of neural networks: the case of bank failure predictions	Tam, Kiang	1992
5	Int Inform Manage J	592	197,33	Metaverse beyond the hype: Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy	Dwivedi vd.	2022
6	Int Inform Manage J	563	140,75	Setting the future of digital and social media marketing research: Perspectives and research propositions	Dwivedi vd.	2021
7	Lancet	498	249	Global, regional, and national burden of diabetes from 1990 to 2021, with projections of prevalence to 2050: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2021	Ong vd.	2023

Murat SAĞBAŞ & Sebahattin KILINÇ, İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ:  
Bibliyometrik Analiz

8	Int Inform Manage	J	448	89,6	Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life	Dwivedi vd.	202 0
9	Int Inform Manage	J	437	72,8 3	Consumers acceptance of artificially intelligent (AI) device use in service delivery	Gursoy vd.	201 9
10	Int J Manag	Hosp	386	64,3 3	Developing and validating a service robot integration willingness scale	Lu vd.	201 9
11	Int Contemp Hosp M	J	270	54	Adoption of AI-based chatbots for hospitality and tourism	Pillai & Sivathanu	202 0
12	Int Inform Manage	J	221	73,6 7	Climate Change and Cop 26. Are digital technologies and information management part of the problem the solution? An editorial reflection and Call to action	Dwivedi vd.,	202 2
13	Comput Hum Behav		195	48,7 5	Customer experiences in the age of artificial intelligence	Ameen vd.,	202 1
14	J Consum Serv	Retail	154	30,8	Shopping intention at AI-powered automated retail stores (AIPARS)	Pillai vd.	202 0
15	J Market Manag	Hosp	153	30,6	Antecedents of customers' acceptance of artificially intelligent robotic device use in hospitality services	Lin vd.,	202 0
16	Acm Interact Intel	T	150	30	Bridging the gap between ethics and practice: guidelines for reliable, safe, and trustworthy human-centered AI systems	Shneiderman,	202 0
17	Eur Oper Res	J	143	9,53	The evolution of cell formation problem methodologies based on recent studies (1997–2008): Review and directions for future research	Papaianou	201 0
18	TQM	J	133	26,6	Role of artificial intelligence in operations environment: a review and bibliometric analysis	Dhamija & Bag	202 0
19	J Market Manag	Hosp	127	25,4	Artificially intelligent device use in service delivery: A systematic review, synthesis, and research agenda	Oh vd.,	202 0
20	Blockcha in-Res Appl		127	31,7 5	Blockchain technology applications for Industry 4.0: A literature-based review	Javaid vd.,	202 1

TC: Toplam Atıf

İşletme yönetiminde yapay zekâ ile ilgili toplam 1062 makale yayınlanmıştır. Tablo 3, işletme yönetiminde yapay zekâ konusunda yayın yapan önde gelen dergileri göstermektedir. Bu dergilerden kümülatif yayınların %3,1'ine

Sustainability, kümülatif yayınların %2,17'sine Cogent Business & Management, kümülatif yayınların %1,41'ine Information Systems And E-Business Management, kümülatif yayınların %1,32'sine Journal of Business Research ve kümülatif yayınların %1,22'sine Engineering Applications Of Artificial Intelligence sahiptir. 3877 küresel atıfla International Journal Of Information Management, 610 küresel atıfla International Journal Of Contemporary Hospitality Management en fazla atıf alan dergilerdir.

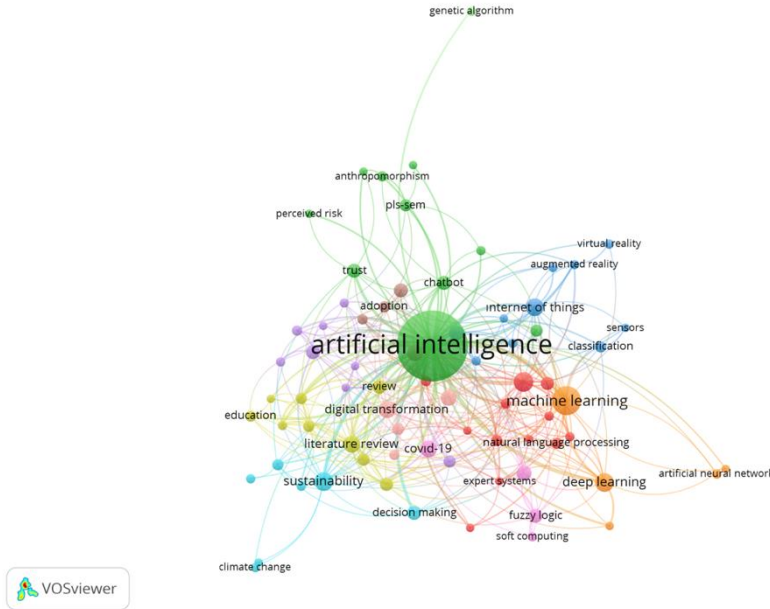
**Tablo 3.** İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Üzerine Yayın Yapan En İyi Dergiler

R	Sources	Recs	Percentage	TCS	TCS/t
1	Sustainability	32	3,01	330	2,58
2	Cogent Business & Management	23	2,17	77	0,42
3	Information Systems And E-Business Management	15	1,41	214	1,02
4	Journal Of Business Research	14	1,32	370	8,81
5	Engineering Applications Of Artificial Intelligence	13	1,22	415	2,00
6	Technological Forecasting And Social Change	12	1,13	275	2,86
7	Heliyon	11	1,04	66	1,20
8	Computers in Human Behavior	9	0,85	438	16,22
9	International Journal Of Contemporary Hospitality Management	9	0,85	610	16,94
10	International Journal Of Information Management	9	0,85	3877	86,16
11	Annals Of Operations Research	8	0,75	37	2,31
12	Artificial Intelligence Review	8	0,75	80	0,38
13	Expert Systems With Applications	8	0,75	226	1,66
14	International Journal Of Engineering Business Management	8	0,75	101	0,74
15	Psychology & Marketing	8	0,75	168	7,00
16	Systems Research And Behavioral Science	8	0,75	42	2,63
17	Journal Of Family Business Management	7	0,66	39	5,57
18	Mathematics	7	0,66	60	1,71
19	Applied Sciences-Basel	6	0,56	65	2,71
20	Journal Of Retailing And Consumer Services	6	0,56	243	10,13

TCS: Toplam Atıf Skoru, Recs: Makale Sayısı TCS/t: Toplam Atıf Skorunun zamana göre dağılımı

## Anahtar Kelime Analizi

Anahtar kelimeler ve düğüm boyutları Şekil 2'de gösterilmektedir. VOS görüntüleyici yazılımı, işletme yönetiminde yapay zekâyla ilgili 1062 çalışmada 3384 anahtar kelimenin varlığını doğrulamıştır. Düğümler ve anahtar kelimeler 10 kümeden oluşan bir gruba ait olduklarını gösterecek şekilde kodlanmıştır. En yaygın 73 anahtar kelimeyi yansıtan 5 oluşum eşiği olacak şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2. Keyword Co-occurrence Network

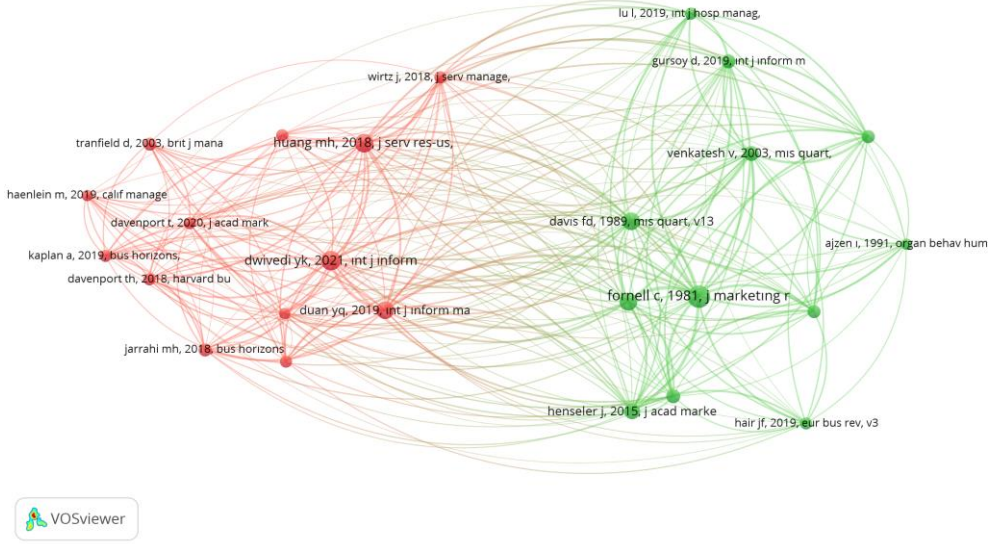
İlk küme 14 anahtar kelimeye sahip olan kırmızı küme olup bibliyometrik analiz anahtar kelimesi kümeye öncülük etmektedir. İkinci küme 12 anahtar kelimeye sahip olan yeşil kümedir. Büyük veri kelimesi yeşil kümeye öncülük etmektedir. Üçüncü küme mavi küme olup 10 anahtar kelimeye sahiptir, bu kümeye yapay zekâ kelimesi öncülük etmektedir. Dördüncü küme sarı küme olup 10 anahtar kelimeye sahiptir ve bu kümeye endüstri 4.0 kelimesi öncülük etmektedir. Beşinci küme, mor küme olup 8 anahtar kelimeye sahiptir ve bu kümeye sürdürülebilirlik kelimesi öncülük etmektedir. Altıncı küme açık mavi küme olup 5 anahtar kelimeye

sahiptir ve bu kümeye makine öğrenmesi kelimesi öncülük etmektedir. Yedinci küme turuncu kümedir, 5 anahtar kelimeye sahip olup tedarik zinciri yönetimi kelimesi bu kümeye öncülük etmektedir. Sekizinci küme kahverengi olup 4 anahtar kelimeye sahiptir. Bu kümeye dijital dönüşüm kelimesi öncülük etmektedir. Dokuzuncu küme pembe küme olup 4 anahtar kelimeye sahiptir ve bu kümeye sınır ağları kelimesi öncüllük etmektedir. Son olarak onuncu küme tek bir anahtar kelimeye sahip olup bu anahtar kelimenin adı genetik algoritmadır.

**Tablo 4.** İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Yayınlarının İlk 20 Yazar Anahtar Kelimesi Eş-Oluşumu ve Toplam Bağlantı Gücü

Anahtar Kelimeler	Bağlantılar	Sıralama	Toplam Bağlantı Gücü	Sıralama
artificial intelligence	354	1	375	1
machine learning	60	2	82	2
big data	27	3	54	3
deep learning	26	4	44	4
sustainability	24	5	39	6
internet of things	22	6	32	9
covid-19	21	7	21	19
literature review	20	8	36	7
digital transformation	20	9	34	8
bibliometric analysis	19	10	44	5
supply chain management	19	11	23	13
blockchain technology	18	12	22	16
industry 4.0	16	13	32	10
neural network	16	14	23	14
Chatbot	15	15	23	15
fuzzy logic	15	16	22	17
decision making	15	17	19	22
Trust	15	18	18	23
Review	14	19	25	11
innovation	14	20	22	18

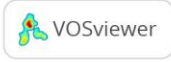
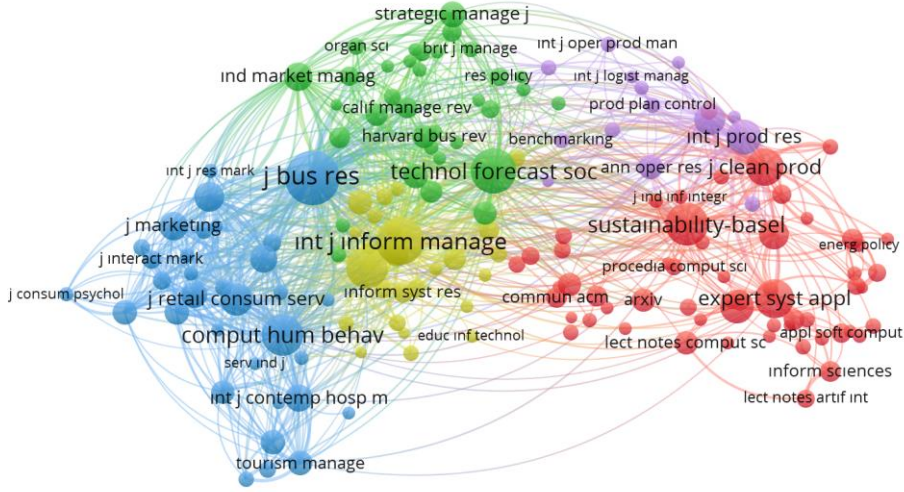
## Ortak Atıf Analizi



**Şekil 3.** İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Referansına Göre Ortak Atıf Analizi

Şekil 3'te işletme yönetiminde yapay zekâ çalışma referansına göre ortak atıf analizi görselleştirilmesi gösterilmektedir. Referanslar, kırmızı ve yeşil olmak üzere iki kümeye ayrılmıştır. Kırmızı küme 13 maddeye, yeşil küme ise 12 maddeye sahiptir. Genel olarak en fazla atıfa sahip olan çalışma 75 atıf ve toplam bağlantı gücü 271'le Fornell ve Larcker (1981)'dir ve yeşil kümeye öncüllük etmektedir. Dwivedi ve arkadaşları (2021), 190 toplam bağlantı gücü ve 61 atıfla en fazla atıf alan ikinci çalışmadır. Bu çalışma kırmızı kümeye liderlik etmektedir. Huang ve Rust (2018), 176 toplam bağlantı gücü ve 53 atıfla en fazla atıf alan üçüncü çalışmadır. Bu çalışma, kırmızı kümenin ikinci lideridir. Davis (1989), 144 toplam bağlantı gücü ve 48 atıfla en fazla atıf alan dördüncü çalışmadır ve yeşil kümenin ikinci lideridir. Podsakoff vd. (2003), 169 toplam bağlantı gücü ve 47 atıf sayısı ile en fazla atıf alan beşinci çalışmadır. Bu çalışma yeşil kümenin üçüncü lideridir.





**Şekil 4.** İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Konusundaki Dergi Bağlantısına Göre Ortak Atıf Analizi

Şekil 4’te işletme yönetiminde yapay zekanın ortak atıf analizi, dergiler dikkate alınarak analiz edilmiştir. İlk küme 57 maddelik kırmızı kümedir. Sustainability-Basel dergisi 595 atıf ve 21249 toplam bağlantı gücüyle (yedinci sırada) kırmızı kümeye öncülük etmektedir. Expert System Applications dergisi 500 atıf ve 15296 toplam bağlantı gücüyle (on dördüncü sırada) kırmızı kümenin ikinci lideridir. Journal of Cleaner Production dergisi 470 atıf ve 20574 toplam bağlantı gücüyle (sekizinci sırada) kırmızı kümenin üçüncü lideridir. IEEE Access dergisi 365 atıf ve 8480 toplam bağlantı gücüyle (33. sırada) kırmızı kümenin dördüncü lideridir. European Journal of Operational Research dergisi 299 atıf ve 10 592 toplam bağlantı gücüyle (yirmialtıncı sırada) kırmızı kümenin beşinci lideridir. Bu grup sürdürülebilirlik ve sürdürülebilirliğin bilgisayar bilimiyle etkileşimi içeren

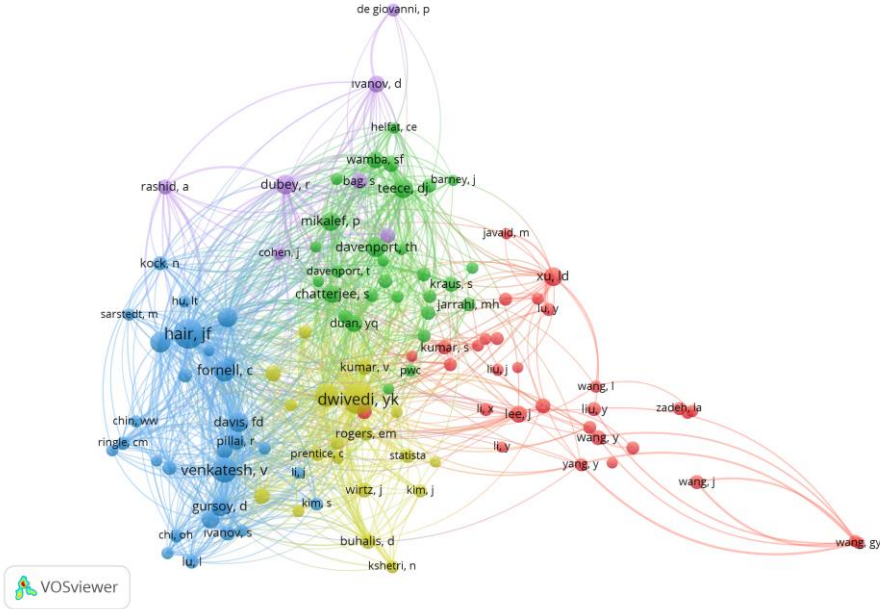
çalışmaları kapsar niteliktedir. İkinci küme 34 maddelik yeşil kümedir. Technological Forecasting and Social Change dergisi, 665 atıf ve 33003 toplam bağlantı gücüyle (üçüncü sırada) yeşil kümeye liderlik etmektedir. Industrial Marketing Management dergisi 267 atıf ve 18180 toplam bağlantı gücüyle (11. sırada) yeşil kümenin ikinci lideridir. Strategic Management Journal dergisi 221 atıf ve 12971 toplam bağlantı gücüyle (17. sırada) yeşil kümenin üçüncü lideridir. Business Horizons dergisi 208 atıf ve 10655 toplam bağlantı gücüyle (25. sırada) yeşil kümenin dördüncü lideridir. Harvard Business Review dergisi 182 atıf 9049 toplam bağlantı gücüyle (30. sırada) yeşil kümenin beşinci lideridir. Bu grup işletme yönetimi, örgütsel davranış ve psikoloji gibi konulara odaklanmaktadır.

Üçüncü küme, 33 maddelik mavi kümedir. Journal of Business Research dergisi 950 atıf ve 55562 toplam bağlantı gücüyle (birinci sırada) mavi kümeye liderlik etmiştir. Computer Human Behavior dergisi 541 atıf ve 29551(dördüncü sırada) toplam bağlantı gücüyle mavi kümenin ikinci lideridir. Journal of Retailing and Consumer Services dergisi 345 atıf ve 22124 toplam bağlantı gücüyle (altıncı sırada) mavi kümenin üçüncü lideridir. Journal of the Academy of Marketing Science dergisi 296 atıf ve 19136 toplam bağlantı gücüyle (dokuzuncu sırada) mavi kümenin dördüncü lideridir. Journal of Marketing dergisi, 269 atıf ve 17153 toplam bağlantı gücüyle (13. sırada) mavi kümenin beşinci lideridir. Bu grup pazarlama ve turizm yönetimi gibi konulara odaklanmaktadır.

Dördüncü küme, 26 maddelik sarı kümedir. International Journal of Information Management dergisi 756 atıf ve 45093 toplam bağlantı gücüyle (ikinci sırada) sarı kümeye liderlik etmektedir. MIS Quarterly dergisi 550 atıf ve 27066 toplam bağlantı gücüyle (beşinci sırada) sarı kümede ikinci liderdir. Information Management- Amsterdam dergisi 199 atıf ve 12015 toplam bağlantı gücüyle (20. sırada) sarı kümede üçüncü liderdir. Information Systems Frontiers dergisi 193 atıf ve 10698 toplam bağlantı gücüyle (24. sırada) sarı kümede dördüncü liderdir. Industrial Management & Data Systems dergisi 161 atıf ve 8178 toplam bağlantı

gücüyü (35. sırada) sarı kümede beşinci liderdir. Bu grup enformasyon teknolojileri ve enformasyon sistemleri gibi konuları kapsamaktadır.

Beşinci küme, 14 maddelik mor kümedir. International Journal of Production Research dergisi, 397 atıf ve 18949 toplam bağlantı gücüyle (10. sırada) mor kümeye liderlik etmektedir. International Journal of Production Economics dergisi 324 atıf ve 17745 toplam bağlantı gücüyle (12. sırada) mor kümenin ikinci lideridir. Annals of Operations Research dergisi 200 atıf ve 9784 toplam bağlantı gücüyle (27. sırada) mor kümenin üçüncü lideridir. Journal of Operational Management dergisi 87 atıf ve 5380 toplam bağlantı gücüyle (52. sırada) mor kümenin dördüncü lideridir. Production Planning & Control dergisi 87 atıf ve 4706 toplam bağlantı gücüyle (70. sırada) mor kümenin beşinci lideridir. Bu grup üretim yönetimi ve üretim fonksiyonlarını kapsayacak şekilde konular içermektedir.



**Şekil 5.** İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Konusunda Yazar Bağlantısına Göre Ortak Atıf Analizi

Şekil 5'te işletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarının ortak atıf analizi yöntemiyle yazarların görselleştirilmesi gösterilmiştir. 5 kümeden oluşan bu şekilde

31 maddelik kırmızı kümeye Xu (2011), 64 atıf ve 480 toplam bağlantı gücüyle (33. sırada) liderlik etmektedir. Lee vd. (2019), 48 atıf ve 414 toplam bağlantı gücüyle (42. sırada) kırmızı kümenin ikinci lideridir. Chen vd. (2021), 37 atıf ve 259 toplam bağlantı gücüyle (81. sırada) kırmızı kümenin üçüncü lideridir. Bu kümede yer alan çalışmalar, iş modellerinde inovasyon, yapay zekasının sektörde benimsenmesi gibi konular üzerinde odaklanmaktadır. Xu (2011), endüstriyel bilişimle ilgili olarak kurumsal sistemler alanındaki son gelişmeleri incelemiştir. Lee vd. (2019), yapay zekanın geliştirilmesinde ele alınan mevcut sorunları ve iş modellerini nasıl dönüştürdüğünü araştırmıştır. Chen vd. (2021), yapay zekanın telekom sektöründe benimsenmesini etkileyen başarı faktörlerini incelemiştir.

İkinci küme, 29 yazarlı yeşil kümedir. Bu kümeye 71 atıf ve 872 toplam bağlantı gücüyle (12. sırada) Davenport ve Ronanki (2018) liderlik etmektedir. Teece vd. (1997), 67 atıf ve 883 toplam bağlantı gücüyle (10. sırada) yeşil kümenin ikinci lideridir. Chatterjee vd. (2021), 56 atıf ve 806 toplam bağlantı gücüyle (16. sırada) yeşil kümenin üçüncü lideridir. Bu grup stratejik yönetime ilişkin konuları kapsamaktadır. Yapay zekanın işletmelerde kullanılmasına ilişkin teorik açıklamalar yapmakta ve bu teknolojinin benimsenmesinin altında yatan nedeni açıklamaktadır. Davenport ve Ronanki (2018), şirketlerin iş hedeflerine ulaşmak için önümüzdeki birkaç yıl içinde bilişsel yeteneklerini nasıl geliştirmeye başlamaları gerektiğine dair bir inceleme sunmuştur. Teece vd. (1997), dinamik yetenekler teorisini oluşturmuşlardır. Bu teori, işletmelerin hızlı değişimlere uyum sağlama yeteneğini ifade eder. Teoriye göre yapay zekâ teknolojisi bu yeteneğe katkı sağlayan bir yapıya sahiptir. Chatterjee vd. (2021), kuruluşların iç ve dış çevreleriyle ilgili faktörlerin yapay zekâyı benimseme niyetini nasıl etkileyebileceğini açıklamayı hedeflemiştir.

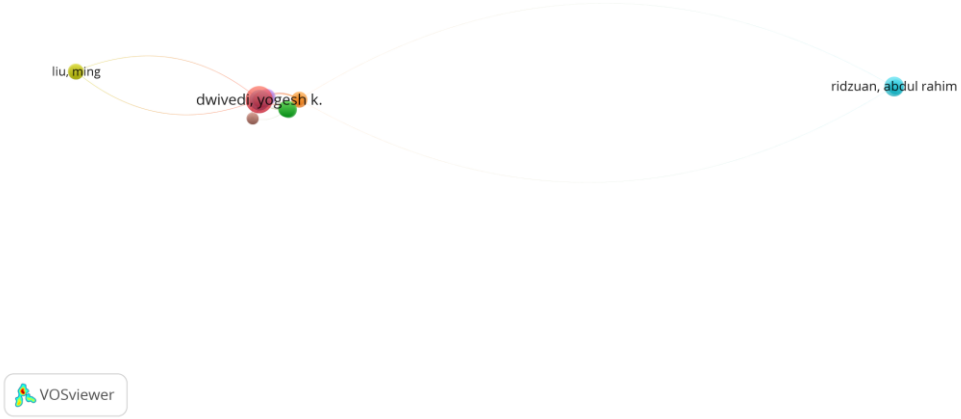
Üçüncü küme, 29 yazarlı mavi kümedir. Bu kümeye 181 atıf ve 2508 toplam bağlantı gücüyle (ikinci sırada) Hair vd. (2011) liderlik etmektedir. Venkatesh vd. (2003), 127 atıf ve 1814 toplam bağlantı gücüyle (üçüncü sırada) mavi kümenin ikinci lideridir. Fornell ve Larcker (1981), 87 atıf ve 1255 toplam bağlantı gücüyle (beşinci sırada) mavi kümenin üçüncü lideridir. Bu grup, yapay zekâ ile işletme

yönetimi arasındaki ilişkiyi ölçmeye yarayan analiz tekniklerini içermektedir. Hair vd. (2011), PLS-SEM ve algoritmasını gözden geçirmiş ve en uygun şekilde ne zaman uygulanabileceğine dair genel bir bakış sunmuştur. Venkatesh vd. (2003), enformasyon teknolojisinin kullanıcı kabulüne ilişkin birleşik bir görüşe doğru ilerlemek amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Fornell ve Larcker (1981), yapısal eşitlik modellerinin gözlemlenemeyen değişkenler ve ölçüm hatası ile değerlendirmiştir.

Dördüncü küme, 19 yazarlı sarı kümedir. Bu kümeye 189 atıf ve 2890 toplam bağlantı gücüyle (birinci sırada) Dwivedi vd. (2021) liderlik etmektedir. Huang ve Rust (2018), 100 atıf ve 1315 toplam bağlantı gücüyle (dördüncü sırada) sarı kümenin ikinci lideridir. Bu grup yapay zekanın iş dünyasına dair geleceği gibi konuları kapsamaktadır. Dwivedi vd. (2021), bir dizi alanda yapay zekanın hızla ortaya çıkmasının yarattığı önemli fırsatları, zorlukları ve potansiyel araştırma gündemini vurgulamıştır. Huang ve Rust (2018), yapay zekanın iş dünyasında nasıl gelişeceğini incelemektedir.

Beşinci küme, 7 yazarlı mor kümedir. Bu kümeye 66 atıf ve 1094 toplam bağlantı gücüyle (sekizinci sırada) Dubey vd. (2020) liderlik etmektedir. Ivanov ve Dolgui (2020), 47 atıf ve 510 toplam bağlantı gücüyle (29. sırada) mor kümenin ikinci lideridir. Bu grup büyük veri analitiği ve yapay zekâ ilişkisini kapsayacak konular içermektedir. Dubey vd. (2020), yapay zekayla desteklenen büyük veri analitiğinin benimsenmesinde girişimcilik yöneliminin önemini açıklayan bir model geliştirmiştir. Ivanov ve Dolgui (2020), olağanüstü aksaklıklara karşı direncin yaşayabilirlik ölçeğinde ele alınması gerektiğinde tedarik zincirinde dayanıklılık araştırmalarına yeni bir bakış açısı getirmeyi hedeflemiştir.

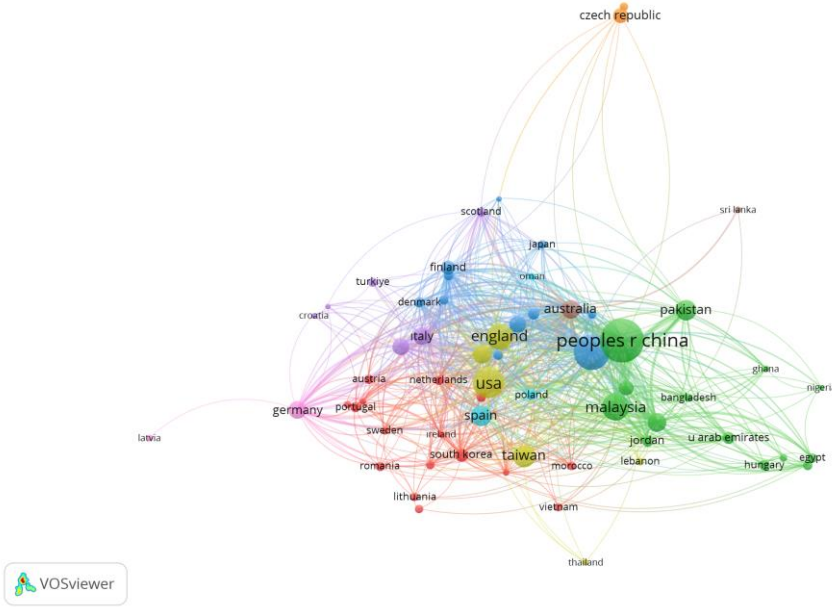
## Bibliyografik Eşleştirme



### Şekil 6. Yazar bibliyografik eşleştirme

Şekil 6’da yazar bibliyografik eşleştirme gösterilmiştir. İlk küme, 10 maddelik kırmızı küme olup Dwivedi, 27 belge ve 4449 toplam bağlantı gücüyle (birinci sırada) kırmızı kümeye liderlik etmektedir. Kotecha, 10 belge ve 753 toplam bağlantı gücüyle (18. sırada) yeddi maddelik yeşil kümenin lideridir. Selvachandran 9 belge ve 412 toplam bağlantı gücüyle (27. sırada) yeşil kümenin ikinci lideridir. Gursoy, 16 belge ve 3083 toplam bağlantı gücüyle (dördüncü sırada) dört maddelik mavi kümeye liderlik etmektedir. Alam, 11 belge ve 1234 toplam bağlantı gücüyle (dokuzuncu sırada) dört maddelik mor kümeye liderlik etmektedir. Ridzuan, 14 belge ve 1333 toplam bağlantı gücüyle (altıncı sırada) üç maddelik açık mavi kümeye liderlik etmektedir. Aziz, 9 belge ve 543 toplam bağlantı gücüyle iki maddelik turuncu kümeye liderlik etmektedir. Jin, 6 belge ve 425 toplam bağlantı gücüyle (26. sırada) iki maddelik kahverengi kümeye liderlik etmektedir. Kraus, 7 belge ve 983 toplam bağlantı gücüyle (11. sırada) iki maddelik pembe kümeye liderlik etmektedir.

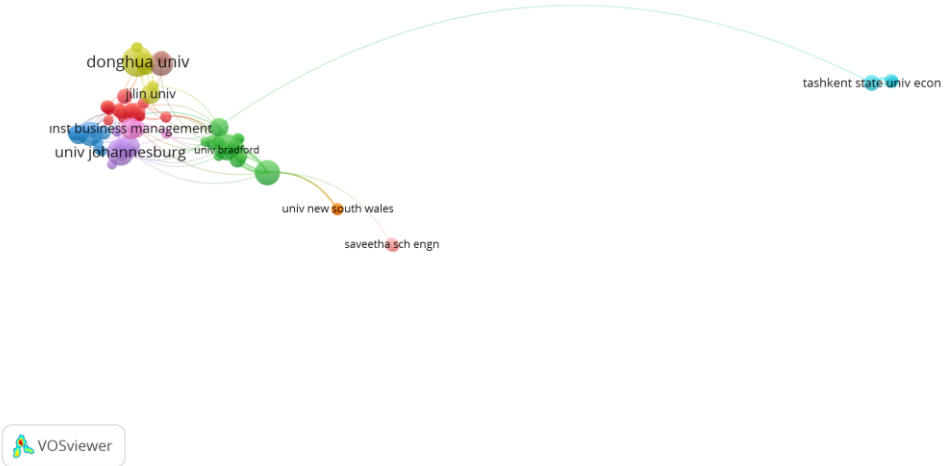
## Ülkeler ve Üniversitelerin Ortak Yazar Analizi



**Şekil 7.** Ülkeler Arasında İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Çalışmalarının Ortak Yazar Analizi Sonucu Elde Edilen Ülkeler

Şekil 7’de ülkeler arasında işletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarının ortak yazar analizi sonucu elde edilen ülkeler gösterilmiştir. Görselleştirmeyle toplam 9 kümenin oluştuğu görülmektedir. Hindistan, 172 belge (ikinci sırada), 5865 atıf (ikinci sırada), 316 toplam bağlantı gücüyle (birinci sırada) görselde yer almaktadır. ABD, 127 belge (üçüncü sırada), 6274 atıf (birinci sırada), 272 toplam bağlantı gücüyle (ikinci sırada) görselde yer almaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti, 260 belge (birinci sırada), 3781 atıf (beşinci sırada), 247 toplam bağlantı gücüyle (dördüncü sırada) görselde yer almaktadır. İngiltere, 93 belge (beşinci sırada), 5369 atıf (üçüncü sırada), 256 toplam bağlantı gücüyle (üçüncü sırada) görselde yer almaktadır. Avustralya 50 belge (10. sırada), 3218 atıf (altıncı sırada), 186 toplam bağlantı gücüyle (altıncı sırada) görselde yer almaktadır. Fransa 51 belge (dokuzuncu sırada), 2912 atıf (yedinci sırada), 177 toplam bağlantı gücüyle (altıncı

sırada) görselde yer almaktadır. Galler, 40 belge (13. sırada), 4503 atıf (dördüncü sırada), 180 toplam bağlantı gücüyle (yedinci sırada) görselde yer almaktadır. Malezya 98 belge (dördüncü sırada), 1651 atıf (17. sırada), 175 toplam bağlantı gücüyle (dokuzuncu sırada) görselde yer almaktadır. Suudi Arabistan 50 belge (11. sırada), 1906 atıf (14. sırada), 188 toplam bağlantı gücüyle (beşinci sırada) görselde yer almaktadır. Almanya 42 belge (13. sırada), 2880 atıf (sekizinci sırada), 136 toplam bağlantı gücüyle (11. sırada) görselde yer almaktadır.



**Şekil 8.** Kurumlar Arasında İşletme Yönetiminde Yapay Zekâ Çalışmalarının Ortak Yazar Analizi Sonucu Elde Edilen Üniversiteler

Şekil 8’de kurumlar arasında işletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarının ortak yazar analizi sonucu elde edilen üniversiteler gösterilmiştir. Görselleştirmeye toplam 10 kümenin oluştuğu görülmektedir. Donghua Üniversitesi 41 belge (birinci sırada), 245 atıf (15. sırada), 28 toplam bağlantı gücüyle (yedinci sırada) görselde yer almaktadır. Johannesburg Üniversitesi, 33 belge (ikinci sırada), 1976 atıf (ikinci sırada), 43 toplam bağlantı gücüyle (beşinci sırada) görselde yer almaktadır. Swansea Üniversitesi 30 belge (üçüncü sırada), 2881 atıf (birinci sırada), 61 toplam



bağlantı gücüyle (birinci sırada) görselde yer almaktadır. Symbiosis International (Deemed University) 29 belge (dördüncü sırada), 1402 atıf (altıncı sırada), 45 toplam bağlantı gücüyle (dördüncü sırada) görselde yer almaktadır. Universiti Teknologi MARA 26 belge (beşinci sırada), 144 atıf (34. sırada), 53 toplam bağlantı gücü (ikinci sırada) görselde yer almaktadır. Shanghai International Studies University 26 belge (beşinci sırada), 193 atıf (20. sırada), 17 toplam bağlantı gücüyle (19. sırada) görselde yer almaktadır. International Business Management Institute 21 belge (yedinci sırada), 299 atıf (13. sırada), 16 toplam bağlantı gücüyle (21. sırada) görselde yer almaktadır. Washington State University, 20 belge (sekizinci sırada), 1731 atıf (dördüncü sırada), 23 toplam bağlantı gücü (20. sırada) görselde yer almaktadır. Jilin Üniversitesi 18 belge (dokuzuncu sırada), 57 atıf (61. sırada), 5 toplam bağlantı gücüyle (59. sırada) görselde yer almaktadır. Universiti Malaysia Sabah 17 belge (10. sırada), 149 atıf (30. sırada), 48 toplam bağlantı gücüyle (üçüncü sırada) görselde yer almaktadır.

### 3. Sonuç

Bu makale, WoS çekirdek koleksiyon veri tabanını kullanarak 53.000 referans ve 1062 makale içeren işletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Anahtar kelimeler, ortak atıf, bibliyografik eşleştirme ve ortak yazar analizi uygulanmıştır. Çalışmalarda 53.000 referansla 1062 makalede işletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarının gelişimine önemli katkı sağlayan en alakalı anahtar kelimeler, yazarlar ve dergiler belirlenmiştir. Bu araştırma alanındaki önde gelen dergilerin Sustainability, Cogent Business & Management, Information Systems And E-Business Management, International Journal of Information Management dergileri olduğu tespit edilmiştir. En popüler anahtar kelimelerin yapay zekâ, makine öğrenme, büyük veri, derin öğrenme, sürdürülebilirlik olduğu tespit edilmiştir. Ortak atıf analizi sonucunda Fornell ve Larcker'in (1981), Dwivedi vd.'nin (2021), Huang ve Rust'ın (2018) çalışmalarının en sık bahsedilen çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Dergilerin ortak atıf ağı beş dergi kümesinin varlığına işaret etmektedir. Sustainability, Technological Forecasting and Social Change, Journal of

Business Research, International Journal of Information Management, International Journal of Production Research dergileri sırasıyla birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci kümelere liderlik etmiştir.

Yazarların ortak atıf analizi gerçekleştirilmiş olup beş küme içermektedir. Xu (2011) tarafından yönetilen ilk küme, iş modellerinde inovasyon, yapay zekasının sektörde benimsenmesi gibi konular üzerinde odaklanmaktadır. Davenport ve Ronanki (2018) tarafından liderlik edinen ikinci küme, stratejik yönetime ilişkin konuları kapsamakta olup yapay zekanın işletmelerde kullanılmasına ilişkin teorik açıklamalar yapmaya ve bu teknolojinin benimsenmesinin altında yatan nedeni açıklamaya odaklanmıştır. Hair vd. (2011) tarafından liderlik edinen üçüncü küme, yapay zekâ ile işletme yönetimi arasındaki ilişkiyi ölçmeye yarayan analiz tekniklerini içermektedir. Dwivedi vd. (2021) tarafından liderlik edinen dördüncü küme, yapay zekanın iş dünyasına dair geleceğini içeren konuları kapsamaktadır. Dubey vd. (2020) liderlik edinen beşinci küme, büyük veri analitiği ve yapay zekâ ilişkisini kapsayacak konular içermektedir.

Yazarların bibliyografik eşleştirme ve ortak yazarlık analizleri kullanılarak analitik yapı görsel olarak haritalandırılmıştır. Buna göre, yazarların bibliyografik eşleşmeleri 8 kümede tanımlanmıştır. Dwivedi, 27 belge ve 4449 toplam bağlantı gücüyle (birinci sırada) kırmızı kümeye liderlik etmektedir. Kotecha, 10 belge ve 753 toplam bağlantı gücüyle (18. sırada) yeşil kümenin lideridir. Gursoy, 16 belge ve 3083 toplam bağlantı gücüyle (dördüncü sırada) mavi kümeye liderlik etmektedir. Alam, 11 belge ve 1234 toplam bağlantı gücüyle (dokuzuncu sırada) mor kümeye liderlik etmektedir. Ridzuan, 14 belge ve 1333 toplam bağlantı gücüyle (altıncı sırada) açık mavi kümeye liderlik etmektedir. Aziz, 9 belge ve 543 toplam bağlantı gücüyle turuncu kümeye liderlik etmektedir. Jin, 6 belge ve 425 toplam bağlantı gücüyle (26. sırada) kahverengi kümeye liderlik etmektedir. Kraus, 7 belge ve 983 toplam bağlantı gücüyle (11. sırada) pembe kümeye liderlik etmektedir.

İşletme yönetiminde yapay zekâ ortak yazarlık analizi, önde gelen dokuz kümenin (Hindistan, ABD, Çin Halk Cumhuriyeti, İngiltere, Avustralya, Fransa,

Galler, Malezya) baskın olduğunu göstermektedir. Araştırma, Donghua Üniversitesi, Johannesburg Üniversitesi, Swansea Üniversitesi, Symbiosis International (Deemed University), Universiti Teknologi MARA, Shanghai International Studies University, International Business Management Institute Washington State University, bu alanda çalışan önde gelen kurumlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışma, işletme yönetiminde yapay zekâ çalışmalarının arasındaki farklılıkları ve bağlantıları tespit etmiştir. Bu doğrultuda yeni kavramların arttığını, bunun da yeni araştırma alanları açtığını göstermiştir. Bu durum özellikle araştırmacılar için önemlidir. Literatür aynı zamanda yapay zekâ çalışmalarının, üretim yönetimi ve üretim fonksiyonlarıyla ilgili konular üzerindeki etkisi konusunda daha fazla çalışma yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışma bazı sınırlamalara sahiptir; bunlar veri kaynağı olarak WoS veri tabanı kullanılması ve yalnızca İngilizce makalelerin incelenmesidir. Bu çalışmaya doktora tezlerinin ve diğer dillerdeki çalışmaların dahil edilmesi, diğer veri tabanlarının kullanılması ortaya çıkacak yeni çalışmaların tutarlılığını güçlendirilebilir.

### **Kaynakça**

- Ameen, N., Tarhini, A., Reppel, A., & Anand, A. (2021). Customer experiences in the age of artificial intelligence. *Computers in human behavior*, 114, 106548.
- Basri, W. (2020). Examining the impact of artificial intelligence (AI)-assisted social media marketing on the performance of small and medium enterprises: toward effective business management in the Saudi Arabian context. *International Journal of Computational Intelligence Systems*, 13(1), 142-152.
- Chatterjee, S., Rana, N. P., Dwivedi, Y. K., & Baabdullah, A. M. (2021). Understanding AI adoption in manufacturing and production firms using an integrated TAM-TOE model. *Technological Forecasting and Social Change*, 170, 120880.
- Chen, H., Li, L., & Chen, Y. (2021). Explore success factors that impact artificial intelligence adoption on telecom industry in China. *Journal of Management Analytics*, 8(1), 36-68.
- Cubic, M. (2020). Drivers, barriers and social considerations for AI adoption in business and management: A tertiary study. *Technology in Society*, 62, 101257.
- Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. *Harvard business review*, 96(1), 108-116.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). Technology acceptance model. *J Manag Sci*, 35(8), 982-1003.
- Dhamija, P., & Bag, S. (2020). Role of artificial intelligence in operations environment: a review and bibliometric analysis. *The TQM Journal*, 32(4), 869-896.

- Dubey, R., Gunasekaran, A., Childe, S. J., Bryde, D. J., Giannakis, M., Foropon, C., ... & Hazen, B. T. (2020). Big data analytics and artificial intelligence pathway to operational performance under the effects of entrepreneurial orientation and environmental dynamism: A study of manufacturing organisations. *International journal of production economics*, 226, 107599.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., ... & Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International journal of information management*, 55, 102211.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., ... & Williams, M. D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International journal of information management*, 57, 101994.
- Dwivedi, Y. K., Ismagilova, E., Hughes, D. L., Carlson, J., Filieri, R., Jacobson, J., ... & Wang, Y. (2021). Setting the future of digital and social media marketing research: Perspectives and research propositions. *International journal of information management*, 59, 102168.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Baabdullah, A. M., Ribeiro-Navarrete, S., Giannakis, M., Al-Debei, M. M., ... & Wamba, S. F. (2022). Metaverse beyond the hype: Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International journal of information management*, 66, 102542.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Grover, P., Abbas, R., ... & Wade, M. (2022). Climate change and COP26: Are digital technologies and information management part of the problem or the solution? An editorial reflection and call to action. *International Journal of Information Management*, 63, 102456.
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... & Wright, R. (2023). Opinion Paper: "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Gursoy, D., Chi, O. H., Lu, L., & Nunkoo, R. (2019). Consumers acceptance of artificially intelligent (AI) device use in service delivery. *International Journal of Information Management*, 49, 157-169.
- Haenlein, M., Kaplan, A., Tan, C. W., & Zhang, P. (2019). Artificial intelligence (AI) and management analytics. *Journal of Management Analytics*, 6(4), 341-343.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Huang, M. H., & Rust, R. T. (2018). Artificial intelligence in service. *Journal of service research*, 21(2), 155-172.
- Iaia, L., Nespoli, C., Vicentini, F., Pironti, M., & Genovino, C. (2024). Supporting the implementation of AI in business communication: the role of knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 28(1), 85-95.

- Ivanov, D., & Dolgui, A. (2020). Viability of intertwined supply networks: extending the supply chain resilience angles towards survivability. A position paper motivated by COVID-19 outbreak. *International journal of production research*, 58(10), 2904-2915.
- Janiesch, C., Zschiech, P., & Heinrich, K. (2021). Machine learning and deep learning. *Electronic Markets*, 31(3), 685-695.
- Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S., & Suman, R. (2021). Blockchain technology applications for Industry 4.0: A literature-based review. *Blockchain: Research and Applications*, 2(4), 100027.
- Kaggwa, S., Eleogu, T. F., Okonkwo, F., Farayola, O. A., Uwaoma, P. U., & Akinoso, A. (2024). AI in decision making: transforming business strategies. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 10(12), 423-444.
- Kassarjian, H.H. (1977) Content analysis in consumer research. *Journal of Consumer Research* 4(1): 8–18.
- Kumar, S. (2015). Co-authorship networks: a review of the literature. *Aslib Journal of Information Management*, 67(1), 55-73.
- Lee, J., Suh, T., Roy, D., & Baucus, M. (2019). Emerging technology and business model innovation: the case of artificial intelligence. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 5(3), 44.
- Lin, H., Chi, O. H., & Gursoy, D. (2020). Antecedents of customers' acceptance of artificially intelligent robotic device use in hospitality services. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 29(5), 530-549.
- Lu, L., Cai, R., & Gursoy, D. (2019). Developing and validating a service robot integration willingness scale. *International Journal of Hospitality Management*, 80, 36-51.
- Lyu, P., Liu, X., & Yao, T. (2023). A bibliometric analysis of literature on bibliometrics in recent half-century. *Journal of Information Science*, 01655515231191233.
- Ma, C., Xu, Q., & Li, B. (2022). Comparative study on intelligent education research among countries based on bibliographic coupling analysis. *Library hi tech*, 40(3), 786-804.
- Mantri, A., & Mishra, R. (2023). Empowering small businesses with the force of big data analytics and AI: A technological integration for enhanced business management. *The Journal of High Technology Management Research*, 34(2), 100476.
- Maseda, A., Iturralde, T., Cooper, S., & Aparicio, G. (2022). Mapping women's involvement in family firms: A review based on bibliographic coupling analysis. *International Journal of Management Reviews*, 24(2), 279-305.
- Mas-Tur, A., Roig-Tierno, N., Sarin, S., Haon, C., Segó, T., Belkhouja, M., ... & Merigó, J. M. (2021). Co-citation, bibliographic coupling and leading authors, institutions and countries in the 50 years of Technological Forecasting and Social Change. *Technological Forecasting and Social Change*, 165, 120487.
- Mishra, S., & Tripathi, A. R. (2021). AI business model: an integrative business approach. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 10(1), 18.
- Oh, C., Denton, G., & Gursoy, D. (2020). Artificially intelligent device use in service delivery: A systematic review, synthesis, and research agenda. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 29(7), 757-786.
- Ong, K. L., Stafford, L. K., McLaughlin, S. A., Boyko, E. J., Vollset, S. E., Smith, A. E., ... & Brauer, M. (2023). Global, regional, and national burden of diabetes from 1990 to 2021, with projections of prevalence to 2050: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2021. *The Lancet*, 402(10397), 203-234.

- Papaioannou, G., & Wilson, J. M. (2010). The evolution of cell formation problem methodologies based on recent studies (1997–2008): Review and directions for future research. *European journal of operational research*, 206(3), 509-521.
- Pallathadka, H., Ramirez-Asis, E. H., Loli-Poma, T. P., Kaliyaperumal, K., Ventayen, R. J. M., & Naved, M. (2023). Applications of artificial intelligence in business management, e-commerce and finance. *Materials Today: Proceedings*, 80, 2610-2613.
- Phan Tan, L. (2022). Bibliometrics of social entrepreneurship research: Cocitation and bibliographic coupling analyses. *Cogent Business & Management*, 9(1), 2124594.
- Pillai, R., & Sivathanu, B. (2020). Adoption of AI-based chatbots for hospitality and tourism. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(10), 3199-3226.
- Pillai, R., Sivathanu, B., & Dwivedi, Y. K. (2020). Shopping intention at AI-powered automated retail stores (AIPARS). *Journal of Retailing and Consumer Services*, 57, 102207.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Ruiz-Real, J. L., Uribe-Toril, J., Torres, J. A., & De Pablo, J. (2021). Artificial intelligence in business and economics research: Trends and future. *Journal of Business Economics and Management*, 22(1), 98-117.
- Sestino, A., & De Mauro, A. (2022). Leveraging artificial intelligence in business: Implications, applications and methods. *Technology Analysis & Strategic Management*, 34(1), 16-29.
- Shneiderman, B. (2020). Bridging the gap between ethics and practice: guidelines for reliable, safe, and trustworthy human-centered AI systems. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems (TiiS)*, 10(4), 1-31.
- Song, Y., Lei, L., Wu, L., & Chen, S. (2023). Studying domain structure: a comparative analysis of bibliographic coupling analysis and co-citation analysis considering all authors. *Online Information Review*, 47(1), 123-137.
- Tam, K. Y., & Kiang, M. Y. (1992). Managerial applications of neural networks: the case of bank failure predictions. *Management science*, 38(7), 926-947.
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic management journal*, 18(7), 509-533.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.
- Walter, C., & Ribi ere, V. (2013). A citation and co-citation analysis of 10 years of KM theory and practices. *Knowledge Management Research & Practice*, 11(3), 221-229.
- Xu, D.L. (2011). Enterprise systems: state-of-the-art and future trends. *IEEE transactions on industrial informatics*, 7(4), 630-640.
- Zupic, I., &  ater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational research methods*, 18(3), 429-472.

### **Extended Abstract**

The integration of artificial intelligence (AI) into business management has emerged as a critical area of both research and practical application. AI's rapid technological

advancements have created transformative opportunities in business practices. This has led to an increasing volume of research dedicated to exploring its applications and implications.

### **Methodology**

This study presents a comprehensive analysis of the current trends in AI and business management research, based on a detailed examination of literature from the Web of Science (WoS) core collection database. The study encompasses 53,000 references and 1,062 articles, utilizing various bibliometric techniques—such as keyword co-occurrence, co-citation, bibliographic coupling, and co-authorship analysis—to provide an in-depth examination of the intellectual structure of this evolving field.

### **Research Objective**

The objective of this analysis is to identify the the main concepts, notable publications, and prominent writers that have shaped the discourse on AI in business management. By doing so, the study offers valuable insights for researchers, practitioners, and policymakers, while highlighting emerging trends and research gaps that present opportunities for future exploration.

### **Key Themes and Influential Works**

One of the primary objectives of this study is to identify the most frequently occurring keywords and themes in the AI and business management literature. This work reflect the increasing focus on data-driven technologies and the growing awareness of sustainability within AI applications. Co-citation analysis further highlights key contributions to the field, identifying seminal works that have shaped the discussion on AI's role in business management. Studies by Fornell and Larcker (1981), Dwivedi et al. (2021), and Huang and Rust (2018) were among the most frequently cited, underscoring their significant influence. These works have not only informed subsequent research but have also provided foundational theories and models for understanding AI's potential to revolutionize business management practices. Additionally, the co-citation network revealed five distinct research clusters, each representing a different area of focus within AI and business management. Leading journals within these clusters include Sustainability, Technological Forecasting and Social Change, Journal of Business Research, International Journal of Information Management, and International Journal of Production Research. These journals are at the forefront of publishing research on the intersection of AI and business, highlighting the multidisciplinary nature of this field.

### **Bibliometric Clusters and Research Gaps**

The bibliometric analysis also identified eight key clusters through bibliographic coupling, representing diverse areas of inquiry within AI and business management. These clusters encompass a broad spectrum of topics, including innovation in business models, AI adoption in industry, theoretical frameworks for AI use in business, and the future of AI in business operations. One particularly notable area of research focuses on the relationship between big data analytics and AI, reflecting the growing significance of data in driving AI applications in business. By examining these clusters, the study provides a detailed map of the field's intellectual landscape, highlighting emerging trends and areas that require further investigation. For instance, while researchers have extensively studied on the role of AI in innovation and industry adoption, the study highlights a gap in research focused on AI's impact on production management and business functions. Addressing this gap could yield valuable insights into how AI can optimize production processes, supply chain management, and operational efficiencies. The bibliographic coupling of authors identified several influential figures who have made significant contributions to these areas. These authors are

at the forefront of exploring AI's role in transforming business models and practices. The identification of these key contributors provides a valuable reference point for researchers seeking to build on existing work and identify potential collaborators.

### **Collaboration Networks**

Co-authorship analysis revealed patterns of collaboration among researchers in the field of AI and business management. The study identified nine leading country clusters and ten prominent university clusters, highlighting the global nature of research efforts in this domain. Countries such as the United States, China, and the United Kingdom emerged as leaders in AI research, while institutions like Harvard University, Stanford University, and the University of Cambridge were recognized as key contributors. These collaborative networks not only illustrate the distribution of research activity but also suggest opportunities for enhanced international cooperation. As AI continues to grow in importance, cross-border collaborations could facilitate the exchange of knowledge and accelerate advancements in AI applications for business management. The identification of leading countries and universities provides a strategic roadmap for institutions and researchers seeking to engage in global partnerships and knowledge-sharing initiatives.

### **Implications for Research and Practice**

The integration of AI into business management has significant implications for both research and practice. The increasing prominence of keywords such as AI, machine learning, big data, and sustainability the increasing demand for expertise in these areas. Managers and researchers must develop a comprehensive understanding of these technologies to maintain competitiveness and adapt to the rapidly evolving business landscape. The identification of leading journals and frequently cited studies provides a valuable resource, offering a curated compilation of influential work for scholars seeking to remain informed about the latest developments in the field. This knowledge can guide researchers in targeting their studies to address gaps in the literature and contribute to ongoing discourse on AI's role in business management. Furthermore, the emergence of distinct research clusters suggests that specialization within AI and business management is becoming increasingly crucial. For instance, the study's findings on innovation in business models and AI adoption in industry highlight areas where further exploration could yield valuable insights. Researchers could focus on refining theoretical frameworks, investigating the practical applications of AI, or examining how AI technologies can be integrated into various industries and business functions. Additionally, the analysis of global collaboration patterns indicates opportunities for international cooperation. The leading countries and universities identified in this study are well-positioned to drive further advancements in AI research, and increased collaboration could facilitate accelerated progress in this rapidly evolving field. Policymakers and research institutions should consider implementing initiatives that foster international partnerships and support knowledge exchange in AI research.

### **Conclusion**

This study provides a comprehensive analysis of the current state of AI research in business management, offering valuable insights into key trends, influential works, and emerging areas of interest. The findings reveal that AI, machine learning, big data, and sustainability are central themes driving research in this field, while bibliometric techniques have identified leading contributors and collaboration networks. By mapping the intellectual landscape of AI and business management, the study highlights several research gaps, particularly the need for further exploration of AI's impact on production management and



business functions. These gaps represent opportunities for future studies to enhance our understanding of how AI can optimize business operations. As AI continues to transform business practices, remaining informed about the latest research and fostering international collaboration will be essential for researchers, practitioners, and policymakers alike. This study serves as a foundation for guiding future research efforts and strategic decision-making in the rapidly evolving field of AI in business management.

While this study provides a comprehensive overview of AI and business management research, it is not without limitations. The exclusive use of the WoS database and the focus on English-language articles may have limited the scope of this study. This approach could exclude pertinent research published in other languages or indexed in alternative databases. This constraint suggests that future studies should adopt a more inclusive approach, incorporating a broader range of sources and languages to provide a more comprehensive view of the research landscape. Furthermore, while the study identifies key research clusters and emerging trends, there remains a need for more in-depth analysis of specific topics, such as AI's impact on production management and operational functions. Addressing these gaps could yield valuable insights into how AI technologies can be applied to enhance efficiency and productivity in business operations.



ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 532-546

Geliş Tarihi:03.10.2024 Kabul Tarihi:22.12.2024

Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024

<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1561011>

<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## ESKİ TÜRKÇEDE EŞDİZİM, KONSEPT, İSTEM VE KÜLTÜR DİL BİLİMİ İLİŞKİLERİ ÜZERİNE

Ertan BESLİ\*

### Öz

Araştırma konumuz; eski Türkçe metinlerde "töre" kavramı üzerinden eşdizim, konsept ve istem arasındaki ilişkilerin kültür dil bilimi perspektifinden incelemesini ve ortaya konmasını içermektedir. Çalışmada, eşdizim, konsept, istem kavramları ve aralarındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. Eski Türkçe özelinde eşdizim, konsept ve istem kavramlarının kültürel yansımaları, söz konusu kavramlar arasındaki yapı, söz dizimi ve anlam ilişkilerinin gerçekleşme şekilleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmamızın teori bölümünde, söz konusu kavramlarla ilgili teori bilgisi ve alan yazındaki tanımlar verilmiştir. Araştırmanın uygulamaya kısmında, Eski Türkçe metinlerden seçilen örnek cümlelerin araştırma konumuz bağlamında analizlerine yer verilmiştir. Eski Türkçe özelinde eşdizim, konsept ve istem kavramlarının kültürel yansımalarını ortaya koymak, söz konusu kavramlar arasındaki yapı, söz dizimi ve anlam ilişkilerinin gerçekleşme şekillerinin analizini yapmak ve çıkan sonuçları genelleyerek yorumlarını yapmak çalışmamızın amacını ve beklenen sonucunu meydana getirmektedir. Araştırmanın örnekleme için sahanın önemli eserlerinin yer aldığı metin veri tabanından "töre" kavramı için eşdizim ve konseptler tespit edilecektir. Ulaşılan bulgular değerlendirme bölümünde, Türkoloji, dil bilimi ve kültür dil bilimi aracılığıyla analiz edilip yorumlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Eski Türkçe, Eşdizim, İstem, Konsept, Kültür Dil Bilimi.

### On the Relationship Between Collocation, Concept, Valency and Cultural Linguistics in Old Turkic

#### Abstract

Our research aims to examine and reveal the relationships between collocation, concept, and valency within the concept of "töre" in Old Turkic texts from a cultural linguistics perspective. In this study, we focus on the concepts of collocation, concept, valency, and the relationships between them. We endeavor to uncover the cultural reflections of these concepts in Old Turkic, as well as the structural, syntactic, and semantic relationships between them. In the theoretical part of our study, we provide theoretical information and

\* Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eski Türk Dili Anabilim Dalı, ertanbesli@hotmail.com.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7429-5601>

definitions from the literature related to these concepts. In the application part, we analyze sample sentences selected from Old Turkic texts within the context of our research topic. The aim and expected outcome of our study are to reveal the cultural reflections of the concepts of collocation, concept, and valency in Old Turkic, to analyze the structural, syntactic, and semantic relationships between these concepts, and to generalize and interpret the results obtained. For the sample of our research, collocations, and concepts will be identified for the concept of "töre" in a text database containing significant works in the field. The findings will be analyzed and interpreted through the lenses of Turkology, linguistics, and cultural linguistics in the evaluation section.

**Keywords:** Old Turkic, Collocations, Valency, Concept, Cultural Linguistics.

## Giriş

Dil, bir toplumun kültürel değerlerini, düşünce yapısını ve dünya görüşünü yansıtan önemli kültür araçlarından biridir. Bu bağlamda, dil bilimin alt dallarından biri olan kültür dil bilim, dil ve kültür arasındaki karmaşık ve karşılıklı ilişkiyi incelemeyi amaçlar. Çalışmamızın araştırma problemi olarak; Eski Türkçe özelinde eşdizim, konsept ve istem kavramlarının kültürel yansımaları, söz konusu kavramlar arasındaki yapı, söz dizimi ve anlam ilişkilerinin gerçekleşme şekilleri ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırmanın örneklemini için sahanın önemli eserlerinin yer aldığı metin veri tabanından "töre" kavramı için eşdizim ve konseptler tespit edilecektir. Elde edilen bulguların dil yadigârlarında taranması sonucunda veri analizi yapılacaktır. Böylelikle dildeki çeşitli eşdizim kalıpları, konseptler ve eğilimler aracılığıyla kültürel öğelerin nasıl ortaya konabileceği belirlenmeye çalışılacaktır.

## 1. Teori

Araştırma konumuz olan kavramların sahada genel tanımları yer alır. İstem; bir eylemin kendine bağımsallık ilişkisiyle bağlı öge sayısıdır (Tesnière, 2015, s. 239). Söz konusu kavram, bir kelimenin başka kelimelerle birlikte daha geniş dil bilgisel birlikteliklerde yer alabilmesi yeteneğidir (Herbst, Heath v.d., 2004, s. vıı). Genel olarak istem; anlam, yapı bilgisi ve söz dizimi bakımından potansiyel birlikteliklerini tanımlarken, eşdizimler, bu potansiyel birlikteliklerin dildeki gerçekleşme şekillerini ve kelimelerin bir arada kullanım sıklığını gösterir. Konsept; kavram özelinde dilde anlam taşıyan ve zihinde temsil edilen soyut veya somut kavramları ifade ederek dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran güçlü bir araçtır. Zihinde temsil edilen kavramlar bilinç ve bilinç altı düzeylerini içerir. Yani zihinde farkındalık, görünmeyen ama var olan derin yapıda da gerçekleşir. Bu nedenle eşdizimleri; bir kelimenin istem yapısının dil kullanımındaki

yansımaları olarak betimlerken, kültür kelimeleri olarak konseptlerle yakın ilişkili olarak değerlendirmek mümkündür. Kültür kelimeleri; bir toplumun değerlerini, inançlarını, tarihsel süreçleri ve günlük yaşamı ortaya kalan kelimelerdir. Farklı metinlerin analiziyle dildeki genel kalıplar, eğilimler, konseptler, eşdizimler ve kültürel unsurlar tespit edilebilir. Eşdizimleri oluşturan kelimeler ve ortaya çıkan anlamlar herhangi bir dilde sıklıkla kullanıldıklarından dolayı *kültür kelimeleri* olarak dil konuşurlarının dili ve kültürü nasıl algılayıp anladığını gösterir. Örneğin, “ekmek parası” eşdiziminin tanıklandığı Türk dili ve kültüründe insanların hayatlarını sürdürmek için önemli besin maddelerinden biri “ekmek” olarak algılanır. Bu eşdizim yaşamak için çalışmanın önemini açıklar. İngilizcede “He works long hours to earn his *bread and butter*.” ve “He is the *breadwinner* of the family.” cümlelerinde “ekmek ve yağ” kavramlarıyla “ekmek kazanan kişi” anlamına gelen kelime aynı kavramın göstergeleri olan kültür kelimeleridir. Örneğin, Eski Türkçede “ilimin törümin itintim” “yurdumu töremi düzenledim” eşdiziminde “itin-” fiilinin “devlete, hukuka düzen vermek ve adaleti sağlayabilmek” anlamında cümle oluşturması için nesne pozisyonunda ekli ya da eksiz yükleme ve iş yapan kişi ya da kurum anlamında yalın halde bir özne cümleyi tamamlamak için ihtiyaç duyduğu iki istem içerikli ögedir. Söz konusu fiil bu iki gösterge üzerinden anlamsal olarak cümleyi tamamlamak için işi yapan özneyi “eden” anlamsal rolünde ve yapılan iş akıl ve düşünceyle ilgili olduğundan “içerik” anlamsal rolünde nesne alabilir. “il törü etin-“ eşdiziminin nasıl meydana gelebileceğini “itin-” fiilinin istemi belirlemiştir. Yani eşdizimler arasında söz dizimsel ve anlamsal ilişkiler istem tarafından belirlenir. Örnek cümledeki eşdizim “yurt, töre” kavramlarıyla oluşmuş ve eski Türklerden bu yana “devlet, vatan edinmek, hukuk, adalet getirmek” kavramlarının önemini belirttiğinden “kültür kelimeleri” olarak kabul edilir. Söz konusu kavramlarla Türklerin dünyaya bakış açısı ve dilde ifade ediş şekilleri bu çalışmada ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırmamız; eşdizim, istem, konsept ve kültür dil bilim aracılığıyla Eski Türkçede eşdizim, konsept ve istem kavramlarının kültürel yansımalarını ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler üzerine birtakım sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir.

## 2. Uygulama

### 2.1. Yazıtlar Bağlamında “Törü” Kavramı

#### 1. *ilig* tutup *törüg itmiş*

“*Ülkeyi yönetip, yasaları düzenlemiş*” (KT D 3).

[2] → [kim]+[neyi]

[Deneyimci]+[İçerik]

Örnek cümlede “törüg etmek” “yasaları düzenlemek” eşdizimi; “törü” “yasa” kavramının hukuk ve adalet yönünü ortaya koyar. “él” “ülke” kavramıyla “törü” kavramı aynı cümlede tanıklanır. Örnek cümle bağlamında, ülkeyi yönetebilmek için yasalar düzenlenir ve yürürlüğe konur. "Törü" kavramı "sosyal kontrol" mekanizması olarak toplumun bireyleri nasıl yönlendirdiği ve bireylerin nasıl uyum sağladığı konusunda bilgi verir. Söz konusu cümlenin anlamsal yapısında olan deneyimci ve içerik anlamsal rolleri, “yasaları düzenlemek” kavramının zihinsel süreçlerle ön planda bilinç kullanımıyla gerçekleştiğini işaret eder.

2. yiti yüz er bolup *ilsiremiş* kagansıramış küñedmiş kulatmış *bodunug türk törüsün içgınnmış bod(u)n(u)ğ* (e)çüm (a)pam *törüsınçe y(a)r(a)tm(ı)ş boşğurm(ı)ş*

“Yedi yüz er olup *vatansız* kalmış; kağansız kalmış *halkı, Türk töresini terk etmiş halkı*, atalarımın *töresine göre düzenlemiş*, eğitmiş” (KT D 13).

[2] → [kim]+[kimi]

[Deneyimci]+[İçerik]

Bağlamda törü” kavramının halkın var olması için önemi belirtilir. "Törü" kavramı, "il" "devlet" ve "bodun" "halk" kavramlarıyla tanıklanır. Bu durum; siyasi yapının devlet ve halk ilişkisinin nasıl şekillendiği konusunda bilgi verir. Örnek cümlede “törü içgın-” “töreysi terk etmek” eşdizimi, halkın töreyi terk etmesiyle vatansız kalmasını ifade eder. “Törü” kavramı aynı bağlamda ikinci kez kullanıldığında “(e)çüm (a)pam törüsınçe y(a)r(a)tm(ı)ş boşğurm(ı)ş” konsepti uyarınca halkın devlet yönetiminde var olması ve varlığını sürdürebilmesi için atalardan gelen, bilinen, benimsenmiş, yerleşmiş davranış ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin, ortaklaşa alışkanlıkların, âdetlerin önemi Eski Türk toplumunda dil aracılığıyla ortaya konmuştur. "Törü" kavramının örnekte "yasa", "gelenek" ve "görenek" anlamlarını işaret etmesi, toplumdaki geleneksel yapıyı gösterir. Söz konusu cümlenin töre kavramını ilgilendiren kısmının anlamsal yapısında olan deneyimci ve içerik anlamsal rolleri, “töreysi terk etmek, töreye göre

halkı yapılandırmak ve eğitmek” kavramlarının zihinsel süreçlerle ön planda bilinç kullanımıyla gerçekleştiğini işaret eder.

3. kañım kağan ança *ilig törüg kazğanıp* uça barmış

“Babam hakan öylece *devleti var ederek yasaları koyup* (kabul ettirip) ölmüş” (KT D 16).

[2] → [kim]+[neyi]

[Deneyimci]+[İçerik]

Bağlamda *törü*” kavramının devletin var olması için önemi belirtilir. Örnek cümlede “*ilig törüg kazgan-*” “*devleti var etmek ve yasa koymak*” eşdizimi söz konusu anlamı verir. “*Törü*” kavramının bağlamda “*yasalar koyarak*” devletin var olması için önemi ifade edilir. Kut almış kağanın töreyi uygulaması ve halkın buna uyması eski Türk toplumunun hiyerarşik yapısı hakkında bilgi verir. Söz konusu cümlenin töre kavramını ilgilendiren kısmının anlamsal yapısında olan deneyimci ve içerik anlamsal rolleri, “*yasa koymak*” kavramının zihinsel süreçlerle ön planda bilinç kullanımıyla gerçekleştiğini işaret eder.

4. Türk budun *eliñin törüñ(i)n* k(i)m (a)rta(t)tı [udaçı erti]

“*Devletini töreni kim bozabilirdi*” (KT D 22).

[2] → [kim]+[neyi]

[Deneyimci]+[İçerik]

Bağlamda *törü*” kavramının devletin var olması için önemi belirtilir. Örnek cümlede “*ilig törüg artat-*” “*devleti ve yasayı ortadan kaldırmak*” eşdizimi söz konusu anlamı verir. “*Törü*” ve “*il*” kavramları birlikte kullanılarak “*yasa ve devletin iç içe bir bütün oluşturduğu*” ifade edilir. Söz konusu cümlenin töre kavramını ilgilendiren kısmının anlamsal yapısında olan deneyimci ve içerik anlamsal rolleri, “*yasayı ortadan kaldırmak*” kavramının zihinsel süreçlerle ön planda bilinç kullanımıyla gerçekleştiğini işaret eder.

## 2.2. Eski Uygur Türkçesi Bağlamında “*Törü*” Kavramı

5. kayu tınlıǵlar adın kişiniñ birmeyük adın tavarın oǵurlaslar *törüsüzin küçeyü kunup alsarlar*

“Hangi yaratıklar başkalarının, verilmeyen çeşitli mallarını çalsalar, *yasa dışı zor kullanarak el koysalar ...*” (M 83 52-56).

Bağlamda *törü*” kavramı, “*törüsüzün küçeyü kınup alsarlar*” “*yasa dışı olarak çeşitli mallara zor kullanarak el koymak*” konseptinde geçer. Örnek cümlede, *yasa dışı zor kullanarak haksız kazanç elde etmenin yanlışlığı ve kötü bir olgu olduğu* ifade edilir. Eski Uygur toplumunda söz konusu kavram, “*yasa*” ve “*adalet*” anlamlarına işaret eder ve sosyal kontrol mekanizması olarak işlev görür.

6. bo iki kanlar *törüsü* savka kırışmedi

“Bu iki han *törelere*nden *ötürü* söz yarışına girişmedi” (Ht V 5b 10).

[2] → [kim]+[neye]

[Deneyimci]+[İçerik]

Bağlamda *törü*” kavramının ahlak, terbiye, edep; sorumluluk vb. yanları tanıklanır. Örnek cümlede, söz konusu hanlar *törelere*li olmalarından dolayı kendilerini bir tartışmaya sokmamışlardır. Söz konusu cümlenin anlamsal yapısında olan deneyimci ve içerik anlamsal rolleri, “*törelere*li olmak” kavramının geçtiği bağlamlarda bilinç kullanımının ön planda olduğuna işaret eder.

7. bu *yertinçü törüsü* antağ ol amrağ yeme adrılır sevig yeme seşilür

“Bu *dünyanın kanunu* öyledir sevilen de ayrılır, seven de ayrılır” (İPKP LXXVIII 3-6).

Bağlamda “*yertinçü törü*” “*dünyevi kanun*” kavramıyla “*yaşamın doğasında olan örf, gelenek ve yasalara işaret edilir*. Örnek cümlede, “*yertinçü törü*” kavramını idrak etmenin inanç ve yaşamda huzur bulmak için önemi derin yapıda belirtilir. Eski Uygur toplumunda söz konusu kavramın zaman içindeki evrimi, “*adalet, yasa*” kavramlarının yanısıra “*inanç*” kavramını da ön plana taşır. Söz konusu kavram, bağlamda geçtiği kısımda “*içerik*” anlamsal rolündedir.

8. ... *köni nom törü* üklige y asılğay ...

“... *gerçek Dharma* çoğalacak ...” (AY 90 2).

[1] → [ne]

[İçerik]

Metinde “köni nom törü” “gerçek Dharma” eşdizim kavramının geçtiği bölümde “bireyin kendi doğasına ve evrensel düzene uygun olarak yaşaması öğretisinin çoğalması” gerektiği ve ancak bu şekilde kişilerin ve ülkenin huzur bulacağı ifade edilir. Söz konusu kavram “içerik” anlamsal rolündedir.

9. yalañukñıñ qanıña köni nomça törüçe başlamayukka bodunun anın inçe yarayur köni nomça törüçe yazuklap kınam[ağ] yavız yavlağ inçip yalañukuğ

“...halkını doğru yasaya göre yönetmeyen insanların hanına, kötü insanları doğru yasalara uygun cezalandırmak yaraşır” (AY 563 17-22).

[2] → [kim]+[kimi]

[Deneyimci]+[İçerik]

Metinde “köni nomça törüçe” “gerçek Dharma’ya göre” eşdizim kavramının geçtiği bölümde “bireyin kendi doğasına ve evrensel düzene uygun olarak yaşaması öğretisine göre” halk yönetilmeli ve gerekirse ceza verilmelidir. Söz konusu kavramın bulunduğu bağlam “deneyimci” ve “içerik” anlamsal rollerini içerir.

10. nomça törüçe üç erdinike inanıp...

“Yasaya göre, üç cevhere inanıp...” (AY 511 14).

[2] → [kim]+[neye]

[Deneyimci]+[İçerik]

Örnekte “nomça törüçe” “yasaya göre” kavramıyla Dharma’ya göre inancın yaşanacağı vurgulanır. Cümlede deneyimci ve içerik anlamsal rolleri bulunur.

11. aşığ tatıgıg tegşürmedin b(a)ya törüçe yidürser ...

“Yemeğini tadını değiştirmeden *usulüne göre* yedirse” (AY 592 2-3).

Metinde “törüçe” “usule göre” günlük yaşamın sürdürülmesi gerektiği bildirilir. Eski Uygur toplumunda günlük yaşamın usule göre düzenlendiği derin yapıda ifade edilir.

12. ilig törüg bulğadımız erser ...

“Devleti töreyi karıştırdınızsa” (TT IV B 17).

[2] → [kim]+[neyi]

[Deneyimci]+[İçerik]



Örnekte, *ilig törüg bulğa*- “devleti, töreyi karıştırmak” eşdiziminde, toplum düzeninin “törü” ve “il” kavramlarıyla bağlantılı olduğu “yasa ve devletin iç içe bir bütün oluşturduğu” ifade edilir. Söz konusu cümlenin anlamsal yapısında deneyimci ve içerik anlamsal rolleri bulunur.

### 2.3. Karahanlı Türkçesi Bağlamında “Törü” Kavramı

12. maña kelse tütüşü *törü birse* men

urağun içer teg açır körse men

“Bunlar *kavga edip* bana gelirler ve ben *hüküm verince*,

Bakarsın, acı Hind ilacı içmiş gibi yüzlerini ekşitirler” (KB 815).

13. bu saqlık bile sen yağı boynı yenç

budunka *törü kıl* tiril kiñrü inç

“Bu ihtiyat ile sen düşmanın boynunu vur,

halka *hükmet*, rahat ve huzur içinde yaşa” (KB 2022).

[2] → [kim]+[kime]

[Deneyimci]+[İçerik]

Metinde “törü kıl-” eşdizimi “yasalarla yönet-” anlamındadır. Söz konusu eşdizimin bulunduğu bağlam “deneyimci” ve “içerik” anlamsal rollerini içerir.

14. *törü öñdi* edgü uruldı tükel

isiz yitti ilde kodup hile al

“Her tarafa *iyi kanun ve idare hâkim* oldu;

Kötüler hile ve sahtekârlıklarını terk edip kayboldu” (KB 5735).

[1] → [ne]

[İçerik]

Metinde “törü öñdi” eşdizimi “kanun ve yönetimin hâkim olması” anlamındadır. Bu bağlamda; “halkta huzur ve refah olması için törenin uygulanmasının” gerekliliği ifade edilir. Söz konusu eşdizimin bulunduğu bağlam “deneyimci” ve “içerik” anlamsal rollerini içerir.

15. *törü suw teg* ol küç kör ot teg yoduğ

süzük suw aqıttıñ udıttı otuğ

“*Kanun su gibidir*; zulüm ise, ateş gibi her şeyi mahveder;  
sen berrak su akıttın ve ateş söndü” (KB 3107).

[1] → [ne]

[İçerik]

Bağlamda “törü” kavramı “kanun” anlamındadır. “Kanun su gibidir” konseptinin derin yapısında çeşitli kötülüklerin kanunla engelleneceği, halk ve yönetime mutluluğun geleceği belirtilir. Söz konusu eşdizimin bulunduğu bağlam “içerik” anlamsal rolündedir.

16. il kaldı *törü kalmaz* “

“Ülke terk edildi; fakat *töre terk edilmedi.*” (DLT 240).

[1] → [ne]

[İçerik]

Bağlamdaki atasözünde “törü” kavramının halk için önemi belirtilir. Derin yapıda “törüye bağlı kalındığı sürece halkın birliği ve devamı mümkündür” ifadesi bulunur. Örnek cümlede; bağlamda “törü” kavramı, “törü kalma-” “töreyi terk etmemek” eşdizimiyle söz konusu anlamı verir. Söz konusu cümlenin “töre” kavramını ilgilendiren kısmının anlamsal yapısında içerik anlamsal rolü görülür.

### 3. Değerlendirme

Araştırmanın uygulama bölümünde “törü” kavramı; eşdizim, istem ve konsept ilişkileri açısından incelendi. İncelemede kavramın kültür dil bilimsel yansımalarını da ortaya koymak amaçlanmıştır. Eski Türkçe bağlamında; eşdizim, konsept ve kavram olarak tanıklanan kelimenin istem yapısı incelenerek anlamsal roller aracılığıyla anlam yapısını oluşturan çerçeve ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın uygulama bölümünde “töre” kavramı; tanıklandığı yazıtlar bağlamında “törüg etmek” “yasaları düzenlemek”, “törü ıçgın-” “töreyi terk etmek”, “ilig törüg kazgan- eşdizimlerinde ve “(e)çüm (a)pam törüsinçe y(a)r(a)tm(ı)ş boşgurm(ı)ş” konseptinde “halkın devlet yönetiminde var olması ve varlığını sürdürebilmesi için atalardan gelen, bilinen, benimsenmiş, yerleşmiş davranış ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin, ortaklaşa alışkanlıkların, âdetlerin önemi ortaya

konmuştur. Bağlamda; “ilig törüg kazğan-” “devleti kurmak, var etmek sonucunda yasa koyabilmek” ve “ilig törüg artat-” “devleti ve yasayı ortadan kaldırmak” kavramlarından oluşan eşdizimlerde “töre” ve “il” kavramları birlikte eşdizim oluşturarak “devlet” ve “yasa” kavramlarının bir bütün olarak birbirini tamamladığı derin yapıda ifade edilir.

Wilkens araştırılan kavram için Eski Uygur Türkçesinde çeşitli anlamlar verir: töre, örf, teamül, ahlak; yasa, kanun, kaide, örf âdet hukuku; iktidar; talimat, emir, kaide; genelge, kumanda; düstur; Dharma, öğreti; (yanlış) öğreti; ihtimal, olasılık, imkân; (çoğul) görgü, görgü kuralları; alışkanlık, gelenek, davranış, yatkınlık, kullanılış; kural, adak, kutlama, tören, merasim, cenaze töreni; tören, ayin, ritüel, ihtişam; krallık; özellik, nitelik; varlık olgusu, şey, gerçek, görüngü, cins, işaret. Araştırmacı kelime birliktelikleri listesi verir: törö belgü “işaret”; törö bitig “iktidar gücü(nün) yazısı”; törö bölöki “ritüel bölümü”; törö çizig “kanun ve düstur, yönerge, emir; törö kultura- “bir cenaze töreni yaptırmak”; törö küni “kanun günü (kıyamet günü)”; törö nom “yasa, kanun, iktidar, Dharma; törö toku “tören, ayin, ritüel, ihtişam, örf; törö turgur-, törö ur- yasa koymak; törö üzgüci beg, törö üzükçi beg “yasa kararını veren bey”; törö yaŋ “örf, âdet, kullanılış, kaide; törö yolu “kanun yolu” (Wilkens, 2021, s. 739). Çalışmada örneklem olarak seçilen metinlerde kavram eşdizim ve konseptlerde tanıklanır: “törüsüzün küçeyü künup alsarlar” “yasa dışı olarak çeşitli mallara zor kullanarak el koymak” konseptinde yasa dışı zor kullanarak haksız kazanç elde etmenin yanlışlığı, “yertinçü törü” “dünyevi kanun” kavramıyla “yaşamın doğasında olan örf, gelenek ve yasalar, “köni nom törü” “gerçek Dharma” eşdizim kavramının geçtiği bölümde “bireyin kendi doğasına ve evrensel düzene uygun olarak yaşaması öğretisinin çoğalması” köni nomça törüçe” “gerçek Dharma’ya göre” eşdizim kavramının geçtiği bölümde “bireyin kendi doğasına ve evrensel düzene uygun olarak yaşaması öğretisine göre” halkın töreye göre yönetilmesi ve gerekirse ceza verilmesi gerektiği, “nomça törüçe” “yasaya göre” kavramıyla “Dharma’ya göre inancın yaşanacağı ifade edilir. Eski Uygur Türkçesinde ve toplumunda kavramın anlam çerçevesinde yeni inanç ve kültür

etkileşimleriyle yeni anlamlar kazandığı görülür. Söz konusu anlamlarda, din, ritüeller ve hukuk alanları ön plana çıkmaktadır.

Karahanlı Türkçesinde “törü” göstergesi için “örf, âdet” anlamları verilir (Ercilasun, 2015, s. 897). Kavram alınan örnekler bağlamında; “törü kıl-” “yasalarla yönet-”; “törü öñ-” “kanun ve yönetimin hâkim olmasıyla halkta huzur ve refah olması için törenin uygulanması gerekliliği, “törü kal-” “töreyi terk etmemek” eşdizimleriyle halkın birliğinin çok zor şartlar altında bile tekrar mümkün olabileceği” ve “törü suw teg” “kanun su gibidir” konseptinin derin yapısında çeşitli kötülüklerin kanunla engellenmesiyle halk ve yönetime mutluluğun geleceği ifade edilmiştir. Karahanlı Türkçesinin hâkim olduğu coğrafyadaki Türkler için araştırılan kavram “yasa, idari düzen, gelenek, görenekler, devletin ve halkın var olması” vb. anlamlara gelir.

İncelenen törü kavramı; TDK sözlükte “bir toplulukta benimsenmiş, yerleşmiş davranış ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin, ortaklaşa alışkanlıkların, tutulan yolların bütünü; âdet, ayin ve bir toplumdaki ahlaki davranış biçimleri; adap” olarak tanımlanır. Gökalp, Türk töresinin “teamül, âdet, güç ve kudret” anlamlarını içerdiğini belirtir (Gökalp, 1963, s. 91-92). Ögel’e göre; töre, millî varlığı ayakta tutan, temelinde tek Tanrı fikri bulunan bir din özelliğine sahiptir. Toplumsal birliğin temeli olarak kaynağını eski Türk inanç ve anlayışından alarak topluluk hayatını düzenleyen hukuk kurallarıdır (Ögel, 1982, s. 80-81). Günümüz toplumunda araştırılan kavrama yüklenen anlamlarda, dinî inanç, hukuk kuralları, siyaset alanlarından ziyade “gelenek, görenek, örf, âdet, adap” vb. kavramların ön planda olduğu görülür.

### **Sonuç**

İstem, eşdizim ve kültür dil bilimi üzerine dünya dillerinde ve Türkçede çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Araştırma konumuz olan eşdizim, istem, konsept ve kültür dil bilimi ilişkilerine odaklanan tespit ettiğimiz bir çalışma sahada bulunmamaktadır. Çalışmanın bulguları ve uygulanan yöntem model olarak alınarak Türk dili ve kültüründe çeşitli kavramların derin analizi yapılabilir. İncelenen Eski

Türkçe metinlerde; kavramların, konseptlerin ve eşdizimlerin kültürel anlamları bulunduğundan kültür kelimeleri olarak kabul edilebileceği, geçtikleri bağlamlarda eşdizimler ve konseptleri oluşturan öğelerin istemleriyle söz dizimlerini anlam ve yapı bakımından oluşturdukları görülür. Eski Türkçe metinler bağlamında; eşdizim, istem ve konsept kavramları arasındaki ilişkilerin kültür dil bilimi çerçevesinde incelenmesi sonucunda, eşdizimlerin çeşitli konseptler oluşturabileceği görülmüştür. Bir dilin çeşitli dönemlerini; bir toplumun dünya görüşünü anlamak, metinlerin derin yapılarını ortaya çıkarmak, metinleri doğru anlamak, yorumlamak, dilden dile aktarmak için kavramların, eşdizimlerin, konseptlerin ve aralarındaki ilişkilerin Türkoloji bilimi, kültür dil bilimi, sosyoloji vb. alanlarda önemli bir yeri olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

#### **Taranan Eserlerin Kısaltması**

AY	Altun Yaruk
BK	Bilge Kağan yazıtı
DLT	Divânü Lugâti't-Türk
HT V	Hsüan Tsang
KB	Kutadgu Bilig
İPKPÖ	İyi Prens Kötü Prens Öyküsü
KT	Köl Tigin
MI	Manichaica
T	Tonyukuk
TT IV	Türkische Turfan Texte
TDK	Türk Dil Kurumu

#### **Diğer Kısaltmalar**

- ... Örnek cümledeki yazının öncesi ya da sonrası olduğunu gösterir.  
( ) Cümlelerin bağlamda istem sayısını gösterir.

#### **Kaynakça**

- Arat, R., R. (1999). *Kutadgu Bilig I* (Metin), Ankara: TDK.  
Bang, W- A. von Gabain (1929- 1931): *Türkische Turfan-Texte I-V*, SBAW.  
Ercilasun, A., B. (2015). *Divanü Lûgat-it-Türk*, Ankara: TDK.  
Gökalp, Z. (1963). *Türk Medeniyeti Tarihi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.  
Hamilton, J. R. (1988): *İyi ve Kötü Prens Öyküsü*, (çev: Vedat Köken), Ankara: TDK.

- Helbig, G., Schenkel W., (1991). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag,
- Herbst, T., Heath D. v.d. (2004). *A valency dictionary of English, A Corpus-Based Analysis of the Complementation Patterns of English Verbs, Nouns and Adjectives*, Berlin-New York.
- Kaya, C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk*, Giriş, Metin ve Dizin, Ankara: TDK.
- Le Coq, A. von. (1911). *Türkische Manichaica aus Chotscho I*, Berlin.
- Ögel, B. (1982). *Türklerde Devlet Anlayışı*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Ölmez, M. (2013): *Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları*, Ankara: BilgeSu Yay.
- Şirin, H. (2016). *Eski Türk Yazıtları (Söz Varlığı İncelemesi)*, Ankara: TDK.
- Tesnière, L. (2015). *Elements of Structural Syntax* (Çev. S. K. Timothy Osborne), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tuguşeva, Liliya Ju. (1980). *Fragmenti uygurskoy versii biografii Syuan'-czana*. Moskva.
- Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen* "Eski Uygurcanın El Sözlüğü", Göttingen: Akademie der Wissenschaften zu Göttingen.

### Extended Abstract

This study investigates the interconnections between collocation, concept, and valency within the framework of cultural linguistics, using the Old Turkic concept of "törü" as a focal point. We delve into the concepts of collocation, concept, and valency, and examine their relationships. Specifically, we aim to uncover the cultural reflections of these concepts in Old Turkic and to determine how they are structurally, syntactically, and semantically interconnected. The theoretical part of our study provides a foundation of relevant theories and definitions. In the practical part, we analyze sample sentences from Old Turkic texts within the scope of our research. The findings are evaluated and interpreted through the lenses of Turkology, linguistics, and cultural linguistics.

Language is a crucial cultural tool that reflects a society's values, thought patterns, and worldview. In this context, cultural linguistics, a subfield of linguistics, aims to examine the complex and reciprocal relationship between language and culture. The research problem of our study is to reveal the cultural reflections of the concepts of collocation, concept, and valency in Old Turkic, and to determine how the structural, syntactic, and semantic relationships between these concepts are established. For our sample, we will identify collocations and concepts related to the term "törü" in a textual database composed of significant works in the field. By analyzing the data obtained from scanning linguistic artifacts, we aim to determine how cultural elements can be revealed through various collocational patterns, concepts, and trends in language. This section provides general definitions of the concepts at the core of our research. Valency refers to the number of elements that a verb requires to form a complete unit of meaning. It represents a word's ability to co-occur with other words in a larger linguistic context. While valency defines potential co-occurrences in terms of meaning, structure, and syntax, collocations represent the actual realization of these potential co-occurrences in language and the frequency with which words are used together. A concept is a powerful tool that conveys meaning in language and represents abstract or concrete ideas in the mind, thus revealing the relationship between language and thought. Mental representations of concepts involve both conscious and subconscious levels. Therefore, while collocations can be described as reflections of a word's

valency in language use, they can also be considered as closely related to concepts as cultural words. Cultural words reflect a society's values, beliefs, historical processes, and daily life. By analyzing different texts, it is possible to identify general patterns, trends, concepts, collocations, and cultural elements in language. Since the words that form collocations and the meanings they create are frequently used in any language, they serve as cultural words, indicating how language users perceive and understand their language and culture. For instance, in Turkish, the collocation "ekmek parası" (literally, "bread money") signifies the importance of bread as a staple food for sustenance. This collocation implies the need to work to survive. Similarly, in English, phrases like "He works long hours to earn his bread and butter" and "He is the breadwinner of the family" use the concept of "bread" to represent the idea of providing for oneself or one's family. These are cultural words that symbolize the same concept. For example, in the Old Turkic phrase "ilimin törümin itintim" (meaning "I have regulated my country and my customs"), the verb "itin-" requires both a direct object and a subject to convey the meaning of "to establish order in a state and law, and to ensure justice." The verb semantically completes the sentence by assigning the semantic role of "agent" to the subject (the one performing the action) and the semantic role of "theme" (the content of the action) to the object. The collocation "il törü etin-" is determined by the valency of the verb "itin-". In other words, the syntactic and semantic relationships between collocations are determined by valency. The collocation in this example, composed of "yurt" (homeland) and "töre" (custom), has signified the importance of "state, homeland, law, and justice" since ancient Turkic times, making them cultural words.

This study aims to reveal how Turks perceived the world and expressed themselves through language using these concepts. Our research aims to reach conclusions about the cultural reflections of collocation, concept, and valency in Old Turkic, and the relationships between these concepts, by using the tools of collocation, valency, concept, and cultural linguistics. The practical part of this research, the concept of "töre" was examined from the perspectives of collocation, valency, and concept. The aim was to also reveal the concept's cultural linguistic reflections. By analyzing the valency of the word "töre" as it appeared in various concepts and collocations in Old Turkic texts, we aimed to uncover the semantic framework that formed the meaning structure. For instance, in the context of inscriptions, the concept of "töre" was examined in collocations such as "törüg et-" (to establish laws), "törü içgin-" (to abandon customs), and "ilig törüg kazgan-" (to establish a state and laws). Additionally, the concept of "töre" was analyzed within the context of the phrase "(e)çüm (a)pam törüsinçe y(a)r(a)tm(ı)ş boşgurm(ı)ş," which emphasizes the importance of inherited customs, rules, traditions, and habits for a people to exist and thrive under state governance. In the context of collocations like "ilig törüg qazgan-" (to establish a state and enact laws) and "ilig törüg artat-" (to abolish a state and laws), the concepts of "töre" and "il" (state) co-occur, forming a collocation that signifies the interconnectedness of state and law. The concept of "töre" is intertwined with the concepts of "il" (state) and "bodun" (people). This provides insight into how the political structure shaped the relationship between the state and the people. For example, the compound "töre içgin-" meaning "to abandon the töre," signifies that when people abandon their töre, they become stateless. The concept "(e)çüm (a)pam törüsinçe y(a)r(a)tm(ı)ş boşgurm(ı)ş," highlighting the importance of ancestral, known, accepted, and established behaviors, ways of life, rules, customs, traditions, shared habits, and practices for the people to exist and persist in state governance. The fact that "töre" signifies "law," "custom," and "tradition" indicates the traditional structure of the society. The experiential and content semantic roles in the semantic structure concerning the concept of "töre" suggest that the concepts of "abandoning the töre, structuring and educating the

people according to the *töre*" are realized through mental processes with a primary focus on conscious use. The concept of "worldly law" "yertinçü törü" refers to the inherent customs, traditions, and laws governing life. It highlights the profound importance of understanding these principles for achieving peace in both faith and life. In Old Uyghur society, this concept evolved over time to encompass not only justice and law but also belief.

Wilkens provides various meanings for the term "*töre*" in Old Uyghur Turkic, including custom, law, tradition, morality, power, instruction, command, principle, dharma, possibility, etiquette, habit, rule, ceremony, and state. The researcher also lists collocations such as "*törö belgü*" (sign), "*törö bitig*" (written law), and "*törö nom*" (law, dharma). In the analyzed texts, the concept of "*töre*" is found in various collocations and concepts. For example, in the phrase "*törüsüzün küçeyü kunup alsarlar*" (meaning "they seize property by force illegally"), the concept of "*töre*" is associated with lawlessness. In the Karahanid Turkic language, the Dictionary of the Turkic Languages (DLT) defines "*töre*" as "custom" and "tradition." Examples from the texts include "*törü kıl-*" (to govern by law), "*törü öñ-*" (to ensure peace and prosperity through the rule of law), "*törü kal-*" (to adhere to customs), and "*törü suw teg*" (law is like water). For the Turks in the Karahanid geography, the concept of "*töre*" encompassed meanings such as law, governance, tradition, custom, and the existence of the state. According to the Turkish Language Association (TDK), "*töre*" refers to the established customs, behaviors, rules, traditions, and habits of a community. Gökalp defines "*töre*" as encompassing customs, traditions, power, and authority. Ögel argues that "*töre*" is a religious concept fundamental to national existence and serves as a legal framework governing social life. In contemporary Turkish, while "*töre*" still carries connotations of tradition and custom, its religious and legal connotations have diminished, giving way to meanings related to customs, manners, and etiquette.

There is a wealth of research on valency and collocations in various languages, including Turkish. However, we have not found any specific studies focusing on the relationships between collocation, valency, concept, and cultural linguistics, particularly in the context of the Old Turkic concept of "*töre*". The findings and methodology of this study can serve as a model for conducting in-depth analyses of various concepts in Turkish language and culture. Our examination of Old Turkic texts reveals that the concepts, collocations, and cultural meanings embedded within them are interconnected. The elements that constitute collocations and concepts are linked through valency, creating the syntactic and semantic structure of sentences. Our analysis within the framework of cultural linguistics demonstrates that collocations can give rise to various concepts. Understanding the relationships between concepts, collocations, and valency is crucial for comprehending different periods of a language, a society's worldview, and the deeper structures of texts. This knowledge is essential for accurate interpretation, translation, and analysis of texts across various fields such as Turkology, cultural linguistics and sociology.





ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8  
(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 547-575

Geliş Tarihi:20.11.2024 Kabul Tarihi:26.12.2024

Yayın: 2024 Yayın Tarihi:31.12.2024

<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1588686>

<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

## BAŞARISIZ BİR DARBE TEŞEBBÜSÜ: TAKLİB-İ HÜKÜMET

Turgut SUBAŞI\*

Murat ERDOĞAN\*

### Öz

23 Temmuz 1908’de II. Meşrutiyetin ilanı ile gücü ele geçiren İttihat ve Terakki’nin yönetim anlayışı farklı muhalif grupların ortaya çıkmasına sebep olmuş ve 1911 ara seçimlerinde güç kaybetmiş, ardından 1912 yılının baharında “sopalı seçim” olarak bilinen seçimlerle ülkedeki siyasi ortam daha da gerilmiştir. 29 Ekim 1912’de Kâmil Paşa kabinesinin iktidara gelmesiyle de İttihat ve Terakki mecliste muhalefete düşmüştür. Ekim 1912’de patlak veren Balkan savaşlarıyla iyice görünür hale gelen olumsuz gidişat; ülkeyi meşrutiyet taraftarları ve karşıtlarının kavga sahasına dönüştürmüştür. Meclisteki hararetli tartışmalar, cinayetler, darbe planları, meclise siyasi baskı ve tehditler ile kavganın dozu giderek artmış, İttihat ve Terakki ise kaybettiği iktidarı tekrar ele geçirebilmek için meşru zeminde hareket imkânı kalmadığına ve ülkenin istikbali için acilen tekrar kendi iktidarını tesis etmesi gerektiğine olan inancıyla bir hükümet darbesi planlamaya başlamıştır. Darbe planları yapan sadece İttihat ve Terakki değildi, Kâmil Paşa yönetiminden hoşnut olmayan farklı gruplarda benzer girişimler içerisindeydi ancak İttihat ve Terakki elini çabuk tutarak 23 Ocak 1913’te Bâb-ı Âli Baskını olarak bilinen hükümet darbesini gerçekleştirmeyi başarmıştır. İttihat ve Terakki’nin başarılı darbesi, başta Prens Sabahattin olmak üzere İttihat ve Terakki’ye muhalif isim ve grupları bir karşı devrim için tedirgin etse de durdurmaya yetmemiştir. Osmanlı siyasi yaşamında “Taklib-i Hükümet<sup>1</sup> Teşebbüsü” olarak bilinen darbe teşebbüsünü planlayanlar, bu amaçlarından vazgeçmeyerek Bâb-ı Âli Baskını’nın üzerinden kısa bir süre sonra harekete geçmişlerdir. İttihat ve Terakki’nin bunları sıkı bir şekilde takibe almasından dolayı bu girişim hayata geçmeden kilit isimleri yakalanınca hem darbe hem de planının tertipçileri ifşa olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İttihat ve Terakki, Taklib-i Hükümet, Bab-ı Âli Baskını, Prens Sabahattin.

\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Tarih Bölümü, subasi@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1677-0440>

\* Uzman, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, murat.erdogan5@ogr.sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1191-4452>

<sup>1</sup> “Taklib-i Hükümet: Siyâsi yetkileri hukuk dışı yollarla zor kullanarak ele geçirme, hükümet darbesi.” <https://lugatim.com/s/TAKLİB-İHÜKÜMET> (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2024)

## A Failed Coup: Taklib-i Hükümet (Coup D'état)

### Abstract

With the proclamation of the Second Constitutional Monarchy of the constitutional regime, the İttihat ve Terakki (Committee of Union and Progress) seized power, causing various opposing groups to emerge. In 1912, with the ascendance of Kâmil Pasha's cabinet, İttihat and Terakki (Committee of Union and Progress) found themselves in opposition in the parliament. The negative trends, which became more evident during the Balkan Wars, turned the country into a battleground between supporters and opponents of constitutionalism. The heated debates in the parliament, along with murders, coup plans, political pressure, and threats, escalated the intensity of the conflict. İttihat and Terakki (Committee of Union and Progress), believing that they had no legitimate means left to regain power and needed to urgently re-establish their authority for the future of the country, began to plan a government coup. However, İttihat and Terakki (Committee of Union and Progress) were not the only ones plotting a coup; various groups dissatisfied with Kâmil Pasha's administration were also making similar attempts. Nevertheless, İttihat and Terakki (Committee of Union and Progress) acted swiftly and succeeded in carrying out the government coup known as the Bab-ı Ali Coup on January 23, 1913.

The successful coup by İttihat and Terakki (Committee of Union and Progress), while unsettling other groups with similar plans, failed to stop them. The individuals behind the coup attempt known in Ottoman political life as "Takeover of Government Initiative" did not abandon their intentions and began to act shortly after the Bab-ı Ali Coup. Due to İttihat and Terakki's (Committee of Union and Progress) close monitoring of these activities, key figures were arrested before the coup and its planners could put their plan into action, leading to the exposure of both the coup and its conspirators.

**Keywords:** İttihat ve Terakki (Committee of Union and Progress), Taklib-i Hükümet, Prens Sabahattin.

### Giriş

Yaklaşık yirmi yıllık mücadele sonucunda henüz kurumsal olarak yerleşmemiş, muğlak bir ortam vardı. Bu sebeple ülkeye kazandırılan özgürlük ve demokrasi fikirleri henüz bu değerleri yakalayabilecek olgunluğa erişmemiş, muğlak bir ortamda eski düzenle, kurulmaya çalışılan yeni sistem arasında büyük boşluklar ve uyumsuzluklar oluşmaktaydı. Bu durumun farkına varan ve kendince muktedir olsa da iktidar olamayan unsurlar arasında gücü ele geçirme yarışı hızlanmıştı. Tam da bu süreçte yani iktidar kavgalarının devam ettiği sırada Balkan Savaşı'nın ortaya çıkması İstanbul'da bambaşka bir hava estirmişti. Bu durum karşısında İttihat ve Terakki'ye muhalif sesler gittikçe yükselmeye, eleştiri dili daha da sertleşmeye ve daha organize bir hal almaya başlamıştır.

Prens Sabahattin<sup>2</sup> (Subaşı, 2024, s. 710.) ile Hürriyet ve İtilaf Fırkası yöneticilerinden destek alarak ordu içerisindeki subaylardan oluşan ve İttihat ve Terakki karşıtı bir yapılanma olarak karşılık bulan Halaskâr Zabitan Grubu<sup>3</sup>, İttihat ve Terakki Fırkası'na karşı muhalefetini ve Kamil Paşa'nın sadrazamlığında yeni bir kabinenin kurulmasını isteyerek açık tehditlerle sürdürmüştür<sup>4</sup>. (Aydemir, 1986, s. 256.) Meclis başkanlığına kadar ulaşan makamlara ölüm tehdidi içeren mektupları göndererek<sup>5</sup> hükümet üyelerinin üzerinde oluşturduğu baskıya dayanamayan Gazi Ahmet Muhtar Paşa hükümeti 5 Ağustos 1912'de meclisi feshetmesi için padişah iradesini talep etmek zorunda kalmıştır. Henüz meclis feshedilmeden dahi İttihat ve Terakki karşıtları Kâmil Paşa'nın başkanlığında bir hükümet kurulması yönünde faaliyette bulunmaktaydı. Bu faaliyetler 29 Ekim 1912 tarihli irade-i seniyye ile başarıya ulaşmış ve Kâmil Paşa hükümeti kurulmuştur.

### **İttihat ve Terakki'nin Darbeyle İktidarı Ele Geçirmesi**

Bu tarihten itibaren İttihat ve Terakki Fırkası yoğun bir şekilde baskı altına alınmıştır. İttihat ve Terakki muhalifi olan Sadrazam Kâmil Paşa ve Dahiliye Nazırı Ahmet Reşit Rey'in şiddetle savunduğu, bütün partilerin kapatılmasını öngören

---

<sup>2</sup> II. Abdülhamid'in yeğeni (kız kardeşi Seniha Sultan'ın oğlu) olan Prens Sabahattin, meşrutiyet taraftarlığıyla bilinen dönemin en önde gelen isimlerindedir. II. Abdülhamid'in yönetimine karşı Jön Türklere katılan Prens Sabahattin, bu sebeple dayısıyla ters düşmüş ve yurt dışına kaçarak bir süre burada yaşamıştır. (Yazıcı, S. (2016). Sultan II. Abdülhamid İdaresinin Prens Sabahattin'i Avrupa'dan Geri Döndürme Çabaları Arıkan, R. ve Demiryürek, H.(ed.), *Bir İnsan-ı Selim Prof. Dr. Azmi Özcan'a Armağan* (s.1011-1020)) Liberal ve adem-i merkezîyetçi dünya görüşlerinden dolayı bir süre sonra bu oluşumla fikri ihtilafa düşmüş ardından bu oluşumdan ayrılmıştır. Fikirleri İttihat ve Terakki ile örtüşmediğinden 1908 sonrasındaki süreçte İttihat ve Terakki'ye muhalif olmuştur. Osmanlı siyasi hayatında kendi fikirlerine yakın olan Ahrar Fırkası'nın teklifine rağmen parti başkanlığı görevini reddetmiş de geri planda kalmaktan vazgeçmediğinden adı Taklib-i Hükümet Teşebbüsü, Mahmut Şevket Paşa suikastı gibi şayialara karışmıştır.

<sup>3</sup> Kurtarıcı Subaylar.; "Halaskar: Kurtarıcı" <https://lugatim.com/s/ HALÂSKÂR> (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2024); "Zabitan: Subaylar" <https://lugatim.com/s/ ZÂBİTAN> (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2024).

<sup>4</sup> Söz konusu tehdit Askeri Şura toplantı halindeyken odacıya elden verilen bir mektupta açıkça ifade edilmektedir. Gösterilen kaynakta mektubun tam metni yer almaktadır.

<sup>5</sup> Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, II. Devre, I. Cilt, 1. Celse, 12 Temmuz 1328 Pazartesi (1912), s. 444.

kanun tasarısı<sup>6</sup> diğer hükümet üyelerinin itidalli yaklaşımlarıyla hayata geçememişse de iktidarın sürgün, keyfi cezalandırma, tutuklama, denetim gibi yaptırımlarıyla karşı karşıya kalan İttihat ve Terakki mecliste varlık gösteremediği ve yaşadığı bu baskı dolayısıyla “sürgün hükümeti”<sup>7</sup> kavramını gündeme getirmiştir.

Bu açmazdan çıkabilmek için demokratik süreci takip etmenin imkansızlığı, İttihat ve Terakki’de kendilerince tek çıkar yol olarak bir baskın ile mevcut hükümeti düşürme fikrini oluşturmuştur. İttihat ve Terakki, bir saatten kısa bir sürede gerçekleşen bir oldubittiyle Bab-ı Âli<sup>8</sup> Baskınına gerçekleştirmiştir. Bu gelişme, İttihat ve Terakki muhaliflerini akıbetleriyle ilgili düşünceye ve tedirginliğe sevk etmiştir. İttihat ve Terakki, muhaliflerle arasının husumet derecesine erişmemesi<sup>9</sup> (Amca, 1992, s. 192.) amacıyla sertlikle mukabele edilmemesi için çaba sarf etmeye karar vermişse de<sup>10</sup> (Tansu, 2016, s. 160.) bilhassa İstanbul Muhafızlığı görevinde bulunan Cemal Bey muhalif kanata karşı tedbiri elden bırakmamıştır.<sup>11</sup> Bu amaçla, iktidarı devirebilecek veya zarar verebilecek potansiyeli olan kişi ve kurumları yakın bir takibe aldırıştır. Cemal Bey’in takibat listesinde: Hanedan mensupları, Prens

<sup>6</sup> “...memleketin huzur ve asayışı için (bütün siyasi cemiyet ve grupların sulh imzalanıncaya kadar kapatılması ve bazı elebaşların idare-i örfiye muntikasından uzaklaştırılması ve fesada çalışanların idareten ve seri olarak cezalandırılması gibi) acil tedbirlerin alınması amacıyla geçici bir kanun tanzimini, meclis-i vükelada, arkadaşlara teklif ettim...” Ahmet Reşit Rey, İmparatorluğun Son Döneminde Gördüklerim Yaptıklarım (1890-1922), İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014, s. 264.

<sup>7</sup> XX. yy. uluslararası hukuku tarafından oluşturulan bu kavrama göre ülkelerinin yaşadığı işgalden dolayı ülke dışına çıkmak zorunda kalan veya buna mecbur bırakılan hükümet yetkililerinin iktidar üzerinde iddia ettikleri meşruiyeti ifade etmek için kullanılmıştır.

<sup>8</sup> “(Son iki asırda) Osmanlı hükümeti” <https://lugatim.com/s/ BÂBİÂLÎ> (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2024)

<sup>9</sup> Dönemin etkin muhalif isimlerinden Hasan Amca, bu düşmanlığı şu şekilde tanımlamıştır: “...Biz artık öyle iktidar ve onu kontrol edici muhalefet zümresi olmaktan çıkmıştık. Biri diğerini vatan haini tanıyan iki hasım zümre olmuştu...” Hasan Amca, Doğmayan Hürriyet, Arba Yayınları, İstanbul, 1992, s. 109.

<sup>10</sup> Sadrazam Mahmut Şevket Paşa, Talat ve Cemal Bey’lere şiddet politikasını terk etmeleri emrini vermiştir.; Muhalif tarafta bulunan Ahmet Bedevi Kuran ise “...yeni hükümetin ilk işi bazı muhalifleri tevkif ve âtul bir hale koymak olmuştu...” şeklinde aktarmaktadır. Ahmet Bedevi Kuran, “İttihat ve Terakki Hükümeti Nasıl Devrilecekti” Tarih Dünyası Dergisi, 15. Sayı, Kasım 1950, s.632.

<sup>11</sup> “...23 Ocak’tan beri, her an bir karşı darbe beklenmekteydi. Şubat sonları böyle bir hareket için en uygun zaman gibi görünüyordu...” Feroz Ahmad, İttihat ve Terakki, çev. Nuran Yavuz, Kaynak Yayınları, 5. Basım, İstanbul, 1999, s. 156.

Sabahaddin, sabık Sadrazam Kâmil Paşa, Hürriyet ve İtilaf mensupları ve düşmanlık derecesinde İttihat ve Terakki karşıtı olanlarda vardır.

### **Bab-ı Âli Baskını Sonrası Siyasi Gelişmeler**

İttihatçıların baskın sırasında binada bulunan kabine üyelerinin çoğunu olay günü bırakması Dahiliye Nazırı Reşit Bey ve Maliye Nazırı Abdurrahman Bey’i de iki gün sonra serbest bırakması,<sup>12</sup> İttihat ve Terakki’nin bilinen en sert muhaliflerinden Ali Kemal Bey, Doktor Rıza Nur ve Gümölcineli İsmail Hakkı Bey<sup>13</sup> gibi isimlerin de ölçsüz eleştiri yapmamaları koşuluyla kendileri için iktidardan yana bir tehlike oluşmayacağını güvencesinin verilmesi, (Cemal Paşa, 2006, s.16-17.) baskının amacının önceki hükümetten intikam almak veya onları cezalandırmak olmadığının düşünülmesi amacı taşımaktadır.

Baskın gerçekleştiği esnada İstanbul derin bir endişe içerisinde bulunmaktaydı. Çatalca önlerine kadar gelen Bulgar ordusunun top sesleri İstanbul’daki bazı camları titretecek kadar varlığını hissettirmiş, Beşiktaş sahilinde demirli bulunan düvel-i muazzamanın<sup>14</sup> gemilerinin varlığı ve Yunan donanmasının Çanakkale boğazını kapadığı haberi ile yeterince tedirgin bir ortam söz konusuydu. Üstelik Edirne’nin kurtarılmasını sağlayacağı söylemiyle darbe yapan İttihat ve Terakki, Edirne’nin hala kurtarılamamasıyla<sup>15</sup> arkasına aldığı kamuoyu desteğini de

<sup>12</sup> İstanbul muhafızlığı görevini sürdüren Cemal Bey, bu geçici alıkoymanın sebebinin baskını gerçekleştirenlerin bu iki isme karşı beslediği düşmanlık dolayısıyla kendilerine karşı olası bir girişimi önleme amaçlı yapıldığını yazar. Cemal Paşa, Hatıralar, İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2006, s. 13-14.

<sup>13</sup> Gümölcine mebusu İsmail Bey’in planladığı ancak İttihatçıların Bab-ı Âli Baskını ile daha erken davranması sonucu gerçekleşmediği iddia edilen bir darbe tasarısı daha vardır. Hamza Dülger, “1912 Seçimlerinden Bâb-ı Ali Baskını’na Osmanlı Devleti’nde İktidar Mücadelesi”, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2019, s. 110.; Ayrıca bu isim daha sonra sadrazam Mahmut Şevket Paşa suikastının tertipleycileri arasında yer alacaktır. Akabinde de cumhuriyetin ilanının ardından yüz ellilikler listesine girerek ülke dışına çıkarılmıştır. Deniz Doğru, “Yakın Tarihimizde Bir Sürgün Hikâyesi: Yüz Ellilikler”. *Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2016, 11.21: 209-226.

<sup>14</sup> “Büyük devletler, XIX. yüzyılın ortasından I. Dünya Savaşı’na kadar (1914) İngiltere, Fransa, Almanya, Avusturya, Macaristan, Rusya ve İtalya’ya verilen isim.” <https://lugatim.com/s/ DÜVEL-İMUAZZAMA> (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2024)

<sup>15</sup> Edirne fiilen 21 Temmuz 1913’te, resmi olarak 29 Eylül 1913’te kurtulacaktır.

kaybetmeye başlamıştı. İttihat ve Terakki bu nazik durumun farkında olduğundan muhaliflerine karşı ılımlı bir tavır sergilemekte ve ülkenin en büyük muhalif ismi olan Prens Sabahaddin'e bu amaç doğrultusunda iş birliği teklif etmiştir.<sup>16</sup>

### **İttihatçı Yönetimi Devirme Planları ve Prens Sabahattin**

Kâmil Paşa'nın iktidarda olduğu sırada birbirleriyle uzlaşamayan muhalif oluşumlar için 23 Ocak 1913 günü gerçekleşen Bab-ı Âli Baskını sonrasında artık ittifak yapmak zorunlu hale gelmişti.<sup>17</sup> Zira İttihat ve Terakki, muhalifler için her ne kadar yumuşak bir politika uyguladığı görüntüsü vermeye çalışsa da İttihat ve Terakki'nin şiddet geçmişi, bu manzaraya tamamen güvenebilmelerine engel olup kuşku doğuruyordu.<sup>18</sup> Muhaliflerin kendi aralarındaki ayrışmaya rağmen üzerinde

<sup>16</sup> Talat Bey, İttihat ve Terakki'nin Kâtib-i Umumisi sıfatıyla Prens Sabahattin'den gelen memleketin selameti için birlikte hareket edelim teklifine; her türlü müzakereye açık olduğunu, şayet teklifinde samimiyse gecikmeden görüşmelere başlamayı teklif ederek karşılık vermiştir. Ziya Şakir, *Mahmut Şevket Paşa*, Akıl Fikir Yayınları, İstanbul, 2011, s. 228.; Ayrıca Talat Bey, Hürriyet ve İtilaf mebuslarının padişahla rahatça görüşebilmeleri için baş mabeyinciye telefon ederek gelecek grubun padişahça kabul edilmesini rica etmiştir. Bu durum, oluşturulmaya çalışılan yumuşak iklimi perçinleyici bir tavır olarak değerlendirilebilir. Halid Ziya Uşaklıgil, *Saray ve Ötesi*, Özgür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2012, s. 412.

<sup>17</sup> Ahmet Bedevi Kuran, bu meseledeki yerini şöyle ifade etmektedir “...*Ben, muhtelif teşekküller arasında irtibat vazifesi görüyordum. Kuruçeşme'den aldığım intibalarla Gümülcineli İsmail Bey cephesini fikren takviyeye koşuyor, diğer gruplardaki ahvalden haberdar olmağa çalışıyor ve bu mecburiyetlerle her tarafa mekik dokuyordum...*” Ahmet Bedevi Kuran, *Osmanlı İmparatorluğunda İnkılâp Hareketleri ve Millî Mücadele*, İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2012, s. 598.; Cemal Bey bu ittifaktan haberdar olmuş ve “...*Âlâ... Anlaşıyor ki, muhalifler birleşiyorlar. Tek bir kafa vücuda getirmek istiyorlar. Bu kafayı bir darbeye kesmek, kolay olacak...*” demiştir. Ziya Şakir, *a.g.e.*, s. 225.; Ali Birinci ise İttihat ve Terakki'ye yönelik muhalif tavırların Bab-ı Âli Baskını sonrasında iyice hızlandığını ifade etmiştir. Ali Birinci, “Ahmet Bedevî Kuran/Jön Türklüğün Tarihçisi”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12 (2002), s. 18.

<sup>18</sup> İttihat ve Terakkinin bu müsamahakâr tavri, muhalif mecralarında İttihat ve Terakki'nin kendilerine karşı bir plan kurgulamakta olduğu ve kendilerini tamamen devre dışı bırakacaklarını düşündürmekteydi. Ziya Şakir, *Mahmut Şevket Paşa*, Akıl Fikir Yayınları, İstanbul, 2011, s. 222.; Enver Ziya Karal, bu konuya şöyle bir yorum getirmiştir: “...*İttihatçıların kendilerine karşı bir ölçüde politikasına girişeceklerinden ürkmekte idiler. Oysa hiçte öyle olmadı. Kendilerinden ölçü alınacak dış düşmanların İstanbul kapılarına dayandıkları bir sırada, iç kavgalarla uğraşmak ne bir marifet ne de hamiyet icabı idi. Bu nedendir ki, hükümetin başlıca düşüncesi düzenin sağlanması, güvenin kurulması için çalışmak oldu...*” Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihi*, Türk Tarih Kurumu, C. IX., 2. Baskı, Ankara, 1999, s. 199.

uzlaşabildiği tek konu ise İttihat ve Terakki'nin iktidardan uzaklaştırılmasıydı.<sup>19</sup> Prens Sabahattin grubu ve prensle ortak muhalefet etmek üzere uzlaşan Hürriyet ve İtilaf Fırkası'nın bazı üyelerinin; İttihat ve Terakki'nin devrilmesinin ne şekilde gerçekleşeceği ve gerçekleşmesinden sonrası için izlenecek yol hakkında ayrı ayrı planları vardı.<sup>20</sup> İttihat ve Terakki Muhalifleri, hükümet üyelerinden bir kısmına suikast düzenlenmesi veya bir baskın ile İttihat ve Terakki'nin devre dışı bırakılmasını savunurken bir diğer kısım muhalifler de amaçta ortak olsalar da uygulamada daha az şiddet içeren bir metotla gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktaydılar. (Kuran, 1950, s. 595.). Diğer bir deyişle İttihat ve Terakki muhalifleri; üzerinden çok kısa bir zaman<sup>21</sup> geçmiş olan Bâbîâlî Baskını sonrasında sindirilmiş gibi görünseler de arka planda farklı gruplarla ortaklaşa veya yalnız olarak iktidar karşıtı faaliyetlerine devam etmekteydiler.<sup>22</sup>

Bu faaliyetlerin başında ise ülkedeki en güçlü muhalif kişilik olan Prens Sabahattin'e bağlı gruplar yer almaktaydı.<sup>23</sup> Prens'in İttihat ve Terakki'yi iktidardan

<sup>19</sup> Sina Akşin'e göre 30 Mayıs'ta imzalanan Londra Barış Antlaşmasıyla Edirne sınır dışında kalınca muhalefet darbe seçeneğini düşünmeye başlamıştır. Sina Akşin, *Türkiye'nin Yakın Tarihi*, Cumhuriyet Gazetesi Yayınları, C.1., 1997, s. 92.; Kuran, "...Muhalefet işlerinde bizler fisebilillâh gönüllü idik; memleket mukadderatını zarardan korumak için, icabı halinde, harekete geçmeyi tabii buluyorduk..." diyerek bu gerekliliğe vurgu yapmaktadır. Kuran, *a.g.e.*, s. 632.

<sup>20</sup> Bu konuda Kuran şöyle aktarmaktadır "...Merkezsiz, başsız, karmakarışık bir heyecan dalgası içinde tehlikeli bir oyun başlamıştı; neticesi bizler için ipe kadar gidebilirdi..." Kuran, *a.g.e.*, s. 595.;

<sup>21</sup> Taklib-i Hükümet Teşebbüsü planlarının ne zaman yapılmaya başlandığı ve karşı darbenin ne zaman için planlandığıyla ilgili kaynaklar yeterli değildir. Teşebbüsün ifşa olduğuna ve tutuklamaların yapıldığına dair hükümetçe yayımlanan bildirin tarihini 6 Mart 1913'tür. Feroz Ahmad bu karşı darbenin 1913 yılının Şubat ayı sonlarında gerçekleşebileceğini yazmaktadır. Feroz Ahmad, *a.g.e.*, s. 156.

<sup>22</sup> Ahmet Bedevi Kuran, diğer İttihat ve Terakki muhalifleriyle Ahmet Muhtar Paşa ve Kâmil Paşa hükümetlerine destek verme konusunda başaramadıkları ortaklığı, İttihat ve Terakki'nin yıkılması için çalışmalar başladığında bu muhaliflerle birlikte hareket ettiklerini söyleyerek belirtmiştir. Kuran, *a.g.m.*, s. 632.

<sup>23</sup> Tunaya'ya göre Taklib-i Hükümet girişimini planlayanlar Halaskar Zabitan mensuplarıdır ve Prens Sabahattin bu girişimle dolaylı ilişkilidir. Tarız Zafer Tunaya, *Türkiye'de Siyasal Partiler*, Hürriyet Vakfı Yayınları, C.1., 2. Baskı, İstanbul, 1988, s. 335.

uzaklaştırmak istediği düşüncesi ihtilafa yer bırakmayacak kadar somuttur<sup>24</sup> ancak kaynaklar bunu şiddet kullanarak yapmayı düşünüp düşünmediği konusunda ihtilafıdır. Ziya Şakir, Kazım Bey<sup>25</sup> adında bir muhalifin Nazım Paşa'nın intikamını almak için<sup>26</sup> hükümeti silah kullanarak devirmek üzere harekete geçmek istediğini ancak bu iş için ihtiyaç duyacağı maddi desteği<sup>27</sup> sağlamak için Prens Sabahattin'e başvurduğunu, prensin kanlı eylemlere destek vermediği için kendisine maddi bir karşılığa bulunmayacağını söylemesiyle reddedildiğini iddia etmektedir.<sup>28</sup> (Şakir, 2011, s. 228-229.). Sina Akşin'e göre ise prens, hükümetin Bâb-ı Âlî'de yapılacak büyük bir mitingle kamuoyu dikkatini arkasına alarak devrileceği, sonrasında kabine üyelerinin Divân-ı Âli de yargılanacağı bir yöntem izlenecektir. (Akşin, 2017, s. 36.). Dolayısıyla hem kan dökülmeyecek<sup>29</sup> hem de meşru bir yolla ülkeye zarar veren bu iktidardan kurtulmuş olunacaktır. Kutay'a göre ise Sebahaddin Bey cebre dayalı bir darbe teklifini bir değil birden çok kez şiddetle reddetmiştir. (Kutay, 1964, s. 289.) Cemal Bey ise hatıratında, prensin kardeşi Lütfullah Bey ile aralarında geçen bir konuşmayı şöyle nakleder "...ben de iddia ediyorum ki, biz ne kadar kanlı isek,

---

<sup>24</sup> Prens Sabahaddin, Fethi Bey'e ülkenin ehliyetsiz idareciler elinde kaldığı ve vatanın kendilerinden yardım beklediğini, bu çağrıya kayıtsız kalmamaları gerektiğinden söz etmiştir. Fethi, *Muhaliflerin Esrarı*, İstanbul Matbaa-yı Amedi, 1332, s. 24.

<sup>25</sup> Bu isim Mahmut Şevket Paşa suikastının tertipçilerindendir. Kuran, bu ismin baskın planında kan dökülmesine taraftar olduğundan bahsetmektedir. Kuran, *a.g.m.*, s. 632.

<sup>26</sup> Fethi Okyar, Cemal Bey'e Mahmut Şevket Paşa'nın kendisine suikast düzenleneceği ihbarlarından haberdar olup olmadığını sorması üzerine Cemal Bey, paşayı durumdan haberdar ettiklerini ancak kendisinin Nazım Paşa'nın ölümünde bir etkisi olmadığı için intikam alınacağını düşünmediğini ifade ettiğini söylemiştir. Fethi Okyar, *Üç Devirde Bir Adam*, Tercüman Tarih Yayınları, İstanbul, 1980, s. 194.

<sup>27</sup> İddiaya göre Kazım Bey, prensten 1500 lira istemiştir. Kemal Yakut, *Mahmut Şevket Paşa ve Dönemi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Eskişehir, 1998, s. 321.; Aradığı maddi desteği prensten bulamayan Kazım Bey'e Damat Salih Paşa destek verecek ve Mahmut Şevket Paşa suikastı gerçekleştirilecek, ardından Salih Paşa darağacına gönderilmekten kurtulamayacaktır.

<sup>28</sup> "...Ben size hiçbir şey veremem ve vermek de istemem..." Kuran, *a.g.e.*, s. 598.

<sup>29</sup> Fethi Bey'e göre ihtilal hazırlıklarına girenler: Şerif Paşa, Prens Sabahaddin, Gümülcineli İsmail ve Basri beylerdir ve prensle yaptığı görüşmede kendisine kan dökülmeyeceğine dair bir ifade kullanılmamıştır. Fethi, *a.g.e.*, s. 27.; Kuran ise "...Gümülcineli İsmail ve Muhib Beyler de Pertev Tevfik ve Tâceddin Zâde Hakkı Beyler gibi ateşli gençlerle bir takım tehlikeli hazırlıklara başlamışlardı..." ifadesini kullanarak kan dökülmesini amaçladıklarını ima etmekte ve Yüzbaşı Kazım ve arkadaşı Nazmi Bey'in kan dökülmesinin mutlaka gerekli olduğunu söylediklerini aktarmaktadır. Kuran, *a.g.m.*, s. 632.



*içlerinde Prens Sebahaddin Bey de dâhil olduğu halde bütün muhaliflerimiz de kanlıdırlar.*” derken iddiasına delil olarak da 31 Mart’ı organize ederek İstanbul’daki çatışmalarda dökülen kanın ve orduda faaliyet gösteren İttihat ve Terakki karşıtı subaylardan oluşan bir organizasyon olan Halaskar Zabitân’ın<sup>30</sup> kuruluşunda rol aldığı için Arnavutluk isyanında akan kanların mesulü olarak ifade etmektedir.<sup>31</sup> (Cemal Paşa, 2006, s. 29.) Enver Ziya Karal’a göre Prens Sabahattin, iktidarın ancak meşru yöntemlerle elde edilmesi gerektiğini savunduğu halde silahşorların karıştığı darbe denemesinin arkasında olmasının bu konuyla çeliştiğini öne sürmektedir. (Karal, 1999, s. 263.)

Bazı kaynaklarca prensin iktidarın kan dökülerek uzaklaştırılmasına yanaşmadığı iddia edilse de gerek dönemin basını gerek bu teşebbüsün tertipçilerinin hatıratlarında teyit ettiği ele geçen silahların varlığı somut bir gerçektir. Bu bağlamda Taklib-i Hükümet teşebbüsüne bir bütün olarak bakıldığında kanaatimizce şiddet planlandığı açıktır ve bu teşebbüsün arka planında bulunan prensin bombaların bile dahil olduğu bir planlamada detay sayılmayacak kadar önem arz eden bu yöntemden haberdar edilmemesi olası kanaatimizce imkân dahilinde görünmemektedir.

Prens Sabahattin hükümeti devirmek için ister şiddet düşünsün ister düşünmesin<sup>32</sup> prensin bu süreçlerde görünür olmayı tercih etmediği açıktır. Prens bu darbe denemesini geri plandan yönetmeyi tercih edecektir.<sup>33</sup> Bu teşebbüste ön plana

<sup>30</sup> “...Amaçları, iktidarı İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin elinden almak ve "yasal hükümet"i geri getirmektir...” Feroz Ahmad, *age.*, s. 134.

<sup>31</sup> Bu diyalog gerçekleştiği sırada henüz Mahmut Şevket Paşa suikast ile öldürülmemişi zira Cemal Bey bu cinayetten de prensi mesul tutmuştur.

<sup>32</sup> Mentеше anılarında bu olayı şöyle yazmıştır: “...İhtiras, Rıza Nur ve Prens Sabahaddin Beyleri de azgın ve haris bir ihtilalcı haline koyuyordu...”. Halil Mentеше, *Halil Mentеше'nin Anıları*, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1986, s. 55.; Fethi Bey’i darbe organizasyonunun içerisine alan Ankara Mebusu Mahir Said Bey bu konuda Fethi Bey’e “...Birader insanlar hiçbir işte ümitsizlik asarı göstermemelidir. İstenildikten sonra bu memlekette her gün bir inkılap yapılabilir. Çünkü ahali saftır her suretle idaresi mümkündür. Binaenaleyh biz çalışıyoruz...” demiştir. Fethi, *a.g.e.*, s. 23.

<sup>33</sup> Cemal Bey, prens hakkında somut delil bulunmadıkça tutuklanmamasını Talat Bey’in kendisinden özellikle rica ettiğini ifade etmiştir. Cemal Paşa, *a.g.e.*, s. 27.; Bir diğer müellife göre ise prens İngiltere’den destek almaktadır. Hikmet Çiçek, *Bahattin Şakir*, Kaynak Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2007, s. 87.

çıkanlar daha çok prensin özel kalemi görevini yürüten Boşnak Satvet Lütfü Bey<sup>34</sup> (Ahmad, 1999, s. 156.), Dr. Nihat Reşad<sup>35</sup> ve Hürriyet ve İtilaf Fırkası ileri gelenlerinden Mahir Said Bey (Fethi, 1332, s. 23.) olacaktır. Yapılan incelemelerden anlaşıldığı üzere, Prens Sabahattin'in bu darbeyle sadrazamlığa getirilmesinin planlandığı yönündedir. (Şakir, 2011, s. 223.) Dönemin güçlü kalemi Hüseyin Cahit Yalçın bu konuda şunları aktarmaktadır: “...*Prens Sabahattin'in yapmak istediği şu hükümet darbesi, aradan bir yüzyılın dörtte biri kadar zaman geçmiş olmasına karşın, üzerimdeki kötü etkisini koruyor. Bu etki altında düşüncelerimi söyleyeceğim zaman, içimde bir duraksama duydum. İttihat ve Terakki bir hükümet darbesi yapıyor; Babiali baskınıyla söz geçirme gücünü de ele geçiriyor ... Bu iyi bir hareket oluyor da aynı girişim İttihat ve Terakki'ye karşı yapılınca mı yurda hıyanet ya da ahlaksızlık sayılıyor? ...*” (Yalçın, 2000, s. 259-260.)

### **İttihat ve Terakki'ye Karşı Darbe Girişimi: Taklib-i Hükümet**

Darbe organizasyonunun planlanma ve hayata geçirilme aşamasında Halaskar Zabitan subayları da bulunmaktadır. (Tunaya, 1988, s. 335.). Halaskar Zabitan grubu kendi arasında Kurmay Yarbay Gelibolulu Kemal'in liderliğinde toplantılar organize etmekteydiler. (Fethi, 1332, s.31.) Ayrıca Halaskar Zabitan grubu, İttihat ve Terakki muhalifleriyle bir toplanma noktası olarak görülen Prens Sabahattin'in Kuruçeşme'deki yalısında da toplantılara devam etmekteydiler. Söz konusu toplantılar sadece askerler arasında yapılmamakta, bazı toplantılara siviller de dahil olmaktaydılar. Sivillerin de katıldığı toplantılardan birine dahil olan Hasan Amca;<sup>36</sup> toplantı amacının bir darbe planlamak olduğunun ortaya çıkmasıyla birlikte bazı sivil kişilerin bu duruma itiraz ederek ayrılmaya yeltendiklerini nakletmektedir. (Amca, 1992, s. 104).

---

<sup>34</sup> Sina Akşin, bu kişinin teşebbüsün başındaki isim olduğunu yazmaktadır. Akşin, *age.*, s. 188.

<sup>35</sup> Doktor Nihat Bey, Prens Sabahattin ile “Teşebbüs-i Şahsi ve Adem-i Merkeziyet Cemiyeti” nin kurucuları arasında yer almaktadır.; Bayar, bu iki isim darbe teşebbüsünün başında olmasalar dahi aktif olarak görev aldıklarını düşünmektedir. Celal Bayar, *Ben de Yazdım*, C.3. Sabah Kitapları, İstanbul, 1997. s. 119.

<sup>36</sup> Horhorlu Hasan Vasfî olarak da bilinen bu isim taklib-i hükümet teşebbüsünün önde gelen isimlerindedir.

Satvet Lütfü ve Dr. Nihat'ın (Berger) organize ettiği<sup>37</sup> grupta: Hürriyet ve İtilaf'ın Kadıköy şubesinin kurucusu olan yüzbaşı Fethi Bey, Bahriye yüzbaşılardan Kemal, yüzbaşı Kadri Bey, köprü kontrol memuru Salih, Ahmed Bedevi Kuran, yüzbaşılıktan ihraç edilmiş Tevfik ve Mahmut Beylere bir konuşma yapan Dr. Nihat Bey; İttihat ve Terakki'nin şimdiki kadarki yanlış politikaları yüzünden ülkenin siyasi ve ekonomik sorunlarla karşı karşıya olduğunu, bu yüzden İttihat ve Terakki ileri gelenlerinin öldürülmesi gerektiğini ifade etmiştir.<sup>38</sup>

Dönemin kaynaklarında Taklib-i Hükümet olarak geçen bu darbe teşebbüsünde Satvet Lütfü,<sup>39</sup> Dr. Nihat Reşat, Ahmet Bedevi, Hasan Amca, Kemal Bey, Kudret Bey, Ankara mebusu Mahir Said Bey, sabık mebus Boşo Efendi, sabık mebus Kozmididi Efendi, Scalieri,<sup>40</sup> Pertev Tevfik, mülazım Lütfü Bey,<sup>41</sup> Erzurumlu Serdar Sadık<sup>42</sup>, Muşlu Said Bey, Hasan Efendi, Haliç İdaresi Müfettişi Sıtkı Efendi, Mustafa Vasfi Efendi, İranlı Muhammed Ali, Nikola Leodidi ve kimlikleri tespit edilemeyen birkaç kişi daha yer almaktadır. (9. Cilt, Sayı 234., 06 Mart 1913, s. 334.)

---

<sup>37</sup> Bu grubun lideri Kemal Bey'dir. Tunaya, *a.g.e.*, s. 335.; Kuran, bu ismi lider olarak ifade etmese de ön safta rol alan üç kişi içerisinde saymaktadır. Kuran, *a.g.m.*, s. 632; Hükümet bildirisinde, elde edilen delillerin Satvet Lütfü Bey'in bu girişimin lideri olduğundan söz edilmektedir. 6 Mart 1913, Sebilürreşad (Sırat-ı Müstakim) Dergisi.

<sup>38</sup> Fethi, *a.g.e.*, s. 40. Her ne kadar bu süreçte hükümet üyelerine dair muhaliflerce planlanan birden çok suikast teşebbüsü olsa da çalışmamızın ana konusunu teşkil eden Taklib-i Hükümet girişiminde yer alanların bireysel anlamda bir suikasta teşebbüs ettiğine dair kaynaklarda destekleyici bir bilgiye rastlanmamıştır. Ancak suikast planları yapanların da dahil olduğu muhaliflerin büyük bir çoğunluğunun Prens Sabahattin ile olan ilişkisinden dolayı, prense ilgili olduğu düşünülen Taklib-i Hükümetçilerin de suikast amaçladıkları düşünülmüş olabilir.

<sup>39</sup> Bir görüşe göre de bu isim "İngiliz ajanı, Bektaşî, mason, silah taciri" olarak tanımlanmıştır. Engin Deniz, *Alexander Israel Helphand (Parvus Efendi) 1867-1924, Hayatı ve Fikirleri*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2011, s. 72-73.

<sup>40</sup> Bu kişi Çırağan Vakasını tertipleyen Aziz Bey-Cleanthe Scalieri komitesinde yer alan Scalieri'nin oğludur. Sina Akşin, *100 Soruda Jön Türkler ve İttihat ve Terakki*, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1980, s. 183.

<sup>41</sup> Bu kişi dönemin Erkan-ı Harbiye Reisi Vekili Zeki Paşa'nın oğludur. *Mahmut Şevket Paşa'nın Günlüğü*, Arba Yayınları, İstanbul, 1988, s. 57.

<sup>42</sup> Bazı kaynaklarda Serdarzade Sıtkı olarak geçmektedir. Darbe girişiminin ifşa olmasından sonra yayımlanan hükümet bildirisinde bu isimden "...teşebbüsün en aktif üyesi olduğu anlaşılan..." diye söz edilmektedir. 6 Mart 1913, Sebilürreşad (Sırat-ı Müstakim) Dergisi.

Darbeciler öncelikle keşif yaparak Bâb-ı Âlî'yi korumakla görevli askeri birliğin sayısı ve yakındaki karakolların mesafesi, planladıkları darbeyi hayata geçirmeleri halinde baskının duyulmasıyla müdahil olacak takviye kuvvetlerin güzergahı, ulaşabilecekleri süre hakkında bilgi toplamaya çalışmışlardır. Hatta bu kuvvetlerle çatışma ihtimali de göz ardı edilmeyerek barikat noktalarını da belirlemişlerdir.<sup>43</sup> Teşebbüsün mali desteğini ise Prens Sabahattin ve Scalieri karşılayacaktı. (Birinci, 1990, s. 205.) Bu durum, yukarıda bahsi geçen Kazım Bey'in hükümeti devirme girişimi için kendisinden istediği maddi desteğe sıcak bakmamasıyla çelişmektedir. Prens için Kazım Bey'in güvenilmez olduğunu düşünmesi mi? Yoksa başaramaması halinde kendisinin ifşa olmasıyla destekçilerinin gözünde prestij kaybında uğramaktan mı? Endişe ettiği bilinmemektedir. Kendisinin daha etkin ve kontrollü bir şekilde yöneteceği bir grupla benzer bir darbe girişiminde bulunarak darbenin başarısını artıracığı için Prens Sabahattin'in bu yolu tercih ettiği düşünülmektedir.

İttihat ve Terakki'nin başarıyla hayata geçirdiği bir darbenin benzerini gerçekleştirmeye çalışan bu grubun başarılı olması için aynı hamlenin karşı cepheden gelebileceğini göz ardı edecek zafiyete sahip bir hükümet gerekmekteydi. Ancak İttihat ve Terakki uzun yıllar boyunca II. Abdülhamid ile mücadele ederek kazandığı tecrübe ve komitacı geleneğiyle iktidarı elde ettiğinden dolayı iktidarı devirmeyi hedefleyen olası teşebbüsleri hem öngörecektir hem de önleyebilecek birikime sahipti. Bu birikime sahip en güçlü isimlerden biri de Bab-ı Âli Baskınıyla İstanbul Muhafızı olarak görevlendirilen Cemal Bey'dir (Cemal Paşa).<sup>44</sup> Cemal Bey'e sık sık muhaliflerin ihtilal hazırlıklarına dair ihbarlar gelmekteydi. Öyle ki "...Bu havadisler o kadar sıklaştı ki, sonunda takip önlemleri almaya mecbur oldum..." diye

---

<sup>43</sup> Bu görevi Hasan Amca üstlenmiş ve arkadaşı Said de yardım etmiştir. Alpay Kabacalı, *Bir İhtilâlcinin Serüvenleri*, 2. Baskı, Engin Yayıncılık, İstanbul, 1995, s.28.

<sup>44</sup> Cemal Bey, Prens Sabahattin'e kardeşi aracılığıyla kendilerinin kanlarını dökmek için çalıştıklarını bildiğini ifade eder bir mesaj göndermiştir. Cemal Paşa, *a.g.e.*, s. 29.

aktarmaktadır.<sup>45</sup> Polisin, muhbir olarak Fethi Bey,<sup>46</sup> Yüzbaşı Şair Celis,<sup>47</sup> Yüzbaşı Sivaslı Hilmi Bey,<sup>48</sup> Rahmi Bey, Mustafa Bey ve Vasfı Bey gibi isimlerden istifade ettiği incelediğimiz kaynaklardan anlaşılmaktadır. Peki bu ihbarlar neden yapılmaktaydı? Şüphesiz ki hükümetin, adamlarını bu oluşuma sızdırması mantık dahilindedir ancak bunların dışındaki isimlerin darbenin başarısız olması halinde karşılaşılabilecek yaptırımlardan çekinmesi yahut iktidara yakın görünmek amacıyla ihbarda bulunmuş olmaları makul kabul edilebilecek sebeplerdendir.

Tüm bu ihbarlara kayıtsız kalmayan ve zaten önemli muhalifleri takibe alan Cemal Bey, bu kimseleri daha sıkı bir takibe aldırıştır.<sup>49</sup> Darbe planının aktif görevlilerinden biri olan Ahmet Bedevi Kuran, içlerindeki casuslardan haberdar olduklarını ancak bu kimselerin planın tüm detaylarına sahip olmadıkları için<sup>50</sup> süreci durdurmadıklarını ifade etmiştir. Darbe için son hazırlıklar da tamamlanmış ve sıra darbe günü halka dağıtılması planlanan beyannamelerin<sup>51</sup> matbaadan teslim

---

<sup>45</sup> Elbette ki bu teşebbüsler tek cenahtan değildi. Koordine olamayan, olmayı reddeden ve birbirinden bağımsız hareket eden birden çok darbe ve suikast organizasyonu, bunun yanında bürokrasideki ayak oyunları ile hükümeti zayıflatma veya iktidardan etme çabaları da bu kapsamda değerlendirildiğinde Cemal Bey'in her gün bu konuda ihbarlar alması kaçınılmaz bir ihtimaldir. Cemal Paşa, *a.g.e.*, s. 26.

<sup>46</sup> Kuran bu ismi “*Şükrü Paşazade Yüzbaşı Fethi Bey*” olarak ifade etmiştir. Kuran, *a.g.e.*, s. 395.; Hürriyet ve İtilaf Fırkasının Kadıköy Şubesi kurucusu olan Fethi Bey bu darbe teşebbüsünün içerisinde yer almış ve üzerinden dört yıl geçtikten sonra yayınladığı “Muhaliflerin Esrarı” isimli eserinde yaşadığı süreci detaylıca anlatmıştır.

<sup>47</sup> Bu kişinin soruşturma evraklarında adı geçmemektedir. Kuran, bu kişinin veremli olduğundan bahsetmiştir. Bu bilgi göz önüne alındığında ya ağır hasta ya da ölmüş olabileceği düşüncesini akla getirmektedir.

<sup>48</sup> Kuran, bu kişinin Cemal Paşa'nın yaveri olduğunu ve içlerine sızarak birçok sırrı deşifre ettiğinden söz etmekteyse de diğer kaynaklarda bu isme rastlanamamıştır. Kuran, *a.g.m.*, s. 633.

<sup>49</sup> Bu girişim mensuplarından Fethi Bey, baskın planından haberdar olduğu an onlardan ayrılmayı düşünmüştür. Ancak bilgi toplamanın daha vatanperver bir hareket olacağına kanaat getirerek bu konuda elde edebildiği kadar bilgiyi almak için beklemiştir. Nihayetinde eyleme geçmelerinin an meselesi olduklarını hissettiğinde polise giderek bildiklerini anlattığını ifade eder. Bu bilgiden sonra polisin meselenin ciddiyetini fark ederek tedbirleri arttırdıkları düşünülebilir.

<sup>50</sup> Muhbirlerden biri olan Fethi Bey, aslen Boşnak olan Satvet Lütfü'nün yanlarına gelen bir komitacıyla Boşnakça konuştuğu için anlatılana vakıf olamadığından bahsetmiştir. Fethi, *a.g.e.*, s. 33.

<sup>51</sup> Baskın günü bildiri dağıtmak, kısa bir süre önce gerçekleştiren Bab-ı Âli Baskınında planlanan ve hayata geçirilen detaylardan biridir.

alınmasına gelmiştir. Matbaaya Ahmet Bedevi'den başkasının gitmemesi kararlaştırıldığı halde beyannamelerden birkaçı Erzurum'a gidecek olan bir emekli jandarma teğmenine<sup>52</sup> verilmiştir.<sup>53</sup> Bu kimsenin beyannameleri Cemal Bey'e teslim etmesinin ardından beyannamelerin basımıyla ilgili olarak Serdarzade Sıtkı tutuklanarak bizzat Cemal Bey tarafından sorgudan geçirildikten sonra darbe planı hayata geçmeden ifşa olmuştur.<sup>54</sup> (Kuran, 1950, s. 579.).

### **İfşa Olan Taklib-i Hükümet Teşebbüsüne Dair Resmi Bildiri**

Hükümet, her ne kadar Cemal Bey'in dikkati ve hassasiyeti sonucunda hükümete karşı olası bir darbe ihtimaline karşı takipte olsa da onları gafil avlamak için somut delile ihtiyaç duymaktaydı. Bu delil Mustafa Vasfi Efendi'nin üzerinde beyannamelerin bulunmasıyla başlamış ve yapılan sorgulamanın ardından ifşa olan teşebbüsün diğer isimlerinin de tutuklanmasıyla darbe planına dair detaylar ve bu plan için gerekli olan fiziki deliller de ele geçirilmiştir. Bu konuya dair detaylı bir açıklama 6 Mart 1913'te Sebülürreşad (Sırat-ı Müstakim) Dergisi<sup>55</sup> Taklib-i Hükümet Tasavvurat ve Teşebbüsâtı başlığıyla yayımlanan resmi bildiriye yer almıştır.<sup>56</sup>

#### *“VESÂİK-I TÂRÎHÎYYE TAKLÎB-I HÜKÛMET TASAVVURÂT VE TEŞEBBÛSÂTI*

#### *Hakkında Neşrolunan Beyânnâme-i Resmî*

*En tehlikeli zamanlarını geçirmekte olan vatanın selâmet-i âtiyyesi, nâmûs-ı milleti muhâfaza için son hadde kadar sarf-ı mesâiyi üss-i maksad ittihâz etmiş olan hükûmete bütün evlâd-ı memleketin müzâheret etmesine mütevakkıf olduğu hakîkati fedâkâr ve hamiyet-perver ebnâ-yı*

---

<sup>52</sup> Kuran bu kişinin adını Mustafa, Hasan Amca'dan nakleden Kabacalı ise Vasfi olarak zikretmişlerdir. Kabacalı, *a.g.e.*, s. 28.; Kuran, *a.g.e.*, s. 579.

<sup>53</sup> Tansu, Erzurum'a gönderilen bu beyannamelerin Trabzon'da ele geçirildiğinden bahsetmektedir. Tansu, *a.g.e.*, s. 428.

<sup>54</sup> Bu oluşumun içerisinde yer alan ve bu konuyu ele alan bir eser yazmış olan Fethi Bey'e göre baskın gerçekleşmeden polis müdüriyetine giderek bildiklerini en ufak detayına kadar anlatması sonucunda girişim ifşa olmuştur. Fethi, *a.g.e.*, s. 45.

<sup>55</sup> 9. Cilt, 234. Sayı, 28 Rebülevvel 1331 - 06 Mart 1913 - 21 Şubat 1328, s. 334.; Bu hadise aynı gün Tasvir-i Efkâr gazetesinde Cemal Bey ile röportaj olarak, iki gün sonra da Tanin gazetesinde de haber mahiyetinde benzer içeriklerle neşredilmiştir.

<sup>56</sup> Ek 1.

vatan indinde tasdik edilerek herkesin bu meslek-i müstakîme sâlik olduğu bir sırada selâmet-i hakîkiyye-i vatani idrâk ve tefrikden âciz birkaç şahsın el altından bazı gûne tasavvurât ve teşebbüsât-ı şûrişkârîye tevessül eylemekte bulunduğu beş on günden beri hükümetçe istihbâr olunmakta idi. Ta'kîbât ve tefahhusât-ı mahsûsa netîcesinde hükümet teşebbüsât-ı mezkûreyi zâhire ihrâc etmiş ve müteşebbislerini bit-ta'yîn ekserîsini derdest eylemiş olduğundan mâhiyet-i vak'a ber-vech-i âtî enzâr-ı umûmiyyeye vaz' olunur: Tahkîkâtın verdiği kanâate nazaran Prens Sabâhaddîn Beyefendi hazretlerinin Kâtib-i Husûsîliğini îfâ etmekte bulunduğu haber verilen Lutfî Bey nâm zât müşârun-ileyhin sâhilhânesindeki yazıhânesinde Erzurumlu Sıdkî, Muş eşrâfından bir zâtın mahdûmu olan Saîd, Aksaray'da Horhor'da sâkin Hasan nâmındaki zevât ile isimleri anlaşılamayan diğer birkaç zevâtın mürekkeb teşkil eylediği hey'et-i fa'âle ile hükümet-i hâzırâyı devirmek için bazı gûne teşebbüsât-ı ihtilâliyyede bulunmayı tasavvur ederler. Akdeyledikleri mecâlis-i istişâreden birinde memleketi kurtarmak için hükümeti adem-i merkeziyyet fikrinde bulunan bir kabineye tevdi' etmekten başka çâre olmadığı ve şâyed böyle bir kabine teşkil edilecek olursa maâzallâhi Teâlâ Edirne sukût etmiş olsa bile Edirne ve civârı bir mintika-i bî-tarafî addolunmak üzere akd-i sulh edilmek ve hükümet-i Osmâniyyeye elli milyon lira ikrâz olunmak ve otuz sene müddetle umûr-ı dâhi liyye-i memlekete düvel-i muazzama tarafından müdâhale edilmemek keyfiyetlerinin te'mîn olduğu ve binâenaleyh menâfi'-i memlekete evfak olan bu siyâseti ta'kîb için hemen hükümet-i hâzırâyı devirmek eslem-i mesâlik olduğunu hâzırûna karşı Lutfî Bey tarafından dermiyân edilir, bu maksada vusûl için Bâbiâlî civârında büyük bir ictimâ' akdi ve kabinenin meslek-i siyâsîsinin alenen takbîhu ve oradan da bir cemm-i gafîr ile Saray-ı Hümayûn'a azîmet edilerek kabinenin azliyle Dîvân-ı Âlî'ye sevkı ve adem-i merkeziyyet-i idârî meslek-i siyâsîsini ihtiyâr etmiş bir kabinenin mevki'-i iktidâra getirilmesi

husûslarının zât-ı hazret-i Pâdişâhî'den taleb olunması ve bu sırada bilumum erkân-ı hükûmetle ne kadar rufekâ-yı meslek ve mesâisi mevcûdsa kâffesinin tevkîfiyle evvelden ihzâr edilecek bir vapura irkâbları husûsları takarrur ettirilir. Yevm-i ihtilâlde tevzî' edilmek üzere Osmanlı Milletine ve Ordusuna Hitâb ünvânlı bir beyânnâmenin tahrîr ve tab' ve fırsat buldukça şimdiden neşri keyfiyetleri de cümle-i mukarrerâta idhâl edilir. Hâzırûndan Muşlu Saîd Bey ile Hasan Efendi'nin hîn-i derdestlerinde ceblerinde ve ikâmetgâhlarında zuhûr eden ve Bâbiâlî ve civârını gösteren kroki mûmâ-ileyhimânın nümâyîş-i ihtilâlkârî tertibâtının teferruâtını karârlaştırmaya me'mûr olduklarını irâe etmektedir. Yine hâzırûndan olup mevkûf bulunan Erzurum Hürriyet ve İ'tilâf Kulübü a'zâsından olan Sıdkî Efendi ile kısarık boylu, tıknazca, mütenâsibü'l-endâm, kırpık, sarı bıyıklı, güzel Fransızca tekellüm eder kibâr tavırlı ve eleyevm gayr-i mevkûf bulunan bir zât dahi beyânnâmelerin tab'ı ile iştigâl ederler. Beyânnâmeler Beyoğlu'nda Tünel'in üst başında sâkin ve esâsen Yunan tebeasından Mösyö Fantazi'nin mutasarrıf olduğu Anadolu Matbaası'nda tab' ettirilir. Beyânnâmenin tab'ı Cum'a günü akşamı hitâm bulur ve o gün akşama kadar matbaada bulunan Sıdkî Efendi Kuruçeşme'de Prens hazretlerinin sâhilhânelerine geç vakit azîmet eder beyânnâmelerin tab'ından o sırada haberdâr olan hükûmet cumartesi günü sûret-i hafıyyede matbaalarca tedkikâta tevessül etmiş olduğundan bu tedkikâttan kuşkulanan matbaa sâhibi Pazartesi günü ale's-sabâh nüsah-ı matbûanın kısm-ı küllisini Beyoğlu'nda Martı Apartmanı'ndaki ikâmetgâhına nakleder. Sıdkî Efendi'nin rufekâsından olup pazartesi günü hareketi musammem bulunan Erzurum Jandarma Mülâzimliği'nden mütekâid Mustafa Vasfî Efendi'ye de mûmâ-ileyh Sıdkî Efendi tarafından sekiz yüz kadar beyânnâme matbaada teslîm olunur. İşte hükûmet Mustafa Vasfî Efendi yedindeki beyânnâmeleri elde etmek ve mûmâ-ileyh Mustafa Efendi'nin hükûmete berây-ı hizmet vukû' bulan i'tirâfâtını dinlemek sâyesinde



*teşebbüsât-ı ihtilâliyyeyi zâhire çıkarmış ve Pazartesi günü akşamı yani Salı gecesi teşebbüsün en fa'âl a'zâsından olduğu anlaşılan ve hatta inde'l-îcâb Sadrazam Paşa hazretleri ve daha sâir bazı zevât aleyhinde isti'mâl edilmek üzere İran ihtilâlcilerinden birine bombalar sipâriş etmek teşebbüsünde bulunan Sıdkî Efendi merkûm İran ihtilâlcisi Muhammed Ali ile beraber tevkîf ve Muşlu Saîd ve Horhorlu Hasan Beyleri dahi elde etmiştir. Bâlâda beyân olunan matbaada leyle-i mezkûrede icrâ kılınan taharriyâtta beyânnâmenin Sıdkî Efendi'nin hatt-ı destiyle musahhah provaları ve birkaç nüs ha beyânnâme elde edilmiş ve i'lân-ı harbden beri mezkûr matbaanın muvâzaaten mutasarrıfı olduğunu iddiâ eden ve fakat nazar-ı kânûnda matbaanın sâhib-i hakîkîsi bulunan tebea-i Osmâniyyeden Nikola Leodidi ve matbaada tab' olunan beyânnâmeleri bilerek Mösyo Fantazi'nin hânesine nakleden matbaa hammâli Saîd dahi derdest olunmuştur. Maatteessüf asıl matbaanın sâhibi bulunan merkûm Fantazi ihtifâya muvaffak olduğundan tevkîf olunamamıştır. Elde edilen delâil-i maddiyyeye karşı mevkûfin i'tirâf-ı cürmden başka bir çâre bulamamışlar ve yalnız Saîd ve Hasan Beyler tasavvurât-ı ihtilâliyyede Sıdkî Efendi'nin dahi müşterik olduğunu ve Lutfî Bey'in yazihânesindeki mecâlis-i meşverete dâhil bulunduğunu i'tirâf eylediği hâlde beyânnâmenin tab'ından haberdâr olmadıklarını iddiâ eylemişler, Sıdkî Efendi ise beyânnâmeleri tab' ettirdiğini i'tirâf eylemekle beraber tasavvurât-ı ihtilâliyyeye iştirâkini ve bomba sipârişi keyfiyyetini bil-külliyen inkâr eylemiştir. Mûmâ-ileyh Sıdkî Efendi'nin Hâfiz Sâmî Efendi nâmındaki zâttan İttihâd ve Terakkî Cem'iyeti'ne mensûb zevâttan ileri gelenlerinin esâmîsini hâvî bir defter taleb eylediği Mustafa Vasfî Efendi tarafından ihbâr edildiği ve üç sene mukaddem Cem'iyet-i Hafîyye mes'elesinden dolayı mahkûm olup geçen cülûs-ı hümayûnda afv-ı âliye mazhar olan mûmâ-ileyh Hâfiz Sâmî Efendi kendisinden böyle bir defterin taleb olunduğu[n]u iddiâ ettiği hâlde Sıdkî Efendi bunu dahi külliyyen inkâr ve hatta Hâfiz Sâmî Efendi'yi*

*tanımadığını iddiâ eylemiştir. Lutfî Bey'in bu teşebbüsât-ı ihtilâliyyeye reis olduğunu bu derece vuzûh ile meydana çıkararak bu delâil mûmâ-ileyhi tevkîf için ikâmetgâh-ı dâimîsi bulunan Prens hazretlerinin sâhilhânelerinde taharriyât icrâsına hükûmeti mecbûr etmiş ve Şubat'ın on dördüncü perşembe günü ta'rîfât-ı kânûniyyesi dâhilinde taharriyât icrâ kılınmıştır. Bâlâdaki îzâhâta nazaran elyevm müteşebbislerden Erzurumlu Sıdkî, Müftî Saîd, Horhorlu Hasan, Matbaa Sâhibi Leodidi Efendilerle matbaa hammâlî Saîd ve bomba i'mâli müzâkerâtına girişmiş olan İranlı Muhammed Ali mevkûf olup şahsı ma'lûm olan Lutfî Bey'le isimleri ve hüviyetleri anlaşılamayan diğer birkaçı hâl-i firârdadırlar. Mevkûfın haklarındaki evrâk-ı tahkîkiyye ile maan bugün Dîvân-ı Harb'e tevdi' edilecekler ve kemâl-i sür'atle muhâkemeleri bil-icrâ haklarında hükûm-i kânûn îfâ olunacaktır. Garazkârâne kıl ü kâllere ve bî-vukûfâne mübâlağalara mahal kalmamak üzere bütün tafsîlâtıyla enzâr-ı umûmiyyeye arz olunan mâhiyet-i vak'anın bir fikr-i sakîm etrâfında toplanmış üç beş kişinin bî-mağzâne denebilecek teşebbüsâtından başka bir şey olmadığı Polis Müdüriyet-i Umûmiyyesi'nden tevdi' olunan fezleke-i tahkîkiyenin tedkikinden anlaşıldığı beyân olunur. 17 Şubat 328"*

İttihat ve Terakki Hükümeti hem başarısını kamuoyuyla paylaşmak hem de iktidarına karşı planlanan olası diğer fizikî müdahaleleri caydırmak veya engelleyebilmek amacıyla bu bildiriye yayımlatmıştır. Bu hadisenin henüz ele geçirilememiş zanlılarının; ülke dışına kaçmaları pahasına bu soruşturma haberinin kamuoyuyla paylaşılması, bu kişilerin firarları için aynı zamanda teşvik amacı taşıdığı da düşünülebilir. Zira aşağıda daha detaylı şekilde belirtileceği üzere İttihat ve Terakki; Mahmut Şevket Paşa suikastına kadar bu hadisenin faillerine, Babıali Baskını'nın ardından geliştirdiği yumuşama politikası gereği çok sert davranmamaya çalışmıştır.

### **Tutuklamalar ve Mahkumiyetler**

Özellikle muhaliflerin karargâhı haline gelen Prens Sabahattin'in evini sıkı bir takibe alan İttihat ve Terakki yönetimi, kendileri için tehlikeli olacak isimleri bu evden çıkarken tutuklamayıp takip etmeyi tercih ederek daha fazla bilgi edinmeyi ve suçüstü yapmayı amaçlamıştır. Diğer bir ifadeyle bu evi herhangi bir nedenle dahi olsa ziyaret etmiş olmak şüphe sebebidir.<sup>57</sup> Prens Sabahattin cephesi ise bu takiplerden haberdar oldukları için tedbirli hareket etmekteydiler. Bu özenli takiplerin başındaki adam olan Cemal Bey tarih vermemiş olsa da 2 Mart tarihinde<sup>58</sup> basına düşen bu hükümet bildirisinde de belirtildiği gibi hükümet bu durumdan beş, on gün önce haberdar olmuş ve soruşturmaya başlamıştır.<sup>59</sup> Birkaç gün sonra birbirinin peşi sıra hızla gelen tutuklamalar, girişimi sona erdirmiştir.

Artık bu girişimde yer alan ama tutuklanmayan isimler için kaçma ve saklanma süreci başlamıştır. Özellikle organizatörler arasında yer alan Satvet Lütfü, Pangaltı da Avusturyalı Lazar'ın<sup>60</sup> evinde ve Ahmet Bedevi Kuran ise Tepebaşı'nda bir apartmanda (Kuran, 1950, s. 598.) iktidarın kendilerini cezalandıracağından endişe ettikleri için Serdarzade Sıtkı'nın tutuklandığını haber alır almaz saklanmışlardır.<sup>61</sup> Cemal Bey ise ortadan kaybolan Satvet Lütfü Bey için koruyucusu

---

<sup>57</sup> Ayşegül Karabay, "Saraydan Çıkan Bir Jön Türk: Prens Sabahattin", *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2022,6(2), 549-578.; Böyle nazik bir sürecin tam ortasına düşen Yahya Kemal, yurt dışından İstanbul'a geldiğinde Paris'te bulunduğu sırada tanıştığı Prens Sabahattin'e uğradığının ertesi günü' tutuklanmıştır. Tutuklu bulunduğu sırada Cemal Bey kendisine (muhtemelen siyasi eğilimini tetkik etmek için) birlikte çalışmayı teklif etmiş ancak şair, amacının sadece şiir yazmak olduğunu, devlet işleriyle ilgilenmekten kaçındığını ifade etmiştir. Meral Tozluyurt, *Yahya Kemal'in Siyasi Portresi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007, s. 31.; Kuran, bu tutuklamanın şairin kendisi için yapılan "...Kısaca boylu; tıknazca, mütenasibül endam, iyi Fransızca tekellüm eder, kibar tavırlı bir zat..." şeklindeki eşgaline uymasından dolayı amirlerinin gözüne girmek isteyen polis memurlarının vesilesiyle gerçekleştiğinden söz etmektedir. Kuran, *a.g.m.*, s. 633.

<sup>58</sup> Sadrazam koltuğunda oturan Mahmut Şevket Paşa'nın bu hadiseden neden daha önce değil de basına yansıdığı gün Enver Bey tarafından haberdar edilmiş olduğu da merak konusudur.

<sup>59</sup> Hasan Amca, Cemal Bey tarafından sorgulandığında kendilerinin iki aydır sıkı bir gözetim altında bulunduğu sonucunu çıkarmıştır. Kabacalı, *a.g.e.*, s. 35.

<sup>60</sup> Bu kişi elçilik tercümanıdır.

<sup>61</sup> Kuran, bu isimler arasında Gümülcine mebusu İsmail Bey'i de saymaktadır ancak İsmail Bey Prens Sabahattin ile görüştüğü için Cemal Bey'in şüpheliler listesinde olsa da bu organizasyonda yer almamaktadır. İsmail Bey henüz Bab-ı Âli Baskını hayata geçmeden "adl-ü intikam" adlı bir oluşumu organize ederek hükümeti devirmeyi amaçlamışsa da İttihatçıların daha erken davranması sonucunda başarısızlığa uğramıştır. Bu olaydan sonra da

Prens Sabahattin'e bir mektup yazarak Satvet Bey'in teslim olmasını,<sup>62</sup> soruşturma sonucunda bir suçunun tespit edilmemesi halinde kendisine dokunulmayacağını garantisini vermişse de ortaya çıkmamış ve bu mesele gazete haberi olarak neşredilmiştir.<sup>63</sup> Cemal Bey mektubun üzerinden bir gün geçtiği halde teslim olmayan Satvet Lütfü Bey'i Avusturya sefaretı tercümanlarından biri olan Lazar'ın<sup>64</sup> apartmanında yakalatmıştır. Ahmet Bedevi, önceden tanıdığı Kazım Bey adındaki bir subayın, kendisini bekleyen arkadaşlarının davet ettiğini söyleyerek aldatması sonucu binadan çıkar çıkmaz yanına gelen polislerce tutuklanmıştır.<sup>65</sup> (Kuran, 1950, s. 599.). Cemal Bey organizasyonun büyüklüğünü fark ettiğinden, olabildiğince çok isme ulaşması gerektiğini düşünerek tutuklananlara şiddet veya sert üslup göstermekten imtina etmiş,<sup>66</sup> Divan-ı Harbe de aynı talimatı vermiştir. Böylece olayın arkasında bulunan diğer unsurlar, polisin sadece bu isimlerin peşinde olduğunu düşünerek faaliyetlerine devam edecekleri için suç üstü yakalanacak ve böylelikle ihtilal komitesi tüm unsurlarıyla derdest edilecektir. (Şakir, 2011, s. 226.). Bir yandan da diğer tutukluların sorguları bizzat İstanbul Muhafızı Cemal Bey ve İstanbul Polis Müdürü Azmi Bey'ler tarafından yapılarak Divan-ı Âli'ye gönderilmişlerdir (BOA., DH. SYS. 119-3).<sup>67</sup>

---

şiddet eğilimi son bulmamış, yurt dışına kaçarak orada bir süre saklanmış, Mahmut Şevket Paşa suikastı için çalışmaya başlamıştır. Nihayetinde de bu suikast sonrasında giyaben yargılanarak mahkûm edilmiştir.

<sup>62</sup> 4 Mart tarihli Tanin gazetesi, İstanbul Muhafızlığınca yayımlanan bildiride Satvet Lütfü Bey'i tutuklamak için Prens Sabahattin'in yalısında 27 Şubat tarihinde arama yapıldığı yazmaktadır.

<sup>63</sup> Hangi gazete olduğunu ve yayın tarihini belirtmemiştir. Yalçın, *a.g.e.*, s. 258.

<sup>64</sup> Cemal Bey bu ismi Lazaren olarak kayda geçmiştir. Cemal Bey, *a.g.e.*, s. 26.; Amca'dan aktaran Kabacalı ise bu ismi Lazare olarak yazmıştır. Kabacalı, *a.g.e.*, s. 31.

<sup>65</sup> Kuran bir başka yazısında kendisini yakalatan kişinin Cemal Bey'den rütbesinin bir derece yükseltilmesi karşılığında bu eylemi gerçekleştirdiğinden söz etmektedir. Kuran, *a.g.m.*, s. 633.

<sup>66</sup> Cemal Bey, Hasan Amca'nın (Horhorlu Hasan Vasfi) sorgusunda kendisine gayet kibar davranmış, doktor çağırılmış ve yatağının evinden getirilmesine müsaade etmiştir. Kabacalı, *a.g.e.*, s. 34.

<sup>67</sup> Cemal Bey bu soruşturmanın büyük bir titizlikle incelenerek elde edilen verilerin toplandığı dosyanın Polis Müdüriyeti ve Divan-ı Harb-i Örfi'de muhafaza edildiği ifade edilmiştir. Cemal Paşa, *a.g.e.*, s. 26.; Sanıklar, "hainliklerinin" teşhir edilmesi amacıyla Bekirağa bölüğü olarak bilinen İstanbul hapishanesinden Divan-ı Âli'ye yaya olarak yarım saat süren bir yolculukla ulaştırılmıştır. Kabacalı, *a.g.e.*, s. 40.

Cemal Bey, muhalefetin birden çok hükümet darbesi ve suikast planladığını bildiğinden dolayı <sup>68</sup> Taklib-i Hükümet girişimi için yapılacak yargılamada bu işin başındaki kadrolardan Satvet Lütfü, Mülazım Lütfü ve Ahmet Bedevi'nin diğerlerine emsal teşkil etmesi ve olası teşebbüslerin önüne geçebilmek maksadıyla idam edilmesini, Mahmut Şevket Paşa ise eylem aşamasında kalıp hayata geçmediği gerekçesiyle affedilmelerini istemektedir.<sup>69</sup> (Kuran, 1950, s. 600-601.).

Uzun süren sorguların ardından yargılama üç aydan kısa sürmüştü<sup>70</sup> (BOA., BEO., 4180-313458) ve mahkeme şu kararı vermiştir: “Mevcut hükümeti zor kullanarak ve hukuk dışı yollarla değiştirmek amacıyla gizli bir oluşum içerisinde buldukları tespit edildiği gerekçesiyle Satvet Lütfü, Serdarzade Sıdkı, Hasan Vasfi, Muşlu Said, Ahmed Bedevi, Sıdkı Efendi, Mülazım Lütfü Efendilerin ömür boyu ve Tevfik, Mahmut ve Salih efendilerin de onar yıl kalebend<sup>71</sup> edilmeleri ve bunlarla ilişkisi olan ancak soruşturma öncesinde hükümete ihbarda bulunan Rahmi, Fethi, Mustafa ve Vasfi adlı kişilerin cezalandırılmayıp ikişer sene zaptiye gözetiminde bulundurulmalarına 1 Haziran 1913'te karar verilmiştir.” (BOA., BEO., 4180-313458; BOA., İ.HB., 132-45).<sup>72</sup> Kararın tebliğinden kısa sayılabilecek bir süre

---

<sup>68</sup> Cemal Bey'e göre yapılan tutuklamalar Prens Sabahattin'in hükümeti devirme teşebbüslerine engel olmamış, tutuklanan Satvet Lütfü'nün yerine Nihat Reşat Bey önderliğinde Talat ve Cemal Beyler ile Mahmut Şevket Paşa suikastlarını organize etmektedir. Cemal Bey, tüm delillere rağmen Talat Bey'in bu teşebbüslere inanmayışına çok içerlemiştir. Cemal Paşa, *a.g.e.*, s. 27.

<sup>69</sup> Muhtemelen sadrazamın bu girişimi sonucunda bu kimselere idam cezası verilmeyerek müebbet hapisle cezalandırılmışlardır.; Mahkeme başkanı, Cemal Bey'in bu konuda kendisine etki etmeye çalışmasından rahatsız olmuş ve Mahmut Şevket Paşa'ya şikâyetle bulunmuş ve istifa etmek istemişse de paşa, istifayı kabul etmemiştir. Mahmut Şevket Paşa, *a.g.e.*, s. 148.

<sup>70</sup> Dosya, 01.06.1913 tarihinde karara çıkmıştır.

<sup>71</sup> Sözlük anlamı itibarıyla “kaleye bağlanmış, kalede hapsedilmiş kimse” anlamına gelen bu ceza türü Osmanlı Devleti'nde uygulanmıştır. Hükümlü; mahkemede belirlenen ceza süresini bir kaleye hapsedilmesiyle geçirmektedir. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kalebend> (Erişim Tarihi: 17.09.2024)

<sup>72</sup> Prens Sabahattin'de ifadesi alınmak üzere Divan-ı Örfiyye'ye çağırılmışsa da delil yetersizliğinden serbest bırakılmıştır. Baran Hocoğlu, *II. Meşrutiyette İktidar ve Muhalefet İlişkileri*, Kitap Yayınları, İstanbul, 2010, s. 280.; Prens ifadesinin alınmasının ardından kısa bir süre sonra Talat Bey'in kendisini uyarması sonucunda Nihat Reşat ve Prens Sabahattin

sonra yani 28 Haziran 1913'te İstanbul'da bulunan bu hükümlülerin Bodrum kalesine sevk edilmesi için Dahiliye Nezareti Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti'nce talimat verilmiş, (BOA., DH.EUM.EMN. 27/25) sevkin bir an önce sorunsuzca gerçekleşebilmesi için gerekli tahsisat ayrılmış, talimat ise bundan iki gün sonra Hapishane Müdüriyetine tebliğ edilmiştir (BOA., DH.MB.HPS. 53/40).

Bu yargılamalar sürerken muhalefetin darbe ve suikast planları hükümetin sıkı takibine rağmen devam etmiştir. Eski sadrazam Kâmil Paşa ise ilerleyen yaşına rağmen tekrar sadaret koltuğuna oturmak için çaba sarf etmekteydi. Durumdan rahatsız olan Cemal Bey, paşanın evini abluka altına alarak dışarıdan girişi kesmiş ve Kâmil Paşa ise bir nevi ev hapsine maruz kalmıştır. Bununla yetinmeyen Cemal Bey, paşanın çocuklarını da göz altına aldırılmıştır.<sup>73</sup> Bunun üzerine Kâmil Paşa öteden beri arasının iyi olduğu İngilizleri devreye sokmuştur. Sadrazam, diplomatik bir sorun yaşamaktan endişe ettiği için Cemal Bey'e abluhanın derhal kaldırılması talimatını vermiştir.<sup>74</sup> Kâmil Paşa'nın başkentteki varlığını tehdit olarak gören Cemal Bey herhangi bir yaptırıma maruz bırakmadan şehri terk etmesini sağlamıştır. Bu teşebbüsün ardından şehri terk eden Kâmil Paşa'nın iktidar ümitleri artık suya düşmüştür. Kısa bir süre sonra da memleketi Kıbrıs'a dönmüş ve burada da vefat etmiştir.

### Sonuç

İttihat ve Terakki'nin Bab-ı Âlî Baskını'yla yönetimi ele geçirmesinden sonra muhalifler, iktidarı İttihat ve Terakki'den alabilmek için başta Prens

---

kaçmışlardır. Cemal Paşa, *a.g.e.*, s. 28.; Birinci'ye göre prens davete icabet etmemiş, bunun üzerine tutuklama müzekkeresi çıkarılmıştır. Birinci, *a.g.e.*, s. 205.

<sup>73</sup> Kâmil Paşa'nın çocuklarından Abdullah'ın eşi olan Abdülhamid'in kız kardeşi Cemile Sultanın torunu Prenses Mevhibe Celâlettin Hanım, Cemal Bey'e tutuklu bulunan kocası ve kayınbiraderinin akıbetini sorunca Cemal Bey, "...biz görmezden geleceğiz, siz de İstanbul'u terk etmelerini sağlayacaksınız..." minvalinde bir cevap vermiştir. Sara Ertuğrul, *Geçmiş Zaman Olur Ki*, Sıralar Matbaası, İstanbul, 1953, s. 214.

<sup>74</sup> Sadrazam Mahmut Şevket Paşa bu talimatı verirken kullandığı sert ve kaba üsluptan rahatsız olan Cemal Bey'in gözünden beş on damla yaş gelmiş ve abluhanın kaldırılması emrini ilgili birime verdikten sonra sadrazama istifa mektubunu göndermiş, mektubu okuyan sadrazam kendisini yanına çağırarak kendilerinin baba oğul gibi olduklarını bu sebeple kendisine güvenmemesini söyleyerek istifadan vazgeçirmiştir. Cemal Paşa, *a.g.e.*, s. 40-43; Mahmut Şevket Paşa, *a.g.e.*, s. 168.

Sabahattin'e tabi gruplar olmak üzere birden çok oluşum tarafından çeşitli planlar yapılmıştır. Ancak İttihat ve Terakki, II. Abdülhamid'e karşı organize olmayı, otoritesine karşı direnmeyi ve hatta elinden iktidarı almayı başarmıştır. Komitacı geleneğine sahip, eylemlere karşı tedbirli ve tecrübeli bir oluşum olduğundan dolayı muhaliflerine karşı direnmekte fazla zorlanmamıştır.

Güçlü istihbarat ağını kurmaları ve bu ağın başında polisiye yetenekleriyle bilinen Cemal Bey (Paşa)'ın getirilmesi Taklib-i Hükümet Teşebbüsü'nün hayata geçme ihtimalini daha da düşürmüştür. Ayrıca İttihat ve Terakki'nin, Bâbiâli Baskını olarak bilinen kanlı bir darbeyle yönetimi ele geçirmesi ve bu darbe sırasındaki sert ve acımasız tutumu Taklib-i Hükümet Teşebbüsü faillerinin gözünü korkutmuştur. Özellikle Şair Celis ve Yüzbaşı Fethi Bey gibi isimler üzerinde caydırıcı etki oluşturarak, polise bildiklerini anlatmalarına ve darbenin teşebbüs aşamasında kalmasına sebep oldukları anlaşılmaktadır. Bundan dolayı İttihat ve Terakki liderlerine ve hükümetine karşı planlanan suikast ve hükümet darbesi planları boşa çıkarılmıştır.

Taklib-i Hükümet Teşebbüsü hayata geçememiş ve bu olayda adı geçen birçok kişi de tutuklanmıştır. Ancak İttihat ve Terakki, ülkenin içerisinde bulunduğu nazik siyasi ortamın tansiyonunu düşürmenin kendi iktidarının menfaati açısından önemine inandığı için tutuklanan birçok muhalifin sükûnetle kalacağı sözüne itibar göstererek bazı isimlere ceza vermemiş onlarla anlaşma yoluna gitmiştir. Daha sonra onları yurt dışına yollamıştır.

II. Abdülhamid'i cebren tekrar meşrutiyete razı etmek, hemen ardından 31 Mart Vakası'ndan iktidarı kaybetmeden çıkmış olmak, kısa bir süreliğine kaybettiği iktidarı Bâbiâli Baskını ile tekrar ele almak İttihat ve Terakki'nin gücünü sağlamlaştırmış bunun yanında Taklib-i Hükümet davası olarak kayıtlara geçen girişimle de daha güçlü bir hale getirmiştir. Fakat ülkede İttihat ve Terakki karşıtları tüm bu olaylardan sonra daha şiddetli bir şekilde muhalefet yapmaya devam etmiş ve hükümeti silah kullanarak devirme düşüncesinden vazgeçmemiştir. İttihat ve Terakki'ye karşı biriken öfke ve başarısız teşebbüsler artmış, İttihat ve Terakki

karşıtları daha da sertleşmişlerdir. Karşıtlar, yukarıda adını zikrettiğimiz bazı isimlerin de karıştığı Mahmut Şevket Paşa suikastı ile sonuca ulaşmışlardır.

Öldürülen sadrazamın ardından İttihat ve Terakki'nin dağılması veya anlık bir zafiyet göstermesi sonucunda iktidara gelmeyi planlayan tertipçiler yine başarılı olamamışlardır. Zira hükümet çok çabuk tepki vermiş ve olayın hemen ardından harekete geçerek arka plandaki birçok ismi tutuklamayı başarmıştır. Tutuklanamayanların da yurt dışına firar etmelerine sebep olmuştur. Bu kez Taklib-i Hükümet örneğinde olduğu gibi bu hadisenin planlayıcılarına gösterildiği kadar müsamaha gösterilmeyerek anında çok sert tedbirler alınmıştır. Yapılan soruşturmada adı geçen herkes tutuklanmış ve yargılama sonuçları derhal uygulamaya konulmuştur. İdam sehpaları kurulmuş, öyle ki padişahın ricasına rağmen damadı Salih Paşa dahi affedilmeyerek idam edilmiştir.

23 Ocak 1913 günü gerçekleşen Bâb-ı Âli baskınına takip eden Taklib-i Hükümet girişimi arasındaki kronoloji; arşiv belgelerinin yetersiz oluşu, dönemi yaşayanların hatıratları başta olmak üzere diğer kaynakların bu konuda birbiriyle çelişen yahut muğlak ifadeler kullanmaları nedeniyle net bir şekilde ortaya konamamaktadır. Yukarıda bahsi geçen iddiaların elimizdekilerden daha fazla arşiv belgesi ve/veya literatür desteğine ihtiyaç duyduğu da bir hakikattir. Ancak bu sayede çalışmamıza konu olan kişiler, oluşumlar ve eylemlerle ilgili eksikliklerin önemli ölçüde giderilebileceği de unutulmamalıdır.

### **Kaynakça**

Arşiv Kaynakları  
BOA., DH. SYS. 119/3.  
BOA., BEO., 4180/313458.  
BOA., İ.HB., 132/45.  
BOA., DH.EUM.EMN. 27/25.  
BOA., DH.MB.HPS. 53/40.

Gazeteler  
Sebilürreşad (Sırat-ı Müstakim) Mecmuası, 6 Mart 1913, "Taklib-i Hükümet Tasavvurat ve Teşebbüsü"

### **Kitap ve Makaleler**

Ahmad, F. (1999) İttihat ve Terakki, çev. Nuran Yavuz, Kaynak Yayınları, 5. Basım, İstanbul.



- Akşin, S. (1997), Türkiye'nin Yakın Tarihi, Cumhuriyet Gazetesi Yayınları, C.1., İstanbul.
- Akşin, S. (2017), Jöntürkler ve İttihat ve Terakki, İmge Kitabevi, İstanbul.
- Akşin, S. (1980), 100 Soruda Jön Türkler ve İttihat ve Terakki, Gerçek Yayınevi, İstanbul.
- Amca, H. (1992), Doğmayan Hürriyet, Arba Yayınları, İstanbul.
- Bayar, C. (1997), Ben de Yazdım, C.3. Sabah Kitapları, İstanbul.
- Birinci, A. (1990), Hürriyet ve İtilaf Fırkası, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Birinci, A. (2002), "Ahmet Bedevî Kuran/Jön Türklüğün Tarihçisi", Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S. 12, (1-37).
- Cemal Paşa (2006), Hatıralar, İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Çiçek, H. (2007), Bahattin Şakir, Kaynak Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Deniz, E. (2011), Alexander Israel Helphand (Parvus Efendi) 1867–1924, Hayatı ve Fikirleri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Doğru, D. (2016), "Yakın Tarihimizde Bir Sürgün Hikâyesi: Yüz Ellilikler". Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, S. 11/21, (209-226).
- Ertuğrul, S. (1953), Geçmiş Zaman Olur Ki, Sıralar Matbaası, İstanbul.
- Fethi (1332), Muhaliflerin Esrarı, Matbaa-yı Amedi, İstanbul.
- Hocaoğlu, B. (2010), II. Meşrutiyette İktidar ve Muhalefet İlişkileri, Kitap Yayınları, İstanbul.
- Kabacalı, A. (1995), Bir İhtilâlcinin Serüvenleri, 2. Baskı, Engin Yayıncılık, İstanbul.
- Karabay, A. (2022), "Saraydan Çıkan Bir Jön Türk: Prens Sabahattin", Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S. 2/6, (549-578).
- Karal, E. Z. (1999), Osmanlı Tarihi, Türk Tarih Kurumu, C. IX., 2. Baskı, Ankara.
- Kuran, A. B. (2012), Osmanlı İmparatorluğunda İnkılâp Hareketleri ve Millî Mücadele, İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Kuran, A. B. (1950), "İttihat ve Terakki Hükümeti Nasıl Devrilecekti?", Tarih Dünyası, S. 15, (632-634, 659).
- Kutay, C. (1964), Prens Sabahattin Bey, Sultan II. Abdülhamid, İttihat ve Terakki, İstanbul.
- Mahmut Şevket Paşa (1988), Mahmut Şevket Paşa'nın Günlüğü, Arba Yayınları, İstanbul.
- Menteşe, H. (1986), Halil Mentеше'nin Anıları, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Okyar, F. (1980), Üç Devirde Bir Adam, Tercüman Tarih Yayınları, İstanbul.
- Rey, A. R. (2014), İmparatorluğun Son Döneminde Gördüklerim Yaptıklarım (1890-1922), İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Subaşı, T. (2024), "Osmanlı Devletinde Çok Partili Hayat: Osmanlı Ahrar Fırkası". 6. International Cappadocia Scientific Research Congress, Göreme.
- Şakir, Z. (2011), Mahmut Şevket Paşa, Akıl Fikir Yayınları, İstanbul.
- Tansu, S. N. (2016), İttihat ve Terakki, İlgi Yayıncılık, İstanbul.
- Tozluyurt, M. (2007), Yahya Kemal'in Siyasi Portresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Tunaya, T. Z. (1988), Türkiye'de Siyasal Partiler, Hürriyet Vakfı Yayınları, C.1., 2. Baskı, İstanbul.
- Uşaklıgil, H. Z. (2012), Saray ve Ötesi, Özgür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Yakut, K. (1998), Mahmut Şevket Paşa ve Dönemi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Yalçın, H. C. (2000), Siyasal Anılar, İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Yazıcı, S. (2016). Sultan II. Abdülhamid İdaresinin Prens Sabahattin'i Avrupa'dan Geri Döndürme Çabaları, Refik Arıkan – Halim Demiryürek (Ed.), *Bir İnsan-ı Selim Prof. Dr. Azmi Özcan'a Armağan (1011-1020)*, Lotus Yayınevi, İstanbul.

### Extended Abstract

As a result of nearly twenty years of struggle, the ideas of freedom and democracy that were brought to the country by surpassing a strong leader like Sultan Abdulhamid had not yet matured to a level capable of embracing these values. In a vague environment, significant gaps and inconsistencies emerged between the old order and the new system being attempted. Those who recognized this situation, despite being powerful in their own right, were unable to attain actual power, leading to an intensified race for seizing control. It was during this very process, amidst ongoing power struggles, that the First Balkan War broke out, creating a completely different atmosphere in Istanbul. Opposing voices began to rise increasingly, the language of criticism became harsher, and a more organized form began to take shape.

The Gazi Ahmet Muhtar Pasha government, unable to withstand the pressure exerted by letters containing death threats sent to positions up to the presidency of the parliament, requested its resignation on August 5, 1912, and on October 29, 1912, Kamil Pasha took over the government.

From this date onward, the İttihat ve Terakki was subjected to intense repression. Faced with the government's sanctions such as exile, arbitrary punishment, detention, and surveillance, the İttihat ve Terakki found it impossible to follow a democratic process to escape this impasse, leading them to the necessity of realizing the idea of overthrowing the current government through a coup as their only way out. Taking advantage of the public sentiment due to Edirne still being under occupation, the İttihat ve Terakki executed the Bab-ı Ali Coup in a fait accompli that took place in less than an hour, and 87 days later, they became the definitive authority in the country's administration.

During Kâmil Pasha's time in power, the Bab-ı Âli Coup on January 23, 1913, made it imperative for opposing factions that could not reach a consensus to form an alliance. Although the İttihat ve Terakki (İttihat ve Terakki) attempted to project an image of a soft policy towards its opponents, its history of violence prevented complete trust in this portrayal and raised suspicions. Despite the divisions among the opposition, the only issue they could agree upon was the removal of the İttihat ve Terakki from power. Following the Bab-ı Âli Coup, which had occurred only a short time earlier, the opponents of the İttihat ve Terakki appeared to be subdued, yet they continued their anti-government activities, either in collaboration with different groups or independently.

At the forefront of these activities were groups associated with Prince Sabahattin, the strongest opposition figure in the country. The belief that the prince wanted to remove the İttihat ve Terakki from power is so concrete that it leaves no room for dispute. Although it is contentious whether the prince considered using violence to overthrow the government, it is clear that he preferred not to be visible in such processes. Therefore, the prince would choose to manage this coup attempt from behind the scenes. The key figures in this endeavor would primarily be Satvet Lütfü Bey, who served as the prince's private secretary, Dr. Nihat Reşad, and Mahir Said Bey, a prominent member of the Freedom and Accord Party.

The coup plotters primarily sought to gather information about the number of military units tasked with protecting the Sublime Porte, the distance to nearby outposts, and the routes that reinforcement forces would take in the event that their planned coup was executed and the pressure was felt. They also considered the possibility of conflict with these forces and identified barricade points accordingly.

The group attempting to replicate a coup successfully executed by the İttihat ve Terakki needed a government that was weak enough to overlook the possibility of a similar move coming from the opposing front. However, the İttihat ve Terakki had gained experience

through years of struggle against II. Abdülhamid and, due to its tradition of committee politics, was equipped to foresee and prevent any potential counteractions against it. One of the most powerful figures with this capability was Cemal Bey, who was appointed as the Governor of Istanbul following the Bab-ı Ali Coup and later became known as one of the triumvirate (Enver, Talat, Cemal Pashas).

It is understood from the sources we examined that the police utilized informants such as Fethi Bey, Captain Poet Celis, Captain Sivashlı Hilmi Bey, Rahmi Bey, Mustafa Bey, and Vasfi Bey. The government, although it was monitoring the potential coup threat against it due to the attention and sensitivity of Cemal Bey, needed concrete evidence to catch them off guard. This evidence began with the discovery of declarations on Mustafa Vasfi Efendi and, following the interrogation, details of the conspiracy became public, leading to the arrest of other individuals involved in the coup plan, along with the physical evidence necessary for this plan. A detailed explanation of this matter was published in the official statement titled "The Government's Conceptions and Initiatives" in the *Sebilürreşad* (*Sırat-ı Müstakim*) magazine on March 6, 1913. The statement summarized the following points:

The government, which has been aware of a few individuals planning a coup and attempting to put it into action for the past five to ten days, has uncovered this initiative as a result of its investigations and has arrested most of those involved. As a result of the inquiry, it has been determined that Lütfü Bey, who is the private secretary of Prince Sabahattin, along with individuals named Sıdkı from Erzurum, Saîd from Muş, and Hasan residing in Horhor, Aksaray, along with several others whose names have yet to be identified, were attempting to stage a coup to overthrow the İttihat ve Terakki government. The plan was to organize a large meeting around Babıali and hold a demonstration against the government, after which the crowd would march towards the palace to demand the dismissal of the cabinet and the appointment of a government that favored their ideology, while also arresting all government officials and expelling them from the capital.

A declaration was written to be distributed on the day of the coup. As a result of the arrests made, sketches showing Babıali and its surroundings were seized during searches conducted on the defendants and in their homes. Eight hundred of these declarations were found on the arrested defendants, who were then interrogated, after which the coup attempt was revealed. On Monday evening, names were identified and arrested for ordering bombs with the intention of carrying out an assassination against Grand Vizier Mahmut Şevket Pasha and other prominent figures, if necessary. Some of those involved in the incident fled, some denied their involvement, some were arrested, and some became informants. The police, having determined that Lütfü Bey was leading this coup attempt, were compelled to conduct an investigation at the residence of Prince Hazretleri, his permanent residence, and an inquiry was carried out on Thursday, February fourteenth, under the authority granted by law. Apart from the detainees, a few others whose names and identities are not known are still fugitives. The detainees will be sent today to the *Dîvân-ı Harb* along with the investigation documents regarding them and will be tried swiftly.

After trials lasting less than three months, the court announced its decision on June 1, stating, "It has been determined that Satvet Lütfü, Serdarzade Sıdkı, Hasan Vasfî, Muşlu Said, Ahmed Bedevi, Sıdkı Efendi, and Mülazım Lütfü Efendi were involved in a secret organization with the aim of changing the current government through the use of force and unlawful means. Therefore, they are sentenced to life imprisonment, while Tevfik, Mahmut, and Salih Efendi are to be imprisoned for ten years. Additionally, those who had connections with them but reported to the government before the investigation, namely Rahmi, Fethi, Mustafa, and Vasfi, will not be punished but will be placed under police supervision for two years."

The establishment of a strong intelligence network and the appointment of Cemal Bey (Pasha), known for his policing skills, at the helm has further reduced the likelihood of the Government Coup Initiative coming to fruition. Additionally, the violent coup known as the Bab-ı Ali Coup, through which the İttihat ve Terakki seized power, along with their harsh and ruthless behavior during this coup, has instilled fear in the perpetrators of the Government Coup Initiative. This particularly had a deterrent effect on the key leaders, leading them to inform the police about what they knew, which resulted in the coup remaining at the stage of an attempt. Consequently, the assassination and coup plans against the leaders of the İttihat ve Terakki and the government were thwarted.

The Taklib-i Hükümet attempt could not be realised and many people involved in this incident were arrested. However, the Committee of Union and Progress, believing that it was in the interest of its own power to reduce the tension of the delicate political environment in the country, honoured the promise that many of the arrested dissidents would remain peacefully, did not punish some of the names, but made a deal and sent them abroad.

The Committee of Union and Progress, which consolidated its power by forcibly persuading Abdülhamid II to accept the constitutional constitution again, by coming out of the 31 March Incident without losing power, and by succeeding in regaining the power it had lost for a short period of time with the Bâb-ı Âlî Coup, became even stronger with this attempt, which was recorded as the Taklib-i Hükümet case. However, the opponents of the İttihat ve Terakki in the country continued to oppose the government more fiercely after all these events and did not give up the idea of overthrowing the government by using arms. The accumulated anger against the İttihat ve Terakki and the unsuccessful attempts to overthrow the government hardened even more and culminated in the assassination of Mahmut Şevket Pasha, in which some of the names mentioned in this organisation were also involved.

### وثائق تاریخی تقلب حکومت تصورات و نشیباتی

هفته سه روزنامه پانزده شهری

که تکلیف زماثری کثیریکدمه اولان وطنک سلامت آتیس ، ناموس وطنی محظه ایچون سوزک حده قدر صرف مسافری اس مصلحت اتحاد ایچون اولان حکومت بیون اولان حاکمیتک مظهرت ایسه تنقیب اولدنی حقیقتی قدراک و عیبرور ایسکی وطن مندمه تصدیق ایلهبرک حرکتک یو منلیک مستقیمه سالک اولدنی برصرده سلامت حقیقه وطنی ادراک و تحریفدن عاجز برقاچ شمشک ال آتندن بیس کونه نصورات و تشکات شورشکاری بهوسل اولدکه یولوندی بیس اولن کوتهدری حکومتک استغفار اولقده ایسی . نقیبات و تعصبات خصوصه تیجه مندمه حکومت ، تشکات متکوره یی ظاهره افراخ ایچن و منتظری نالیس ایچین قریب دوست ایچن اولدیندنا ماهیت و قلمه برجه آتی الطار عمومی به وضع اولور :

حقیقتک وردیکی قانته نظراً برسی ساحلرین کده ایچن حضرتیک کاتب خصوصیلکنی ایبا اولدکه یولوندی خبر ویران وطنیک تک نام دات مدارالیک ساحطه مندمه ک یازغاممنده ارضیورول صفی ، موش ایشرفدن برذاکت عدوی اولان سید ، کسرا یه خوشنورده ساکن حسن نامدکم ذوات اولان اسلری آکشیلمهان دیگر برقاچ دوامن مرک تکلیف ایچیک هیئت امامه اله حکومت حاضریمه دهریمک ایچون بعض کونه تشکات اختلایهده یولوندی تصور ایچر . عقد الهکازی مجلس استغفارندن رنده عملکاتی فوراندمک ایچون حکومتک عدم مرکزیت ککرده یولان برقاچیهه تودیع ایچمکن باشقه پاره اولدنی وشاید بویه برقاچیه تکلیف ایچیک اولورسه مداخله نعل ادرنه سقوط ایچن اوله بیله ادرنه دیوارزی برمنقله بی طرف عد اوتیق اوزره عقد صلح ایچمک و حکومت شاییه آتی میلیون لیرا افراخ اوتیق و اوتوز سته مندمه امور داخلیه حکمتک دول منظمه طرفدن مداخله ایچمکن کیفایتیک بآن اولدنی و بناً علیه منافع حکمتک اوق اولان بوساسق ایچیبایچون حال حکومت حاضریمه دوربرساتل مسامک اولدنی حاضر و غایب لیلی کیش طرفدن دربان ایچر ، بومصلحه موسول ایچون بابغال جوانده بویک فیدر ایچسرای بویه عزیت ایچرک قایه تک لیرله بیوان عالی بیوقی و عدم مرکزیت اداری منظمه سیاسی اختیار ایچن برقاچیهک موقع اقتداره کیرلسی . موسولریک ذات حضرت ایشاحیدین مناسبتک مآ نقیص و برصرده فالسوم ارکان حکومتک نه قدر زفای منک مسامعایی موجودسه کلیمکنک توقیبه اولن امتصار ایچمک بر واپوره ارکارلی خصوصری نظر ایچتیریلیر . بوم اختلایه توزیع ایچمک اوزره عیالی منته واردوسته خطابه منوالی بریاتمنکک تحریر و طبع فرمت اولدقه شیبهدین ندری کیفایتیوه حله ماروانه ادخال ایچیلیر . حاضریند موش سعید کله ایله حسن اقتدکن سین دورستنده جیلزنده واقشکاملزنده شهر ایچن و یابحال و جوارلی کوشنرفرک موی ایچمکن نالیس اختلاکازی تربیاتیک تحریفی فرارلدنریمه مأور اولقرلی اره ایچکدهدر . بیه حاضریندن اولوب موقوف یولان ارضیور حریت و اتلاف قلوبی انصافندن اولان صدق اندی ایله فیصدی بوی . طبعنازیه ، مناسب الاقدام ، ادبیق ، ساری بیغلی ، کوزل فرانسجه تکلم ایچر کبار طوری و ایوم غیر موقوف یولان بردادش بیاتمنکک طوابع اشتغال ایچر . بیاتمنکک بلک اولدنده تونک اوست باشنده ساکن و اساساً یولان نهمندن موسیو فانازیک مصصرف اولدنی آطلوی منظمه مندمه طبع ایچتیریلیر . بیاتمنکک طبعی همه کون انسانی ختام ولور و اوگون اقتضاه قدر منظمه یولان صدق اندی فوری چشمده برسی حضرتیکک ساحطه نرته کیچ وقت عزیت ایچر بیاتمنکک طبعندن اوصرده خبردار اولان حکومت جمعی ایسی کون

صورت خیدهده منظمه نرته تدقیقاته توسیل ایچن اولدیندن بو خیدهاتمن فوشولانان منظمه ساسی یازار ایسی کون علی الصباح نسح مطبوعه تک لیم کیلیسی باشا اولدنه مارش آیراندمک افشکمنه نقل ایچر . صدق اندی تک رهاسندن اولوب یازار ایسی کون حرکی مسمر یولان ارضیور زاندرن ملازمکنندن معاند منظمی وس اندی یهده موی ایله صدق اندی طرفندن سکر یوز قدر بیاتمنه منظمه تسلیم اولور ، ایسته حکومت منظمی وس اندی یهده کی بیاتمنه نرته ایله ایچمک موی ایله منظمی اندیک حکومت برای خدمت وقوع یولان اعتدالی حکمتک ساسی مندمه تشکات اختلایهه ظاهره چیقارندن و یازار ایسی کون آقارن بیس مالی کجه بی تشکات افحال اولممندن اولدنی آکشیلان و من عدالایجاب سفراطعظوشا حصرنری ودهه سائر بیس ذوات مندمه استعمال ایچمک اوزره ایران اختلاطیوندن برنه بومار سیارلی ایچک لیدندنه یولان صدق اندی مرسوم ایران اختلاطی حده علی ایله برابر توقیف و موشل سید و خوشنورل حسن تکلیف دخی اله ایچمدر . اولاده بیان اولان منظمه لیه مکورهه اجرا قانن تحریفهده بیاتمنکک صدق اندینک خصلتیهه منصح پروازری و برقاچ نهمه بیاتمنه اله ایشلی و اتلاف خرین بری مذکور منظمه تک موانعه مصروف اولدنی ادما ایچن و فقط نظر قاننده مطبوعهک ساسب مقیلسی یولان نهمه شیبهدین تیول اولدیدی و منظمهه طبع اولان بیاتمنه نرته بیهوک موسیو فانازیک ختمسه نقل ایچن مطبعه عالی سعید دخی وردست اولدند . مع التأسف اصل مطبوعهک ساسی یولان مرسوم فانازی اختلایهه موق اولدیندن توقیف اولوممنند . اله ایچن دلالی مادییه فارش موقوفین اختلایهده صدق اندینک دخی مشرق اولدنی وطنیک کلک یازغاممنده مجلس مسوره حاضر یولوندنی اعتدال الهیکک ماله بیاتمنکک طبعندن خبردار اولدنی ادما ایچر ، صدق اندی ایسه بیاتمنه نرته طبع ایچتیردیک ایچر انشال انشال برابر نصورات اختلایهه صدق اندینک و سوسا ساری اندی نامدکم طایر بر ایچمدر . موی ایله صدق اندینک کلکارلیک ساسی ایچر بر اتحاف و ترقی بویله منسوب دوامن ایچری کلکارلیک ساسی ایچر دفتر طلب الهیکک منظمی وس اندی طرفندن اخبار ایچمکنک واریج سته مقدم عیبت خیه منسلندن طولای محکوم اولوب کین حلس مایونده علو عالی مظهر اولان موی ایله حلیط ساری اندی کندیسندن بویک بردوزک طلب اولوندی ادما ایچمکنک حله صدق اندی یولوندی کلیاً انکار و حق حلیط ساری اندینک طایر دخی ادما ایچمدر . لیلی تک بونک بنات اختلایهه رئیس اولدنی بر درجه و سوسج ایله میدانه چیقاران بودلال موی ایسین توقیف ایچون اقتشاکه دانسی یولان برسی حضرتیکک ساحطه نرته تحریات اجرانسه کمونیک بیور ایچن و شامطک اون دورخی تجلیه کون تحریات فانویسی داخلنده تحریات اجرا قانند . اولادک ایشاحه نظر ایچمک ایچمکنک ایچمکنک منظمه عالی سعید و خوشنورل حسن ، منظمه ساسی کوشیدنی اقتداری منظمه عالی سعید و بوسا ایچمکنک مذاکرته کیریدنسن اولان ابراهیل حده علی موقوف اولوب شخصی معلوم اولان اتنی تکله اسلری و یولوندی آکشیلمهان دبستر بر قایل حال فراردمدور . موقوفین حلقه تک اوقاقی تجلیه ایله معاً بوگون یولان حریت تودیع ایچمکنک و کالمنه معاً کازی لایجره ماله نرته عمل فانوی ایفا اوله جاند . عرضکافه قیل و قاکره ویدولونه ماله نرته عمل فانوی اوزره بیون تحصیلیه الطار عمومی به مرض اولان ماهیت و قلمه تک ایچمکنک سلم طرفنده طولایس اوج کیلیک نهمه ونه بیچمک ایچمکنک باشقه برنی اولدنی برسی مدیریت عمومی مندمه تودیع اولان افشکانه تحقیق کله ایچمکنک آکشیلمهان بیان اولور ،

۲ - ۹ یی حیرانک مرکی  
مطبعه ایچمکنک و شرکیس  
صدر مشورلی : اشرف اوب