

Sosyal Bilimlerde Kuram, Araştırma ve Tartışmalar - V

Editör: Mesut BULUT



ÖZGÜR
YAYINLARI

Sosyal Bilimlerde Kuram, Araştırma ve Tartışmalar - V

Editör:

Mesut BULUT



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şhitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgur yayinlari.com

✉ info@ozgur yayinlari.com

Sosyal Bilimlerde Kuram, Araştırma ve Tartışmalar - V

Editör: Mesut BULUT

Language: Turkish-English

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8554-96-0

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1121>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Bulut, M. (ed) (2025). *Sosyal Bilimlerde Kuram, Araştırma ve Tartışmalar - V*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1121>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgur yayinlari.com/>



Ön Söz

Sosyal bilimler, bireyin kendini, toplumunu ve çevresindeki dünyayı keşfetme sürecinde hayati öneme sahip bir disiplinler grubu olarak tanımlanır. Bu bağlamda, insan davranış kalıplarına, sosyal ilişkilere, sosyal yapılara ve sosyal yapıların zaman içindeki değişim ve süreklilik kalıplarına odaklanan sosyal bilimler, birey, toplum ve çevre arasındaki karmaşık ilişkileri sistematik ve bilimsel bir bakış açısıyla ele alır. Sosyal bilimler, yalnızca toplumu yorumlayan bir düşünce bütünü olarak değil, aynı zamanda sosyal yaşamı anlamlı kılan temel bir düşünce bütünü olarak da algılanır. Sosyal bilimlerin eğitimsel yönü, salt bilgi aktarımından daha kapsamlıdır. Bu nedenle, sosyal bilimler eğitim süreci, eleştirel düşünme, sosyal farkındalık, demokratik bilinç, kültürel farkındalık ve sorumlu vatandaşlık açısından yüksek düzeyde yetkinlikler kazanmayı amaçlayan dinamik bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin sosyal olayları analiz etme ve insanların iyiliği için farklı düşünme biçimlerine dayalı yargılarda bulunma yeteneklerini geliştirmelerini sağlamada oldukça faydalıdır. Bu açıdan, sosyal bilimler eğitimi hem bireysel hem de toplumsal gelişim için en önemli disiplinlerden biri olarak ortaya çıkmıştır.

Bu kitabın başlığı olan “Sosyal Bilimlerde Teori, Araştırma ve Tartışmalar”, sosyal bilimler eğitimi bağlamında güncel kuramsal ve uygulama temelli akademik düşünce ve tartışmaları bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Bu kitaptaki bölümler, eğitim araştırmaları, bilimsel araştırma yöntemleri, çok disiplinli yaklaşımlar, eleştirel düşünme yaklaşımları ve teorik temeller perspektiflerinden sosyal bilimler eğitiminin çok yönlü kavramlarını ele alarak, niteliksel değişimlere dayalı olarak konuya üst düzey ve temel bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu araştırma, sosyal bilimler eğitiminin, sosyal bilim kavramlarına dayalı eğitim süreçleriyle daha yakından ilişkili olduğunu ve sosyal dönüşüm ve değişim kalıpları ile değerler eğitimine dayalı aktarım süreçleri bağlamında üst düzey eleştirel düşünme süreçleriyle daha yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Antropolojiden eğitim bilimine kadar birçok disiplinden bilgi bir araya getirerek, sosyal bilimler eğitimi çok disiplinli bir bakış açısıyla daha bütünsel ve derinlemesine yapılar kazanmaktadır. Bu nedenle, bu kitaptaki her bölüm, bu farklı alanlardaki akademisyenlerin temel düşünceleri açısından dışsal bir bakış açısına sahiptir.

Bu kitap, bilimsel yöntem ve entelektüel bütünlük ilkelerine uygun olarak derlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilimler eğitiminin kuramını

geliştirmek, pratiğine ışık tutmak ve alandaki entelektüel söyleme katkıda bulunmaktır. Bu çalışmanın, özellikle yüksek lisans öğrencileri olmak üzere, sosyal bilimler eğitimi alanında çalışmalar yapan araştırmacılar, akademisyenler için bireyler için bir referans aracı olarak katkı sunması beklenmektedir. Bu vesileyle, bu çalışmanın hazırlanmasında gösterdikleri çaba ve entelektüel katkılarından dolayı tüm yazarlara ve yayın kuruluna/redaktörlük ekibine teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Değerli katkılarından dolayı Dr. Kürşad Özkaynar’a ayrıca çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Ön Söz

iii

Bölüm 1

Representation of Turkish Family and Women in Stories and Novels of
Secondary Education Turkish Language and Literature Textbooks 1

Seyhan Bayram

Mesut Bulut

Bölüm 2

Shylock as the Key Figure Belirmating Elizabethan Christian Society in *The
Merchant Of Venice* 47

Murat Gökmen

Seda Gökmen

Bölüm 3

21. Yüzyıl Okul Yönetiminde Mali Sürdürülebilirlik ve Kaynak Yaratma
Stratejileri 67

Yasin Demirci

Bölüm 4

Aydın Zeybek Dans Repertuvarının Güncelde Değerlendirilmesi 95

İlknur Demirbağ

Nurdan Kılıç

Bölüm 5

Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlar Anlamlı Öğrenme, Motivasyon ve Katılım, İş Birliği ve Sosyal Etkileşim: Mit Mi, Gerçek Mi? 121

Fatih Pala

Bölüm 6

İş Kazası Sonucu Oluşan Maliyetlerin İncelenmesi 145

Ziya Ersoy

Representation of Turkish Family and Women in Stories and Novels of Secondary Education Turkish Language and Literature Textbooks¹

Seyhan Bayram²

Mesut Bulut³

Abstract

The purpose of education is to cultivate desirable and acceptable behaviors in individuals. Social sciences are one of the most suitable fields to serve this purpose. Raising individuals who embrace the national and moral values of their society, develop themselves, and are sensitive to the environment and all living things is one of the fundamental goals of education. The texts in the Turkish Language and Literature textbook are the most important foundation for achieving these goals. Based on this, this study examined the Turkish family structure and perspective on women in the story and novel texts in the 10th-grade Turkish Language and Literature textbook. In summary, this study examined a total of 38 stories and novel texts in secondary school Turkish Language and Literature textbooks, focusing on the context of Turkish family structure and perspectives on women. The research results indicate that the roles of “ideal mother” and “ideal wife” are most frequently highlighted in the texts, while representations of educated, strong, and socially active women are inadequate. It has been determined

- 1 This study is a revised version, with certain simplifications and expansions, of the master's seminar titled *“Analysis of the Texts in the Story and Novel Units of the Ministry of National Education Secondary School Turkish Language and Literature Textbooks in Terms of Turkish Family Structure and Perspective on Women”* presented in 2021 by Seyhan Bayram, a master's student in the Department of Turkish Language and Literature Education, under the Division of Turkish and Social Sciences Education, at the Institute of Educational Sciences of Atatürk University, under the supervision of Prof. Dr. Mesut Bulut.
- 2 Master of Science, Turkish Language and Literature Teacher, e-mail: seyhan.bayram@gsb.gov.tr,
- 3 Prof. Dr., Atatürk University, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Language and Literature Education, e-mail: mesutbulut@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0733-0964>

that examples of alp women, such as Selcen Hatun in Dede Korkut, are limited, and that negative female stereotypes are also represented in the texts. Despite the emphasis on family solidarity and national values in the texts, the multifaceted identity of women in modern society is not adequately reflected. In light of these findings, it is essential to reorganize course materials to align with cultural values, support gender equality, and reflect the multidimensional identity of women.

Introduction

As a requirement of social life, individuals inevitably change within the society in which they live. Since the establishment of the first Turkic states, Turkish society has undergone a constant state of change. This has been achieved through both cultural interactions with surrounding countries and religious beliefs. Despite all these changes, women and the family have always been given importance in Turkish society. A look at the history of the first Turkic states reveals that women had a voice, served in the state's administrative bodies, and always stood by their khans. Turkish civilization similarly placed great value on women after embracing Islam. Because Islam's command to respect women and protect their rights is a value in keeping with Turkish culture, assimilating and embracing them was not difficult. According to Tanriver (2025), Islamic family law, centered on the principle of protecting human dignity, provides a solid foundation for family unity and protects individual rights through justice and compassion. Within this framework, the importance placed on human dignity demonstrates how Islamic law shapes social order and individual rights.

In pre-Islamic Turkish societies, despite the patriarchal structure, women held a powerful position in social, legal, and political spheres. There was no gender discrimination among children, and women chose their spouses and received a share of the inheritance upon marriage. After becoming mothers, they gained additional rights, had the right to dispose of joint property, and were not forced to stay in a marriage by the right to divorce. Among the Huns, Göktürks, Bulgars, and Sabirs, women served at all levels of government, acting independently in diplomatic relations and serving as judges in courts. Examples of rulers like Boğarık Hatun demonstrate that women could reach the highest political positions. This demonstrates their status as women in contemporary societies (Tellioglu, 2016: 221-222)

It is a fact that, from the ancient Turks to the present day, women have held a significant place in Turkish culture and state tradition, playing a critical role in strengthening the foundations of society and preserving the family structure (Acar, 2019: 395).

Throughout history, women in the Turkic states have played important roles in both social and political life, carrying significant responsibilities as wives and mothers, establishing families, and forming the foundation of society. Women's role, particularly in raising children and providing primary education, is critical to the happiness of society. Among the Turks, the family has been viewed and protected as the fundamental core of society. A strong family structure has enabled the Turks to survive throughout history despite wars and migrations (Gündüz, 2012:130).

As members of society, women differ from men in certain ways. Women have always held a specific place in society, sometimes praised and sometimes oppressed. This fundamental and indispensable presence in society is also an important literary motif. Women are discussed from different perspectives in numerous literary works, including novels, fairy tales, epics, and folkloric works (Bars, 2014: 123). In Turkish social life and state tradition, women, unlike other societies, have not been in a secondary position, but rather have assumed a primary role. This stems from the lifestyle shaped by the equestrian nomadic culture. While societies generally experience evolution in their social structures with changes in production methods, in Turkish societies, women have partially maintained the beliefs and values inherited from foraging societies in line with the requirements of social life. In this context, women stand out as a central element in the formation of family and social order (Çolak, 2016: 60).

In literary works, women are generally classified into three basic categories: verse/poetry, fiction, and informational texts (memoirs, travelogues, diaries, biographies, letters, etc.). In verse/poetry, women are often addressed by male poets, their beauty extolled, and the desired "target object". In fictional texts (novels, short stories, plays), however, they are incorporated into the texts with their weight in real life. In informational texts, women also appear with their real-life status and influence. In Turkish literature, women are important figures influenced by their familial and social roles. With the changes in time and life, the image of women in literature has also transformed; the depiction of women shooting arrows and wielding swords before Islam was shaped by themes of love and pleasure in later periods (Kaya ve Goncagül, 2023).

There were also women poets, such as Zeynep Hatun and Mihrî Hatun, who grew up and produced works during the Divan Literature Period. During the Tanzimat Period, Fatma Aliye Hanım made a name for herself with her prose works. During the Ottoman period, Fatma Aliye Hanım was a pioneering writer in the fields of novels, philosophy, and translation,

and played a significant role in the struggle for women's rights. She wrote for women's magazines and founded women's associations. Her father was Ahmet Cevdet Pasha, a high-ranking Ottoman official, a lawyer, and a renowned historian. Fatma Aliye was an intellectual shaped both by the intellectual education she received in the mansion of a high-ranking bureaucratic family and by the influences of social and legal Westernization in the Ottoman Empire after the Tanzimat (Çakır, 2011). In literary texts from the Republican period, women are portrayed as receiving education and, as a result, pursuing a career. In Reşat Nuri Güntekin's "Çalıkuşu (Wren)" Feride is a teacher. She travels alone throughout Anatolia, teaching in various villages and towns, and possesses a strong character. Halide Edip Adıvar's works also feature strong female characters. Women also appear as powerful figures in literary works from the Republican era.

Women poets and writers hold a significant position in Turkish literature, particularly in the fields of classical Turkish poetry and post-Tanzimat literature. The most frequently studied names in this field are Fatma Âliye Hanım, Mihrî, Leylâ Hanım, Şeref Hanım, and Zeyneb Hatun; Fatma Âliye Hanım stands out for her dissertations, books, and articles, while Mihrî is noted for her presentations at symposiums. Among the poets featured in encyclopedia entries and book chapters are Fitnat Hanım, Şeref Hanım, and Zeyneb Hatun. On the other hand, many women poets have not been the subject of an independent study (Âfitâbî, Afife Kadın, Fâtıma Fâize Hanım, Nesîbe Safvet Hanım, Nesibâ Tevfika Hanım, Fasiha Hanım, Hatice İffet Hanım, Münire Hanım, Maide [Hasibe] Hanım, Fatma Nerîme Hanım, Ayşe Vuslat Hanım, Emîne İkbal Hanım, Sa'ide Hanım, Habîbe, Hamiyet Zehrâ Hanım, Fatma Fâzıla Hanım, Nâciye Hanım, Sâliha Suâd Hanım, Lütfiye Hanım, Şerife Zîbâ Hanım, Fatma Hanım, Kevser Hanım, Fatma Müzeyyen Hanım, Hatice İffet Hanım, Cevriye Banu Hanım, Suâd Hanım, Tal'at Hanım, Zafer Hanım, Seher Hanım, Fatma Servet Hanım, Mihrünnisa, Seniye Hanım, Cemîle Hanım, İhsan Raif Hanım, Arife Hanım). This situation demonstrates that more than half of the 67 known women poets have not been the subject of scholarly studies (Çelik, 2020: 209-210). Despite this, Fatma Âliye Hanım, Mihrî, Leylâ Hanım, Zeyneb Hatun, Şeref Hanım, and Fitnat Hanım demonstrate that women made significant contributions to Turkish literature in the fields of poetry, fiction, philosophy, and translation, and played a central role in the historical development of women's literature. In this context, Ziya Gökalp's views are very valuable.

According to Ziya Gökalp, the strength of the family is directly proportional to the strength of the nation, and women shape the family.

Women's lack of adequate education weakens the family structure, and as a result, the nation falls behind. Therefore, the foundation of social development lies in women's education and the proper upbringing of girls; well-educated women ensure the formation of strong families and, consequently, a strong nation (Tansel, 1965: 414-415).

The technological, economic, social, and cultural transformation process taking place on a global scale is profoundly impacting social structure. The family is among the institutions most affected by this transformation. In Turkish cultural and social history, the family has held a significant position as a protective and encompassing structure, serving a fundamental function in the construction of individuals' identities and ensuring social continuity. Throughout history, Turkish society has been able to preserve its cultural identity and maintain a strong social fabric thanks to the value it places on the institution of family. In fact, the Turkish family structure stands out as an idealized model in many Western societies. However, phenomena such as industrialization, rapid urbanization, and internal migration have led to a disintegration of the traditional family structure in Turkey. Recent increases in divorce rates, the rise in the number of single-parent or broken families, the prevalence of substance abuse among young people, and the rise in criminal offenses are concrete indicators of this process. In particular, the broadcast content of mass media, which relegates familial and spiritual values to the background, paves the way for a moral and cultural erosion. Economic instability and poverty are also significant factors negatively affecting family dynamics. However, the institution of the family It plays a decisive role in preparing children and young people for social life, caring for the elderly, and combating crime and harmful habits. Therefore, supporting and strengthening the family is vital for social welfare (Kabaklı Çimen, 2008: 22).

It is the woman who holds the family together and makes it whole. She is the mother of the children, the companion of her husband, and the one who gathers and gathers the family together physically and spiritually. Growing up and living in a good and peaceful family environment brings happiness and makes one successful in life's struggles. The value attributed to women in Turkish mythological texts demonstrates that it surpasses even many understandings in contemporary societies. For example, in the Oğuz Kağan Epic, women characters occupy a central position, both socially and symbolically. Similarly, in the Orkhon Inscriptions, the founding and unifying role of women is emphasized through the Grey Wolf (Asena) motif during the Göktürk resurrection process. These narratives reveal how respectful and advanced Turkish society's view of women was in the early

periods. According to the principles of Shamanism, women's rights are very similar to today's understanding. Equality between men and women is a fundamental principle. Shamanism's respect for women was so profound that they considered them sacred. Therefore, women held a very high position in society. Ziya Gökalp also touched upon the same subject in his work "*Türkçülüğün Esasları (The Fundamentals of Turkism)*." According to him, Turkish women are entities that have a say and are respected in every aspect of society (Göksel, 1988: 113).

Despite the nomadic lifestyle of Turkish society, the identity bestowed upon women by their natural and traditional national culture is extremely vibrant and dynamic. Women are valued for their horseback riding, weapon use, and fighting skills, and they play an active role in social life. Historical sources indicate that the Turks referred to certain sacred and highly valued rights as "*Mother's Rights*", equating them with "*God's Rights*". In the ancient Turkish state tradition, the khan and the khan are seen together in ambassadorial receptions and credential presentation ceremonies organized within the context of interstate relations. It is also known that the khan was a member of the councils where war decisions were made (Göksel, 1988: 115)

With the advent of Islam, the value attributed to women gained even greater significance. According to Islamic belief, "*Paradise lies at the feet of mothers*". Islamic scholars have described the Prophet's (peace be upon him) behavior toward his wives and stated that this was an example to follow.

The new religious and cultural elements that came with the adoption of Islam did not significantly alter or restrict Turkish women's active role in social, political, and economic life. Indeed, prominent examples from the Seljuk period clearly reflect this continuity. For example, founders of charitable foundations like Gevher Nesibe Hatun, women who played active roles in politics like Altun-Can Hatun, Tuğrul Bey's wife, and Terken Hatun, Melikşah's mother, as well as pioneering figures like Fatma Bacı, who founded social organizations, demonstrate that Turkish women remained at the center of social life even in the post-Islamic period (Kurnaz, 2015: 17).

In Turkish social life and state tradition, women, unlike other societies, hold a primary, not secondary, position; this stems from the lifestyle shaped by equestrian nomadic culture. Women stand out as a central element that sustains the family and ensures the continuity of social life. Women, held in high social prestige due to their motherhood, have played a critical role in maintaining family and social structure throughout history (Yılmaz, 2003: 3). This most sacred unit, the cornerstone of Turkish social life and

possessing immense cultural value, cannot exist without women. Women play a significant role in Turkish society, fulfilling responsibilities within the family such as mother, wife, and sister, as well as possessing their own identities. Under the influence of equestrian nomadic culture, women assumed a significant role in social life. They became indispensable for the maintenance of family and society, and for the continuity of social life. Throughout history, women have played an indispensable role in maintaining family and social order due to their high social status as mothers (Yılmaz, 2004: 112).

During the Ottoman period, sultans' mothers and wives were active in political life. In social life, women in rural areas worked in the jobs required by village life. Women living in cities led more secluded lives, with restrictions on their outings and dress codes. In later years, with the influence of modernization, Girls' Teacher Training Schools were established, and Turkish women began to take a greater part in social life. With the collapse of the Ottoman Empire, women, like men, joined the War of Independence, demonstrating the honor of sacrificing everything for their homeland. During the Republican Era, women were granted social and political rights, and these rights were secured by law.

Today, increasing incidents of violence against women have become a social problem, and violence in all its forms must be prevented. The most effective way to achieve this is education, which aims to develop acceptable and desirable behaviors in individuals. Social sciences stand out as one of the most suitable fields to serve this purpose. In this context, Turkish language and literature courses and textbooks provide an important educational foundation that supports students in developing individuals who embrace national and moral values and are sensitive to the environment and all living things.

Turkish language and literature textbooks play a critical role in conveying social values. It is crucial that these textbooks reflect the multidimensional identity of women and the dynamic structure of the family in Turkish culture in a balanced manner, both for the preservation of national values and the development of a universal human rights perspective.

This study examined the texts of stories and novels in secondary school Turkish language and literature textbooks, focusing on the Turkish family structure and perspective on women, within the framework of current course outcomes and core values. This study aims to understand both the historical and cultural position of women in literary texts and to shed light on the transmission of social values through education. It is crucial to find

a solution through education to address the increasing incidence of violence against women today and to prevent violence. Women have always been valued in our culture. It is crucial to reinstalled this value in society and prevent violence. This can only be achieved through education. For this purpose, the texts in the unit stories and novels in secondary school Turkish language and literature textbooks were examined in terms of Turkish family structure and perspective on women. The study analyzed how these texts reflect Turkish family structure and perspective on women, and systematically examined how the perception of family and women in our culture is transmitted to future generations through literary texts. In this context, the ways in which texts in textbooks reflect gender roles and family dynamics are examined from an educational and cultural perspective. This aspect of the study demonstrates the importance of text selection in both Turkish language and literature education and the transmission of social values.

1.1. Purpose of the Research

The primary purpose of this research is to examine how the texts included in the story and novel units of secondary school Turkish language and literature textbooks reflect the Turkish family structure and perspective on women, within the framework of the objectives and core values specified in the Ministry of National Education's Secondary Education Turkish Language and Literature Curriculum (2018). In Turkish culture, the family institution, and women as one of its cornerstones, have always been highly valued and respected throughout history and society. A woman's role as a mother stands out as a significant element reinforcing her social status. However, today's increasing violence against women has become a serious problem threatening the social fabric. Preventing violence not only against women but against all living beings seems possible through education. The fundamental function of education is to develop behavioral patterns in individuals compatible with social values and to raise sensitive individuals committed to national and spiritual values. In this context, the texts in Turkish language and literature textbooks play a critical role in conveying social values. This study aims to analyze the extent to which the stories and novels in these textbooks represent the Turkish family structure and perspectives on women. Furthermore, it aims to assess the contribution of these representations to the ideal of gender equality and a society free of violence.

1.1. Research Problem

How and in what way are the Turkish family structure and perspective on women addressed in the texts in the story and novel units in the secondary school Turkish Language and Literature textbooks?

1.1.1. Sub-Problems

1.1.1.1. How and in what way are the Turkish family structure and perspective on women addressed in the texts in the story and novel units in the secondary school 9th, 10th, 11th, and 12th grade Turkish Language and Literature textbooks?

1.1.1.2. How are the values placed on family and women in Turkish culture reflected in the texts in the story and novel units in the secondary school 9th, 10th, 11th, and 12th grade Turkish Language and Literature textbooks?

1.1.1.3. Do the family structure and perspective on women in the texts in the story and novel units in the secondary school 9th, 10th, 11th, and 12th grade Turkish Language and Literature textbooks align with the Turkish family structure and perspective on women in Turkish culture?

1.1.1.4. How and through which type of woman are the Turkish family structure and perspective on women discussed in the texts in the story and novel unit in the 9th, 10th, 11th, and 12th grade Turkish Language and Literature textbook for secondary education?

1.2. Limitations of the Research

The study was limited to the story and novel texts in the 2nd and 5th units of the 9th, 10th, 11th, and 12th grade Turkish Language and Literature textbooks for secondary education.

2. CHAPTER TWO

2.1. The Importance of Women in Turkish Culture and State Tradition

Although the position of women in Turkish culture and state tradition has undergone some changes throughout history, Turkish women have always held a privileged role in social and state life. Women, distinguished by their motherhood, have been recognized as figures accorded supreme value in Turkish society. A woman's existence is directly related to the continuity of the family, and family continuity is fundamental to the survival of the

state. It is observed that individuals are also valued in societies that value women. Therefore, there is a direct relationship between the importance attributed to women and the value placed on individuals within society. In this context, the importance placed on women is an indicator of respect for the family, and the importance placed on the family is an indicator of respect for society. Protecting the cultural and traditional fabric of society is essential for the continuity of the state (Acar, 2019). Turkish society is an interactive structure comprised of women and men; therefore, it is impossible to evaluate the roles of women and men from a single perspective. While a male-dominated structure prevails in state administration, women's influence has been significant throughout history. Sociological and historical examples demonstrate that women in Turkish societies have assumed a variety of roles, from the lowest to the highest levels of government. The concept of sacredness before Islam and the understanding of sacred upbringing after Islam facilitated women's direct or indirect influence in government. In this context, it can be demonstrated that Turkish women made significant contributions to social and administrative spheres (Peker, 2017: 161-162). Turkish women held an active position in both social and state life. There were no restrictive practices such as flight or migration, and women directly participated in social life. Girls were able to wield weapons equally with boys and, when necessary, participate in war (Gündüz, 2012: 144).

2.2. Women in Turkish Society Before and After Islam

While women were not valued in ancient Europe, in Turkish society, they were valued, had a say in state administration, and were active in social life (Bayat, 2018). The following statement from the Orkhon Inscriptions is extremely significant in understanding the status of women in Turkish culture: The Bilge Khagan inscription states, "God raised my father İlderiş Khagan and my mother İlbilge Hatun so that the Turkish nation would not perish," demonstrating the central role of women in the Turkish political and social order. This narrative emphasizes not only the high status of women but also the co-founding role of women and men in protecting the existence of the state and the nation (Kafesoğlu, 2015: 240). Women held a significant position in pre-Islamic Turkish society, and despite the patriarchal structure, there was no gender discrimination among children. It is a fact that Turkish girls had the right to choose their husbands in marriage and inherit from their fathers. After becoming a mother, she gained various new rights, including the right to dispose of her home and wealth. These rights also manifested themselves in state administration, allowing some women to assume state administration after the death of their husbands.

Furthermore, women's right to divorce freed them from forced marriage, demonstrating that Turkish women held a higher status than many women in contemporary societies and today's society (Tellioğlu, 2016: 221-222). According to Sevinç (2007), in pre-Islamic Turkish societies and states, the khan and the khan always stood side by side. They welcomed ambassadors from foreign states together, and the khan shared his political views with them khan. Nuclear families were more common in Central Asian Turkish societies: families consisting of a mother, father, and unmarried children. In these families, men and women held the same position, and the principles of mutual respect and love prevailed. Due to nomadic lifestyles, women, like men, were warriors, rode horses, and shot arrows. According to Bars (2014:139), in the Turkish epic tradition, women, like male heroes, actively participated in the struggle and were depicted as warriors, intelligent, and knowledgeable. Physical strength and strong character are important characteristics of woman heroes. Under the influence of nomadic culture, women held equal status with men in terms of governance and legal status, riding horses, wielding swords, and fighting. Although women assumed more passive roles with the transition to settled life, various female characters representing reflections of social life, historical events, and cultural values are still seen in epics and folk tales. The value placed on women remained unchanged even after the Turks embraced Islam. The society, taking the Prophet Muhammad's (peace be upon him) behavior towards women as an example, continued this. Even after Islam, women's right to a say in state governance continued.

2.3. Women in the Ottoman and Constitutional Monarchy Periods

During the Ottoman Empire, women were excluded from social life. They were allowed to receive education at home. With the Constitutional Monarchy Period, women were granted the right to education and inheritance rights. During this period, women who had the right to education gradually entered the workforce, and women were appointed to civil service positions instead of men who had to serve on the front lines (Çakmak, 2011). The Second Constitutional Monarchy Period was characterized by radical transformations in education and law in Ottoman society. The change in women's social status, which began with the Tanzimat reforms, gained significant momentum during this period. The expansion of women's educational opportunities allowed them to assume more active roles in social life. During this period, Ottoman women experienced a transition between modernization and traditional values; ultimately, the Second Constitutional Monarchy took its place in history as a period when the modern woman

model began to take shape and educated women struggled for their social existence (Özgiraz & Arslanel, 2011). In the period beginning with the 1839 Tanzimat Edict, writers such as Ahmet Midhat, Şemseddin Sami, and Namık Kemal generally portrayed working women in traditional roles; however, Ahmet Midhat, in particular, introduced Western and productive female characters representing a variety of professions to literature. During the Servet-i Fünun period, writers such as Halid Ziya and Mehmet Rauf highlighted women as more educated individuals, particularly as teachers (Uğurcan, 1983). In the Ottoman Empire, issues such as women's education and legal rights were raised by men who had created a free space for their expression. Consequently, the first proposed solutions were shaped by a masculine perspective and implemented according to their benefits to the state. Especially after the Second Constitutional Era, the approach to women's issues was shaped around women's education, their right to leave home while entering the workforce, and regulations that favored women in inheritance and divorce cases (Özakın, 2019: 273).

2.4. Women in the National Struggle and the Republican Period

In Turkish literature, between 1908 and 1923, female characters became figures who actively participated in social struggles and pursued working life as both an individual and a social form of existence. The common view in these three periods, starting with the Tanzimat, continuing with Servet-i Fünun, and encompassing the National Struggle Period, is that women's education, participation in social life, and recognition of their rights are of vital importance for the future of society (Uğurcan, 1983). Turkish women maintained their social value from the founding of the Ottoman Empire to the National Struggle phase of the Turkish War of Independence; particularly during the National Struggle, they played a decisive role in laying the foundations of the Republic of Turkey through their heroism. During this period, women not only maintained their motherly role towards their children, but also produced supplies for soldiers on the front lines and, by participating directly in the struggle, became weapons against the enemy. The sacred quality of motherhood held by Turkish women was reinforced and gained significance through the extraordinary courage and sacrifices they demonstrated on the front lines. After the proclamation of the Republic, Mustafa Kemal Atatürk, the founder of the Republic of Turkey, systematically emphasized the value that should be given to Turkish women and took radical steps to ensure that women gained freedom in social, political, and legal spheres. Thanks to Atatürk's strategic emphasis on women's rights, which were not even found in many Western societies of

the time, they were brought to Turkish society and the state structure. Thus, women gained a voice in all segments of society (Acar, 2019). It is known that esteemed Turkish women have played a significant role in the glorious formation and development of Turkish history. The contributions of Turkish women, always respected in our social life, in the family economy, in raising the Turkish generation, and also in politics and state administration, are documented in historical documents. Turkish women, renowned for their chastity and striving alongside men in every stage of life, have also undertaken and succeeded in defending the homeland in a way unseen in other nations. Therefore, it is crucial to remember heroic figures of our recent history, such as Nene Hatun, Kara Fatma, and Ayşe Kadın (Kafesoğlu, 1969: 113). Throughout history, women have been at times exalted in terms of social status and at other times exploited. In the modern era, particularly under the influence of the consumer economy and popular culture, women have been commodified and turned into objects of the advertising and entertainment industries. While there have been periods when women and men were positioned as rivals in the context of gender relations, in reality, these two genders are complementary. The continuity of humankind is ensured through the family institution, based on the unity of men and women. In Turkish culture and tradition, women have been viewed as complementary to men, and cooperation is essential in social organization. Indeed, proverbs such as *"A mother's right cannot be paid"* reveal the value attributed to women. In this context, women's social position must be strengthened, they must gain self-sufficiency through education, and they must receive the respect they deserve in society. Women's role in socialization and raising the next generation is of central importance (Gündüz, 2012: 145). The family, the smallest social unit in society, has survived through various structural and functional transformations from primitive societies to the present day. The historical continuity of the family demonstrates that this institution lies at the foundation of social structure. Turkish society, like other societies, has been shaped around the family structure in parallel with the changes it has undergone in different periods. Throughout the process extending from a nomadic lifestyle to the transition to a settled order after the adoption of Islam, the Turkish family structure, while undergoing formal changes, has maintained its central position in social life (Düzenli, 2011).

2.5. Women and Family in Turkish Literature

Family and women hold a significant place in the Dede Korkut Stories, one of the most important works of Turkish literature.

The family structure in the Dede Korkut Stories consists of the father, who holds the status of a bey, his wife, whom he consults and sees as a guide, his son(s), and his daughters, whose names are often not specified. Exceptional characters such as Banı Çiçek and Selcan Hatun are more commonly represented as the fiancées of the bey's sons. In these stories, the family is depicted as a solid social institution based on mutual respect, love, and loyalty. The father figure is the leader of both the beylik and the family. Beys such as Dirse Han, Salur Kazan, Bay Büre Bey, Duha Koca, Kanlı Koca, Kazılık Koca, Begil, Uşun Koca, and Uruz Koca are notable for their heroism, as well as for being rescued by their sons when they were captured. They simultaneously hold the titles of both tribal leader and family head. The behavior of the beys towards their wives is shaped by love and respect; They consult them in difficult situations and use complimentary language. Women are described as “the fortune of the head, the throne of the house”, and men do not hesitate to consider their suggestions. This reflects a highly advanced perception of family and women compared to other societies, even at that time and even today (Kırbaçoğlu Kılıç, 2011).

In every society, marriage is shaped within the framework of cultural norms and rules, and the customs and practices during this process reflect the marital culture of that society. In ancient Turks, marriage is one of the fundamental transitional periods that enable individuals to participate in social life as a new family unit and holds universal importance because it forms the basis of social structure. In Turkish cultural landscapes, various marriage styles, such as arranged marriage, daughter-in-law abduction, the practice of bride, monogamy and polygamy, exogamy, and endogamy, are exemplified in epics such as Oğuz Kağan, Dede Korkut, and Manas. Despite the socio-cultural changes experienced throughout history, there are aspects of these marriage traditions that resonate with the present day (Eroğlu, 2023). According to Kabaklı Çimen (2008), the Turkish family underwent cultural transformation and modernization during the Republican era under the influence of “Westernization”. In the early years of the Republic, the Turkish economic and social structure was based on a rural economy, dominated by the extended, patriarchal family. Factors such as industrialization and migration led to the proliferation of nuclear families in society.

3. METHOD

3.1. Method

The study employed a qualitative research method. “Qualitative research is defined as research that utilizes qualitative data collection methods such as interviews, observations, and document analysis, and follows a qualitative process aimed at presenting perceptions and events in a realistic and holistic manner in a natural setting. In other words, qualitative research is an approach that prioritizes investigating and understanding social phenomena within their context, with an understanding based on theory.” (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 45).

The types of qualitative research and qualitative data analysis are widely distributed and diverse. In this context, unlike quantitative research, there are no “standard” processes in qualitative research, particularly regarding data analysis. This should not lead to the conclusion that qualitative research is conducted haphazardly, lacking a specific system, and therefore, its designs lack scientific criteria. However, there is a systematicity in qualitative research as well. In its most general form, in qualitative research, as in quantitative research, there is a problem to be investigated. A research design is developed to investigate this problem. Data are collected and analyzed as required by the design, findings are obtained, and the results are reported. (Demirli, 2007, p. 59, as cited in Balcı, 2015, p. 38). Using the qualitative research method, the Turkish family structure and perspective on women were examined in detail in the literary texts examined in the study. In this study, existing texts from the story and novel units in secondary school Turkish language and literature textbooks were examined in terms of family structure and perspective on women in our culture.

3.2. Study Design

Cultural analysis, a qualitative research design, was used in the study. “Cultural analysis (ethnography), reflecting the anthropological tradition, focuses on the description and analysis of cultural elements such as social behavior, structure, functioning, values, and norms, as well as individual perception and behavior” (Hancock, 2004, as cited in Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 76). Culture, as a shared set of understandings and rules, influences and shapes the behavior of individuals and groups. The culture of a society, the culture of a class, or the culture formed by individuals coming together for a specific purpose or reason, constitutes an interesting and important subject of study in qualitative research as a whole of reality. The aim of studies on cultural analysis is to define and interpret the culture of a particular group.

This definition is generally made within the framework of the concepts, processes, and perceptions of that culture. (Yıldırım & Şimşek, 2013: 76).

3.2. Study Materials

The study materials consist of the Ministry of National Education (MEB, 2018) Secondary Education Turkish Language and Literature textbooks for grades 9 (Özcan, 2019), 10 (Başaran Yılmaz ve Nasır, 2019), 11 (Yücel et al., 2018), and 12 (Filazi et al., 2021), prepared in accordance with the Turkish Language and Literature Curriculum published by the Ministry of National Education’s Board of Education in 2018.

Table 1. Textbooks and Publishers Used in the Study

Serial Number	Title of the Book	Publisher
1.	Secondary Education Grade 9 Turkish Language and Literature Textbook	Sonuç Publishing
2.	Secondary Education Grade 10 Turkish Language and Literature Textbook	Bir- Yay Publishing
3.	Secondary Education Grade 11 Turkish Language and Literature Textbook	Başak Matbaacılık Publishing
4.	Secondary Education Grade 12 Turkish Language and Literature Textbook	Ministry of National Education Publishing

Purposive sampling was used in this study. Purposive sampling methods emerged within the qualitative research tradition. According to Patton (1987), purposive sampling allows for an in-depth study of situations considered to contain rich information. In this sense, purposive sampling methods are useful in many situations in discovering and explaining phenomena and events (Yıldırım & Şimşek, 2013: 135).

The sample for our study consists of texts from the story and novel units in secondary school Turkish language and literature textbooks. In the 9th-grade Turkish language and literature textbook, the story unit includes the texts *Ellî Kuruş*(Fifty Penn), *Sicim*(String), *Birtakım İnsanlar*(Some People), *Şişman ile Zayıf*(and Fat and Slim); in the novel unit, the texts

Acımak, *Yer Demir Gök Bakır*, *Suç ve Ceza* (Crime and Punishment) are included. In the 10th-grade Turkish language and literature textbook, the story unit consists of the texts *Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı*, *Kerem ile Aslı*, *İmam Ali'nin Mağrib Ejderhası ile Yaptığı Gaza*, *Yusuf ile Zeliha*, *Kediler*, *Forsa*, *Memurun Ölümü* (The Death of a Memur); and in the novel unit, *Oblomov*, *Sergüzeşt*, *Mai ve Siyah*, *Ateşten Gömlek* (The Shirt of Fire). In the 11th-grade Turkish language and literature textbook, the story unit includes the texts *Kamyon*, *Fırsatlık*, *Oğlumuz*, *Koca Oküzün Ölümü* (The Death of a Big Ox), and *Odalardan Biri* (One of the Rooms); in the novel unit, *Yaban*, *Huzur*, *Murtaza*, *Tutunamayanlar*, *Eski Adam*, and *Deniz*. In the 12th-grade Turkish Language and Literature textbook, the story unit includes the texts *Bir Saatlik Telâki* (An Hourly Telâki), *Demiryolu Hikâyecileri-Bir Rüya* (The Railway Storytellers - A Dream), *Karanfilsiz*, *Parasız Yatılı*, and the novel unit includes the texts *Üç İstanbul*, *Bereketli Topraklar Üzerinde* (Fertile Lands), *Aylak Adam*, *Sevgili Arsız Ölüm*, *Selvi Boylum Al Yazmalım* (My Girl with the Red Scarf), *Bülbülü Öldürmek*. A total of thirty-eight texts, listed above, constitute the data sources/materials for the study.

3.4. Data Collection Tools

This study used the document analysis technique as the data collection tool. "Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or events targeted for investigation. Traditionally, document analysis is known as a method used by historians, anthropologists, and linguists." (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 217). Because information cannot be collected through observation or interview in some areas of the social sciences (e.g., history, sociology, archaeology, political science), information is obtained by examining documents in those areas. Exploring written and visual documents (films, paintings, photographs) in that field requires extensive resource research (İslamoğlu & Alnaçık, 2014: 216). Texts from the story and novel unit in the secondary school Turkish language and literature textbook were examined using the document analysis technique in terms of Turkish family structure and perspectives on women, and how this perspective is addressed in these literary texts was examined. The texts in question were read, notes were taken, and data were collected in this way.

3.5. Data Analysis

Content analysis was used to analyze the data. "The primary goal of content analysis is to arrive at concepts and relationships that can explain the collected data. Through content analysis, we attempt to define the data

and uncover hidden truths. The fundamental process of content analysis is to bring together similar data within the framework of specific concepts and themes, organize them in a way that the reader can understand, and interpret them.” (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 259). “Content analysis is one of the most important techniques frequently used, especially in the social sciences. Content analysis can be defined as a systematic, repeatable technique in which certain words in a text are summarized into smaller content categories using coding based on specific rules.” (Büyüköztürk et al., 2010, p. 269). Story and novel texts in Turkish language and literature textbooks were read, notes were taken, and they were evaluated and interpreted in terms of how they reflect family structure and the perspective on women in Turkish culture. The woman types encountered in the analyzed texts are classified and presented in a table using the studies “*Woman Types in Turkish Heroic Epics*” by Mehmet Emin Bars (2014) and “*Woman Types in Ottoman-Turkish Novels*” by Sema Uğurcan (2002). The woman types that the relevant texts are discussed under nine headings:

Ideal Mother Type: Mothers who make every sacrifice for their children and raise them well represent this woman type.

Ideal Spouse Type: Characteristics include being an ideal wife and enduring hardships alongside their spouses.

Educated Woman Type: Characteristics include a working woman with a certain level of education.

Alpine Woman Type: Characteristics include warrior, combative, fearless, and patriotic.

Negative Mother Type: Characteristics include a mother who disregards her children’s happiness and acts according to her own desires and wishes.

Strong Woman Type: A woman who can make her own decisions and holds a respected position in the family and society.

Negative WifeType: The opposite of the ideal spouse. She does not support her husband or endure hardships.

Slave Woman Type: The type of woman hired to do housework and serve.

Classical-Conservative Woman Type: She embodies the qualities of a woman who is the most important support for the family, strives for its peace, is skilled in housework and handicrafts, and has undergone a religious upbringing.

3.6. Credibility and Consistency

Validity and reliability are necessary prerequisites for a study to be considered scientific. Given the assumption that events and phenomena occur depending on the environment and time and cannot be replicated exactly, it seems impossible to ensure reliability in qualitative research. According to this assumption, reliability in a study, as emphasized earlier, can be achieved even without validity. Repeating an incorrect measurement with an incorrect instrument several times does not guarantee that the measurement is valid in the sense of confirming the same result with multiple measurements. However, in quantitative research, reliability is a prerequisite for validity. In other words, the validity of a measurement that cannot be repeated raises doubts. In qualitative research, repeatability is impossible according to accepted assumptions because events and phenomena are constantly changing, and variation stems from the nature of reality. (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 305). “Because the approach, design, and data of qualitative research differ, different criteria for validity and reliability are used.” (Büyüköztürk, et al., 2010, p. 264). “Of these concepts, they preferred to use the concepts of ‘credibility’ instead of ‘internal validity,’ ‘transferability’ instead of ‘external validity,’ ‘consistency’ instead of ‘internal reliability,’ and ‘confirmability’ instead of ‘external reliability.’” (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 270).

3.6. Credibility and Dependability

Validity and reliability are necessary prerequisites for a study to be considered scientific. Given the assumption that events and phenomena occur depending on the environment and time and cannot be replicated exactly, it seems impossible to ensure reliability in qualitative research. According to this assumption, reliability in a study, as emphasized earlier, can be achieved even without validity. Repeating an incorrect measurement with an incorrect instrument several times does not guarantee that the measurement is valid in the sense of confirming the same result with multiple measurements. However, in quantitative research, reliability is a prerequisite for validity. In other words, the validity of a measurement that cannot be repeated raises doubts. In qualitative research, repeatability is impossible according to accepted assumptions because events and phenomena are constantly changing, and variation stems from the nature of reality. (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 305). “Because the approach, design, and data of qualitative research differ, different criteria for validity and reliability are used.” (Büyüköztürk, et al., 2010, p. 264). “Of these concepts, they preferred to use the concepts of ‘credibility’ instead of ‘internal validity,’

‘transferability’ instead of ‘external validity,’ ‘consistency’ instead of ‘internal reliability,’ and ‘confirmability’ instead of ‘external reliability.’” (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 270).

4. FINDINGS

Data obtained from an examination of the texts in the story and novel units in secondary school Turkish Language and Literature textbooks from the perspective of the Turkish family structure and the perspective on women are presented in this section.

Table 2. Texts from the Story and Novel Unit in the 9th Grade Turkish Language and Literature Coursebook for Secondary Education

Serial Number	Title of the Text	Female Character Type
1.	Elli Kuruş (Mother)	Ideal Mother Type
2.	Elli Kuruş (Haminne/Grandmother)	Ideal Wife Type
3.	Acımak (Zehra)	Educated Woman Type

The first text in the story unit in the 9th-grade Language and Literature textbook of secondary school is Orhan Kemal’s story *Elli Kuruş (Fifty Kuruş)*.

The text recounts how a mother works selflessly to care for her children after her husband abandons her and her children and moves to another city with another woman:

“According to what he told me, his mother was initially furious at his father, who, while working as a newspaper collector, left his home, Istanbul, to go to Izmir or something. But then she said, “What can we do? He must have found someone better than us. Good luck!” and rolled up her sleeves and went to a pharmacy in Karaköy. Her job was to wash empty medicine bottles with long wire-handled brushes. It wasn’t one, five, ten, a hundred, or a thousand bottles; perhaps tens of thousands, perhaps hundreds of thousands. If anyone had wanted her, her grandmother would have married her off right away, but no one had.” (p. 42).

The story tells that, despite being a child himself, the protagonist left school and became a newspaper salesman because his mother and grandmother’s income wasn’t enough. This example clearly demonstrates the concept of family and family awareness:

“His grandmother worked in a salt shop in Tahtakale. They were barely making ends meet with what his mother earned from the pharmacy, but if it weren’t for these recent raises, he left school in his fifth year, desperate to supplement his mother and grandmother’s earnings and at least pay for his and his son’s school expenses, and started selling newspapers.” (p. 42)

In the section where the woman is described in the text, it is explained how loyal she was to her deceased husband:

The section of the text describing the grandmother (haminne) highlights her profound loyalty to her late husband.

“... Especially my grandmother(my haminne)! I resent her too, her late husband if she has one, or her late husband if she doesn’t. Was her husband, my grandfather, a police officer in the Atatiirk era, or a commissioner? My grandmother has a pencil drawing of him, a big man with a trimmed moustache.” (p. 43).

No evidence was found regarding the Turkish family structure and perspective on women in the second text, *“Sicim(String)”* (Guy de Maupassant), the third text, *“Bazı İnsanlar(Some People)”* (Sait Faik Abasıyanık), and the fourth text, *“Şişman ile Zayıf(The Fat and the Thin)”* (Anton Chekhov).

The first text in the novel unit in the 9th-grade secondary school Turkish Language and Literature textbook is Reşat Nuri Güntekin’s *“Acımak”*.

The section describing the novel’s protagonist, Zehra, is significant from a perspective on women, as it portrays their presence in social life and their successful career pursuits:

“Zehra, the head teacher of the school, is a hardworking, disciplined teacher who stands by her decisions. She makes many innovations in the school she works in, changing things she finds beautiful and inappropriate.” (p. 134).

Zehra’s father, Mürşit Efendi, wants to find a solution to his wife Meveddet Hanım’s difficulties and does everything he can to ensure her well-being. The value placed on women and family is evident here:

“I don’t hesitate to make any sacrifices to please him and ensure his comfort. Besides the maid, there’s only one woman in our house, and her son, a mullah named Hafız Recep. Considering that my mother-in-law is a perfect housewife, five of us work tirelessly to ensure Meveddet’s happiness. I work outside, and Hafız is busy shopping. In short, we all look Meveddet in the eye. We don’t let him put his hand in hot or cold water. So, what’s the reason for these crises, what’s their meaning?” (p. 135)

Zehra's father, Mürşit Efendi, wants to send Zehra to a boarding school. No matter how difficult his situation is, he thinks of his daughter and asks his friend, the governor, to save her future. Zehra is sent to boarding school. Even in his own dire situation, the father strives for his child's future. His father feels happy that he has saved Zehra:

"My child is in school tonight. When I think of him lying in a clean bed in a clean school among innocent children and compassionate teachers, I feel joyful, proud, and joyful, as if I were wearing a crown and sitting on the throne of a king. Zehra was saved..." (p. 138).

The second text in the novel unit is Yaşar Kemal's novel *"Yer Demir Gök Bakır"*. In the text, the protagonist, Taşbaşoğlu, is considered a saint by his family and the villagers. Due to certain circumstances, his wife and children distance themselves from him. Taşbaşoğlu is saddened to see his wife and children distance themselves from him. Humans are inherently social beings and cannot live alone. Living within a family and society is a necessity for humankind. Family is also very important in Turkish culture.

"He loved his youngest child very much. He would take him in his arms and stroke his hair. He wanted to take the child in his arms and caress him. The moment he reached out, the child ran away screaming and threw himself into his mother's arms. Shortly after these events, he came to his senses and glanced around. His wife and other children were standing at a distance, their eyes wide, staring at him with astonishment, fear, and great respect. This touched him so much that... Here he was, completely alone." (p. 145).

In the third text in the novel unit, *"Suç ve Ceza (Crime and Punishment)"* (Dostoevsky), we encounter Sonia, who takes care of her family, which is very poor because her father is unable to work and provide for them:

"Sonia, who is very poor because of her father's drunkenness, takes care of her family". (p. 151).

Table 3. Texts from the Story and Novel Unit in the 10th Grade Turkish Language and Literature Coursebook for Secondary Education

Serial Number	Title of the Text	Female Character Type
1.	Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı (Selcen Hatun)	Alpine Type
2.	Kerem ile Aslı (Aslı's Mother)	Negative Mother Type
3.	İmam Ali'nin Mağrib Ejderhası ile Yaptığı Gaza (Hz. Fatma)	Ideal Wife and Mother Type
4.	Yusuf ile Zeliha (Zeliha)	Strong Woman Type
5.	Kediler (The Housewife)	Negative Wife Type
6.	Sergüzeşt (Dilber)	Captive Woman Type
7.	Sergüzeşt (Zehra Hanım)	Negative Mother Type
8.	Mai ve Siyah (İkbal)	Classical-Conservative Woman
9.	Ateşten Gömlek (Ayşe)	Alpine Type
10.	Ateşten Gömlek (Kezban)	Alpine Type

The first text in the story unit in the 10th-grade secondary school Turkish Language and Literature textbook is “*Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı*”, one of the Dede Korkut Stories. The story expresses the Turkish cultural perspective on family and the desire of parents to marry their children at a certain age, with the following words:

“Kanlı Koca says: “Friends, my father died and I stayed, I took his place and my land, tomorrow I will die and my son will stay, there is nothing better than this (the best) I can marry you off while I can see you son, he said”. (p. 35).

When Kan Turalı listed the qualities he sought in his future wife, he wanted her to be able to ride horses and fight, just like him. At that time, women, like men, were warriors; they rode horses, shot arrows, and fought.

“Kan Turalı said: Father, he must have risen before I rose from my seat, he must have mounted my black ram before I mounted it, he must have brought me a head before I could reach the bloody infidel's hands.”. (p. 35).

"It turns out that the Tekfür (king, infidel lord, tekfür) of Tırabuzan had an extraordinarily beautiful, beautiful daughter. He would draw two pairs of bows to his right and left. The arrow he shot would not fall to the ground. " (p. 35).

Kan Turalı bids farewell to his parents as he leaves for Trabzon, and in this farewell speech, he first mentions his mother:

"... woman, mother, gentleman, father, farewell." (p. 35).

In Turkish culture, when a family goes somewhere, the hands of their parents are kissed; this is a sign of respect.

"He kissed the hands of his father and mother." (p. 36)

"Here, Selcen Hatun rode a horse. She subdued her enemy."

"Selcen Hatun made her horse dance and stood in front of Kan Turalı. Kan Turalı said, 'My beauty, where are you going?' He said, 'Brave man, if you were to be at peace, wouldn't there be a berk? This infidel who is coming is a very infidel. Let us fight, let us fight. Let those who die die, and let those who survive come to the tent.'" (p. 38)

When we look at the examples above, we see that women are not in the background in social life, but are active, just like men. Because the nomadic lifestyle at that time was a constant threat of attack and danger. The people living in that region were always prepared to immediately counter any attack or danger. Women, like men, possessed warrior qualities.

In the story *"Kerem and Aslı"* (Ali Duymaz), Aslı's mother refuses to consent to this marriage and takes her daughter away. Kerem sets out to find Aslı.

"I had my coy lover taken from me,

I abandoned my mother and my father,

I beat my chest,

No one took a dagger and pierced it, no one did". (p. 43).

Kerem pursued Aslı and endured various hardships to find her. This demonstrates the value placed on Aslı and the importance of love and loyalty in our culture. Aslı's mother, by separating lovers and obstructing her daughter's happiness, exemplifies the negative mother type.

The following section of the story, *"İmam Ali'nin Mağrib Ejderhası ile Yaptığı Gaza"* (İsmail Toprak), is significant in terms of his perspective on family and women. Considering the possibility of never seeing his wife again, Ali offers his greetings and asks for her forgiveness. He states that he is poor and cannot fully provide for her. He feels ashamed. These thoughts

and expressions illustrate the value and importance placed on women and spouses within the family. They perfectly summarize the love and bond between spouses within the family:

"Send greetings to your mother, Fatima. May she forgive me for the afterlife. I was poor and did not appreciate your mother, and was not able to provide for her. You should apologize to your mother more than I did." (p. 51).

The narratives about Zeliha in the text "*Yusuf and Zeliha*" (Şeyyad Hamza) are significant. In the text, Zeliha sees the saint of Egypt in her dream and wishes to marry him. Zeliha's father sends a letter to the saint of Egypt, expressing his desire to marry his daughter to him. As a woman, Zeliha makes her own decisions, and her family respects this. Zeliha exemplifies a strong woman.

"Zeliha, the daughter of Taymus, the king of the Western region of Egypt, is renowned for her beauty. Zeliha has another dream. The person she sees in her dream tells her that he is the saint of Egypt. Her father says he knows the saint of Egypt. In a letter, she tells the saint of Egypt, called Kotifar, that he will marry his daughter to him." (p. 56).

Samipaşazade Sezai's story "*Kediler (Cats)*" depicts the difficulties faced by a man who kept numerous cats at his wife's request, and how he remained resolute despite these difficulties. His wife, who loved the cats so much that their sheer number made normal life difficult, could not keep them away. Unable to bear the hardships, she left the house but returned shortly thereafter. The hero of the story realized that loneliness was difficult and that he missed the family atmosphere, so he returned home. The text presents an example of a negative spouse.

"He had become weary of the harassment and intimidation of the twenty to thirty cats he had gathered and kept in the house where he was the governor of his harem." (p. 62).

Upon a final decision made in the middle of the night, he rose early in the morning, put all his belongings in a chest, and took them down to the lower courtyard.

"...Farewell! Farewell! He set out, never to return again." (p. 63).

"The weather was beautiful, the wind calm, the Marmara was a deep blue. He would never return; this was inevitable! A thirty-three-year marriage had been broken, and now he was alone. Isn't this loneliness a riot?"

“... It was late, noon had returned. The decision he had made never to return home was final. That much was clear! But where would he have his lunch? Where would he spend the night?”

“A life of independence, a fixed decision, is only possible with money. Yet, he didn't even have enough money for the morning meal. The smoke from the morning meal, which his harem had laid out on the table, began to rise in his eyes.”

“He stood up and began walking back the way he had come. Apparently, he had broken his final decision. He was quickly returning home, emerging and disappearing among the pine trees. A contemplative countenance, He went home in a sad mood and went straight to his room without saying anything to his wife.” (p. 64).

Ömer Seyfettin's story “*Forsa*” tells the story of Kara Memiş, a sailor, being captured, and his son finding his father years later. Despite the passage of years, Turgut did not give up, searching for and finding his father. “*Forsa*” demonstrates the importance placed on family. Turgut resembles the son who goes to rescue his father from the enemy in the Dede Korkut Stories.

The final story is “*Memurun Ölüümü (The Death of a Government Clerk)*” (Anton Chekhov). The protagonist is deeply affected and saddened by an unpleasant event. The first person he shares this with is his wife. Family and spouse are a source of support and strength in life.

“As soon as Chervikov came home, he told his wife about his rudeness”. (p. 72).

The first text in the novel unit, “*Oblomow*” (Ivan Goncharov), also touches on the importance of family:

“Stoltz is a German teacher. He is a disciplined, hardworking, and wise man. To save Oblomow from his negative situation, he encourages him to read. He tries to help him start a family, but Oblomow is unwilling to trade his comfort for anything.” (p. 157)

The second text in the novel unit is Samipaşazâde Sezai's novel “*Sergüzeşt*”. The text recounts the life of a young captive girl. Dilber is the protagonist. She is sold into a house as a slave. The subject of slavery was explored in Tanzimat-era novels. The mentality of the period was reflected in this way in literary works. In addition to the woman who was the mistress of the house, there was also the type of slave woman taken as a maid. Women who were held captive in the home had no rights. The concept of slavery did not exist in Central Asian Turkish culture. This concept emerged during the Ottoman period. By including the subject of slavery in literary works, the

aim was to draw attention to this flawed aspect of society. The concept of slavery, considered a normal occurrence in the social life of the period, was thoroughly examined in literary texts. This approach was intended to expose the problems in society. With the establishment of the Republic, social life changed, and people were granted personal rights and freedoms, and slavery ended.

"Dilber was a girl brought from the Caucasus and sold as a slave in Istanbul. She was sold for forty lira to a man named Mustafa Efendi, who had been dismissed from the former Harput Revenue Office. Her hard-hearted wife and the Arab concubine Taravet mistreated Dilber and made her work beyond her capacity. One day, unable to bear the harsh life in this house, Dilber escaped, but she was captured and returned to her former owners." (p. 163)

Dilber was subjected to violence in the house where she was held captive, unable to warm herself by the brazier in the cold. The Turkish nation is known for its compassion and helpfulness. According to our national and spiritual values, no living being is to be tortured or harmed.

"They beat me a lot, made me serve them excessively. Then they call me a dirty Circassian, a dirty servant every minute. I'm not allowed to play games. When I'm cold, if I sit by the brazier, Taravet burns my hand with a pair of tongs, saying, Look at my arm." (p. 164)

In the next section of the text, it is stated that Dilber was sold to another mansion, where she lived a comfortable life and learned a foreign language.

During the Tanzimat period, with the influence of Westernization, women began to come to the fore in literary works. Women who learned foreign languages, played the piano, and other female characters appear.

"After a while, Dilber was sold to Asaf Pasha's mansion and began to live a comfortable life there. She was also taught French." (p. 165).

The novel features a class distinction between master and slave. Celal, the son of the lord in the mansion, loves Dilber, but his mother opposes it. She doesn't want her son to marry a servant girl. Celal's mother envisions someone from an educated, wealthy family for him. Zehra Hanım, like Ashi's mother, exemplifies the negative mother type. She hinders her son's happiness.

"Zehra Hanım envisions someone from a more educated, wealthy family for her son. Unable to bear her son's love affair with a servant girl, she secretly sells Dilber to a slave dealer and takes her away from the mansion." (p. 165).

The third text in the novel unit is Halit Ziya Uşaklıgil's "Mai ve Siyah". In the text, Ahmet Cemil, whose father has passed away, works to support his mother and sister. Family is important in our culture, and we see this importance here. Ahmet Cemil, whose father has passed away, works for his family, ensuring their family doesn't become dependent on anyone else, and takes on his father's duties and responsibilities.

"After his father's death, Ahmet Cemil both studies and works to support his sister and mother. He faces countless difficulties". (p. 169).

Ahmet Cemil's sister marries İkbâl, Vehbi Efendi, but Vehbi Efendi has bad habits. He constantly abuses İkbâl, and as a result of this abuse, İkbâl loses his baby and becomes bedridden. So much so that İkbâl doesn't even share Vehbi Efendi's bad habits and unhappiness with his family. He harbors his pain. He doesn't want his family to be upset. He can't even share his experiences with his closest relatives, his family. İkbâl represents the classically conservative female type.

"Vehbi Efendi is constantly plagued by bad habits. İkbâl is unhappy with this situation. His family senses his unhappiness, but İkbâl refuses to talk to anyone about his experiences. One night, Vehbi abuses İkbâl so much that the pregnant İkbâl miscarries her child and falls into bed." (p. 170).

The final text for the 10th grade is Halide Edip Adıvar's novel "Ateşten Gömlek" (The Shirt of Fire). "Ateşten Gömlek" is a work from the national literature period. It deals with the War of Independence.

The novel's protagonist, Ayşe, is killed by invaders in İzmir, and she is wounded. Ayşe comes to Istanbul to join her brother and joins the War of Independence. She serves as a nurse in the war. Women were not isolated from social life; they worked tirelessly wherever necessary, including the country's liberation struggle. Women, just as men, joined this sacred struggle, sacrificing everything. They strived to protect their homeland, just as in the Dede Korkut Stories. Like Selcen Hatun in the Dede Korkut Stories, Ayşe fights against the enemy, exemplifying the heroic woman character.

"Three friends and Ayşe cross to Anatolia to join the National Forces and support the War of Independence. Ayşe joins the war as a nurse in İhsan's unit. Kezban, a village girl whose relatives were killed by the Greeks, also falls in love with İhsan with an unrequited love and wants to join İhsan's unit voluntarily." (p. 177).

Like Ayşe, Kezban wants to join the war.

"I won't go, I won't go! Can't I fire a rifle? Women from other cities come here and I can't find a job, she said. (p. 177).

Ayşe, İhsan, and Cemal are martyred in the War of Independence. Ayşe fights like a man, is on the front lines, and is martyred. She has given everything she can for her country, first her son and husband, and finally her own life.

"Ayşe, İhsan, and Cemal are martyred in the War of Independence. Peyami was taken to the hospital, seriously wounded. He wrote his memoirs there. He died while the bullet in his brain was being removed." (p. 178).

Table 4. Texts from the Story and Novel Unit in the 11th Grade Turkish Language and Literature Coursebook for Secondary Education

Serial Number	Title of the Text	Female Character Type
1.	Oğlumuz (Mother)	Ideal Mother Type
2.	Odalardan Birinde (Mother)	Ideal Mother Type
3.	Huzur (Nuran)	Classical-Conservative Woman Type
4.	Murtaza (Firdevs)	Classical-Conservative Woman Type

Sebahattin Ali's *"Kamyon (Truck)"*, the first text in the story unit in the 11th-grade Turkish Language and Literature textbook, tells the story of a young man who wants to go to Izmir to work to support his family. Lacking money for the journey to Izmir, the young man tries to jump off the truck, loses his balance, and falls off a cliff. He loses his life on the road to support his family:

"When the crops failed, taxes became unpaid, and the house ran out of salt and gas, and he couldn't replace them, the son took his father aside and said, 'Dad, I'll go work in the city. Look, half the village is gone, and there's plenty of work in Izmir. The factories pay a daily wage of half a lira to each man.' Instead of staying here in the winter and being a burden, I'll go and look for my bread, and come back at harvest time and work in the fields..." he said. His old father, unable to understand and unable to express a word or come up with an idea due to poverty, said okay. And the eighteen-year-old young man went to seek advice from those who had been to Izmir before." (p. 36).

...

"Suddenly, there was a movement behind him: the young man, eyes wide and trembling with fear, threw himself out onto the road. But this backward leap from the car, which hadn't even stopped, threw him off balance; after spinning in place several times, his foot gave way, and, struggling to hold on to bushes with his hands, he hit his head on sharp stones, and, with a painful hiss of dirt and small stones flowing behind him, he tumbled down the cliff toward the stream, whose gurgle was now more audible." (p. 37).

In the second text, *"Pazarlık (Bargaining)"* (Memduh Şevket Esendal), no evidence was found regarding Turkish family structure and the perspective on women.

The third text in the story unit is *"Our Son"* by Tarık Buğra. The text depicts the anxiety of parents regarding their sons who have grown up and become estranged from them. Familial ties are very strong in Turkish culture. As children enter adolescence and begin to grow apart from their families and establish their own lives, both parents become deeply saddened by this situation, as their children become estranged from them. The text represents the ideal mother. In a family, parents are the epitome of love and compassion:

"Which tomorrow?... The sky had already turned its sweet blue. The day, the day we were obliged to attend, was beginning. My wife is right. We need to emphasize this. My son was just getting into bed. I had to tell him that what he was doing was a desperate act of rebellion. I jumped out of bed suddenly. My wife was alarmed:

"Don't be so harsh. After all..."

She couldn't continue. I looked at her. The expression in her eyes was confused. Oh, my fair-skinned, gray-haired baby.

As she left, she put my cardigan around my shoulders." (p. 49).

"Then I know what you were doing outside, why you ran away from home... (...). But your mother... The poor woman is trembling, afraid you'll be taken in by someone like this. When you spend your nights outside like this, your fantasies turn the glittering streets and nightclubs into fairytale caves." (p. 50).

In Turkish culture, mothers are very self-sacrificing. They go above and beyond for their children. In the story, his mother exchanged her wedding gold coins so her son could have a better life:

“He finished high school, then college. Meanwhile, to give him a better life, my wife exchanged her five-a-side gold from her wedding... And he was shaken by the misfortune of his first love, and it devastated us too.” (p. 50).

No evidence was found regarding Turkish family structure and perspectives on women in the fourth text, *“Koca Öküzün Ölümü (The Death of a Great Ox)”* (Samim Kocagöz).

The fifth story, *“Odalardan Biri (One of the Rooms)”* (Bilge Karasu), tells the story of a mother’s inability to bear her child and her compassion for him. The father, angry with his son, doesn’t want him to come home at night and bolts the door for the mother. The mother, who wouldn’t have bolted the door herself, bolts the door because her father wants her to:

“My father is angry, and he bolts the door for my mother again.” (p. 58).

No evidence was found regarding Turkish family structure and perspectives on women in Yakup Kadri Karaosmanoğlu’s novel *“Yaban (The wild)”*, the first text of the novel unit in the 11th-grade Turkish Language and Literature textbook.

The second text of the novel unit is Ahmet Hamdi Tanpınar’s novel *“Huzur (A Mind at Peace)”*. The thoughts of Mümtaz, the protagonist of the novel, as he waits for Nuran are presented below. These thoughts are significant in demonstrating the love and respect felt for women:

“Waiting for Nuran at the dock, keeping an eye on the clock when she was late, were distinct pleasures for our hero. He was surprised that men complained so much about women’s habit of making people wait, a staple of humorous fiction. Waiting for Nuran seemed delicious to him. Everything was delicious, as long as Nuran was at the helm.” (p. 165).

Nuran exemplifies the classical-conservative woman type.

The third text is Orhan Kemal’s *“Murtaza”*. In the novel, a guard named Murtaza meticulously performs his duties, occasionally meddling in matters beyond his scope. The neighborhood residents complain about this situation. The Chief of Police speaks with Murtaza about these complaints, and he resigns. He begins working as a night inspector at a factory. There, he maintains his meticulousness and roughs up his young daughter, who works at the same factory, because she falls asleep from exhaustion on the job. The little girl suffers a head injury, a brain hemorrhage, and dies. Here, violence against women is also depicted in the context of a father’s excessive meticulousness about his duties:

“One night, Murtaza is told that his daughters have fallen asleep while working. Murtaza, who prioritizes duty above all else, goes there in a rage, pulls his little daughter, Firdevs, who has fallen asleep from exhaustion, by the hair, and throws her to the ground. Firdevs, who suffered a head injury and a brain hemorrhage, died a few days later” (p. 175).

Firdevs represents the classical-conservative woman type.

The fourth text, Oğuz Atay’s novel “*Tutunamayanlar (The Disconnected)*”, contains no evidence regarding Turkish family structure or perspectives on women.

Table 5. Texts from the Story and Novel Unit in the 12th Grade Turkish Language and Literature Coursebook for Secondary Education

Serial Number	Title of the Text	Female Character Type
1.	Bir Saatlik Telâki (Wife)	Ideal Wife Type
2.	Parasız Yatılı (Mother)	Ideal Mother Type
3.	Üç İstanbul (Belkis)	Negative Female Type
4.	Üç İstanbul (Süheyla)	Ideal Wife-Mother Type
5.	Aylak Adam (Ayşe)	Classical-Conservative Female Type
6.	Sevgili Arsız Ölüm (Nugber, Zekiye)	Ideal Wife-Mother Type
7.	Selvi Boylum Al Yazmalım (Aysel)	Classical-Conservative Female Type

The first text in the story unit in the 12th-grade Turkish Language and Literature textbook for secondary education is Mustafa Kutlu’s story “Bir Saatlik Telâki”. The story features a train station and the people there, along with their physical and spiritual descriptions. The author expresses his desire for someone to see him off at the train station and to kiss the hands of his mother and the other people present as he bids farewell. In the story “Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı”, Kan Turalı kisses his parents’ hands as he leaves for Trabzon. In Turkish culture, the hands of the parents, the elders, are kissed when saying goodbye:

"They never saw me off, but I understand. There should be three people, not too many. One is my mother, the others are in the middle. I should kiss their hands, they should kiss my forehead." (p. 38).

The author imagines that the person waiting for him at the train station is his wife, and through this, he describes his love and affection for her:

"If she were a person, she would be my wife. She would wait, hasty and timid, with a crumpled handkerchief in her hand and a single carnation. I loved seeing her from afar. She wouldn't come running; she didn't like ostentation. She would embrace me with her eyes, and no one would hear her." (p. 38).

No evidence was found regarding Turkish family structure and the perspective on women in the second text, *"Demiryolu Hikâyecileri-Bir Rüya (Railway Stories - A Dream)"* (Oğuz Atay), and the third text, *"Karanfilsiz"* (Adalet Ağaoğlu).

The fourth text, Füzûzan's *"Parasız Yatılı"*, tells the story of a woman whose husband died at a young age and who was left alone with her eight-year-old daughter. The heroine of the story takes a job as a hospital aide to care for her child and is overjoyed to have a job. In the text, we encounter a mother left alone after the death of her husband, working and striving for her child's future. She wants her daughter to study and become a teacher, and she harbors hopes for the future. Mothers make all kinds of sacrifices for their children, enduring all kinds of hardships. We encounter such examples in social life. There are big-hearted mothers who care for their children, raise them, and educate them single-handedly after their husbands' deaths:

"Mother and daughter walked quickly, unfamiliar, among the morning crowd. Her mother was talking incessantly. The only time she was so talkative was when they were admitted to the hospital as a nurse." (p. 52).

In the text, we encounter a mother left alone after the death of her husband, working and striving for her child's future. These aspects represent the ideal mother type.

The first text in the novel unit is *"Üç İstanbul (Three Istanbul)"* by Mithat Cemal Kuntay. The protagonist of the novel, Adnan, is a wealthy lawyer and marries Belkıs. However, after a while, Adnan loses his wealth, falls on hard times, and they divorce. Unlike the women in our culture, Belkıs did not stand by her husband during his difficult times and left him:

"During these good times for Adnan, Belkıs agrees to marry him. Adnan and Belkıs marry and rent a mansion in Nişantaşı. Adnan is reunited with Belkıs, whom he loves dearly, but he can't seem to enter her world; there's always a

distance between them. World War I is over, and the armistice has begun. Adnan is among the wanted and in hiding. During these difficult times, Adnan loses both his money and his wife. Belkis, who married Adnan for his money, becomes close to a wealthy Russian prince. Adnan and Belkis divorce.” (p. 153)

Belkis, who didn't stand by her husband during his difficult times and left him, is an example of a negative wife type.

After their divorce, Adnan meets Süheyla, a former acquaintance, in a mansion. He marries Süheyla. He contracted tuberculosis and can't earn a living. They have a child, and Süheyla runs the business with money secretly given to her by her husband. Unlike Belkis, Süheyla does not abandon her husband, who is struggling and has lost everything. The character of Süheyla more closely resembles the woman type in Turkish culture:

“Adnan meets Süheyla in this mansion where he is staying, and later marries her. Adnan has tuberculosis, and although he has returned to his legal career, he has lost all his clients. Süheyla manages the business with money secretly given to her by her husband. They have a child, and they name him Salim.” (p. 153).

Süheyla does not abandon her husband, who is struggling and has lost everything; she represents the ideal wife and mother.

In Orhan Kemal's second novel, *“Bereketli Topraklar Üzerinde (Fertile Lands)”*, the story tells of Köse Hasan, who goes to Çukurova to work because he cannot make ends meet in his village. He falls ill there, realizes he will die, and cannot return to his village, his wife, or his daughter. He then gives the hairpin and comb he bought for his daughter to his fellow villager. Even on his deathbed, a father's love for his daughter and the things he did for her are described:

“His dry hand went under his pillow. He took the ordinary green hair clip and the equally ordinary red comb he had bought and kept for his daughter for so long, and held them out:

“Give me these too...” (p. 158).

The third text is Yusuf Atılgan's *“Aylak Adam (The Idle Man)”*. The protagonist, C., sees his girlfriend, Ayşe, walking down the street with a coworker and breaks up with her.

“His breakup with his girlfriend, Ayşe, also happened with a pretext. Because he sees Ayşe walking down the street with a coworker. Ayşe becomes embarrassed and blushes. C. misinterprets this, and he and Ayşe break up.” (p. 166).

Ayşe is so conservative that she feels embarrassed even when seen walking with a coworker, and she exemplifies the classically conservative woman type.

The fourth text is Latife Tekin's "*Seygili Arsız Ölüm*" (*Dear Shameless Death*). The novel tells the story of Nuğber, who starts working to contribute to the family's financial situation, and Zekiye, the daughter-in-law. As this example demonstrates, Turkish women are self-sacrificing and self-sacrificing. They will endure every hardship for their family and loved ones.

"Nuğber begins working for a tailor to support her family. Meanwhile, Zekiye gives birth and names her baby Seyit. Halil goes to the army, and Zekiye begins weaving carpets for a man named Gigili Topal Aygaz to contribute financially to the household." (pp. 174-175).

Nuğber and Zekiye strive to support their struggling family, and in this way, they represent the ideal mother and wife.

The fifth novel is Cengiz Aytmatov's "*Selvi Boylum Al Yazmalım* (*My Girl with the Red Scarf*)". In the novel, which was also adapted for Turkish cinema, İlyas abandons his wife and young child. He later returns, but his wife has remarried. One day, after an accident, he encounters his wife and child. He later tries to take her away, but his wife does not return and does not go with İlyas. He does not abandon Baytemir, who has protected them for years and with whom they have become a family. Becoming a family requires effort and sacrifice. That's why Aysel didn't leave Baytemir and go with İlyas.

"...Samet cries and wants to return. When Aysel chooses Baytemir, İlyas is devastated; he leaves and goes to Pamir." (p. 185).

Aysel represents the classically conservative female type by refusing to abandon Baytemir, who has taken care of her and her child and become a family for them.

5. CONCLUSION

This study examined the texts of stories and novels in secondary school Turkish language and literature textbooks within the context of Turkish family structure and the perspective on women. The research findings aimed to reveal the extent to which the value placed on women in our culture is reflected through these texts. Consequently, strengthening the social and familial role of women can only be supported through educational interventions and literary texts. In this regard, it is crucial to reorganize

course materials with an approach that aligns with cultural values, prevents violence, and supports gender equality. The research results revealed that the texts in secondary school Turkish language and literature textbooks are limited and stereotypical in their representation of Turkish family structure and perspectives on women. The most common female characters in the texts are relegated to the roles of “ideal mother” and “ideal wife”, and representations of educated, strong, and socially active women are insufficient. Furthermore, dynamic characters such as the “alpine woman” type, historically prominent in Turkish culture and literature (e.g., Selcen Hatun in Dede Korkut), are rarely featured. This finding, revealed by the results of the study, reveals that the role models presented to students are limited and that the perspective on gender equality is incomplete or inadequate. Furthermore, while the texts emphasize certain national and spiritual values related to the family, it is crucial that they also prioritize adequately representing the multifaceted identities of women in modern society.

Family and women, which hold great importance in Turkish culture, are valued, precious, and important. Therefore, the importance placed on women and family has continued throughout the ages. Women, who hold the family together, have always been valued in Turkish society since the earliest Turkic states. Women sustain the family, and the family sustains society. Based on this, this study examined a total of 38 story and novel texts from the 9th-grade Turkish Language and Literature textbook, 9th-grade Turkish Language and Literature textbook, 9th-grade Turkish Language and Literature textbook, and 9th-grade Turkish Language and Literature textbook, in terms of Turkish family structure and perspectives on women. The types of women in the analyzed texts were classified and presented in a table.

A scanning model was used in data collection, and the data obtained through document review were examined and evaluated in terms of Turkish family structure and perspectives on women. Three different woman types were identified in 9th-grade story and novel texts: the ideal mother, the ideal wife, and the educated woman. Eight woman types were identified in 10th-grade texts: the alp type, the negative mother type, the ideal wife and ideal mother type, the strong woman type, the negative wife type, the enslaved woman type, and the classical-conservative woman type. Two different woman types were identified in 11th-grade texts: the ideal mother and the classical-conservative woman. Four different woman types were identified in 12th-grade texts: the ideal wife type, the ideal mother type, the negative woman type, and the classical-conservative woman type. The most frequently encountered woman type in 9th, 10th, 11th, and 12th-

grade Turkish Language and Literature textbooks is the ideal mother type, while the least frequently mentioned woman type is the educated and strong woman. An examination of the texts in the story and novel units in secondary school Turkish Language and Literature textbooks, in terms of Turkish family structure and perspectives on women, reveals the following:

“*Elli Kuruş*”, the first text in the story unit of the 9th-grade Turkish Language and Literature textbook, represents the ideal mother and ideal wife through the protagonist’s mother and grandmother. It depicts the difficulties faced by a mother abandoned by her husband and forced to care for her children. The protagonist’s grandmother is fiercely loyal to her deceased husband, representing the ideal wife. Meanwhile, despite her young age, the protagonist works as a newspaper vendor for her family when her mother’s work is insufficient.

The text *Zehra*, included in the 9th-grade novel unit, presents the character of an educated woman. Zehra is a teacher, like Feride in *Çalılıkıuşu*. Although a good teacher, she lacks compassion. By the end of the novel, she embraces this feeling and is complete, feeling nothing less.

The story “*Kanlı Koca Oğlu, Kan Turalı*”, one of the Dede Korkut Stories, the first text for 10th grade, reveals significant insights into Turkish family structure and women. The story’s parents’ desire for their children to marry when they reach a certain age, and Kan Turalı’s farewell kisses his parents’ hands before leaving for Trabzon, are all characteristics of the Turkish family structure. Kan Turalı lists the qualities he seeks in his potential spouse, stating that he wants a woman to ride a horse and fight like him. Selcen Hatun’s fight alongside her husband against the enemy demonstrates that women, like men, are active in social life. Selcen Hatun exemplifies the heroic woman. In the nomadic society of the time, both men and women had to possess warrior qualities to withstand any potential attack.

In the story “*Kerem and Aslı*”, Aslı’s mother refuses to consent to this marriage and takes her daughter to other lands. Kerem sets out on the road to find Aslı. He searches for Aslı, enduring every hardship and relentless struggle. This demonstrates the love and loyalty attributed to women in Turkish culture. Aslı’s mother exemplifies a negative mother type, tearing loved ones apart.

In the story “*İmam Ali’nin Mağrib Ejderhası ile Yaptığı Gaza*”, the words of Imam Ali regarding Fatima are significant in demonstrating the value Islam places on women and family. It is stated that men provide for women in the family, but Ali, being poor, states that he cannot fully fulfill this

obligation and apologizes to his wife for this. Fatima exemplifies the ideal wife and mother.

In the text “*Yusuf and Zeliha*”, Zeliha decides for herself who she will marry, and her family respects this. A woman is seen as an individual, capable of making her own decisions. This message in the text is crucial in the value placed on women. With this behavior, Zeliha embodies the strong woman character.

The story “*Kediler(Cats)*” depicts the difficulties faced by a man who keeps numerous cats at his wife’s request, and how he manages to remain loyal to his wife despite these difficulties. His wife, who loves the cats so much that their sheer number makes normal life difficult, is unable to keep them away. Unable to bear the hardships, she leaves the house but returns shortly thereafter. The protagonist’s wife exemplifies a negative female character.

The story “*Forsa*” tells the story of Kara Memiş, a sailor, being captured, and his son finding his father years later. Despite the passage of years, Turgut persists, searching for and finding his father. Forsa is a text that demonstrates the importance placed on family. Turgut resembles the son who rescues his father from the enemy in the Dede Korkut Stories. Intertextuality is evident.

The second text in the novel unit is “*Sergüzeşt*”. The text recounts the life of a young captive girl and her eventual suicide. By featuring the subject of captives in literary works, the aim is to highlight this flawed aspect of society. The concept of slavery, considered a normal occurrence in the social life of the period, was explored in depth in literary texts. This approach was intended to highlight the problems in society. Dilber exemplifies the type of slave woman. Celal Bey’s mother, Zehra Hanım, exemplifies the type of negative mother. Just like Aslı’s mother, she separates loved ones and hinders her child’s happiness.

The third text in the novel unit is “*Mai ve Siyah*”. In the text, Ahmet Cemil, whose father has passed away, works to support his mother and sister. Family is important in our culture, and we see this importance here as well. Ahmet Cemil works for his family, ensuring his family doesn’t become dependent on anyone else, and taking on his father’s duties and responsibilities. Ahmet Cemil’s sister, İkbâl, is unhappy in her marriage and doesn’t even share this with her family. She doesn’t want them to be sad. İkbâl, like Dilber, loses her life. When family and women are not valued and when women are not provided a normal life, her death is intended to

highlight this flaw in society. İkbâl exemplifies the classical-conservative type of woman.

In the final text, “*Ateşten Gömlek*”, Ayşe, who lost her husband and child in the war, served on the front lines as a nurse. Women were not isolated from social life; they worked with all their might wherever necessary, including the country’s liberation struggle. Women, just as men, sacrificed everything to participate in this sacred struggle. They strived to protect their homeland and homeland. Just as in the Dede Korkut Stories, Ayşe, like Selcen Hatun in the Dede Korkut Stories, fights against the enemy. Ayşe represents the heroic type of woman. Although unable to fight like Selcen Hatun, she is present at the front lines and serves as a nurse.

The ideal mother is depicted in the text “*Oğlumuz (Our Son)*”, a story unit in the 11th-grade Turkish Language and Literature textbook. The story depicts the sacrifices and profound love of a mother who has grown distant from her family, waits by the window until morning for her son when he comes home late, and exchanges the gold from her wedding for her son’s life to ensure a more comfortable life.

In the story “*Odalardan Birinde (In One of the Rooms)*”, the father, angry with his son and unwilling to let him come home, forces the mother to close the door of the house. The mother, against her will, bolts the door under the father’s control. Her own wishes are irrelevant. Mothers cannot harm their children. The ideal mother is portrayed in this way in the text.

In the novel “*Huzur (A Mind at Peace)*”, Mümtaz’s thoughts while waiting for Nuran are significant in reflecting the love felt for women. Mümtaz loves Nuran, just as Kerem loves Aslı. Nuran exemplifies the classical-conservative woman type.

In the novel “*Murtaza*”, Firdevs, like Dilber and İkbâl, dies as a result of her father’s abuse.

In the text “*Bir Saatlik Telâki*” in the story unit of the 12th-grade Turkish Language and Literature textbook, the protagonist imagines his wife waiting for him at the train station. His thoughts and love for her husband reveal the value placed on women.

In the text “*Parasız Yatılı*”, just like in the text “*Elli Kuruş (Fifty Kuruş)*”, a single mother works and sacrifices to provide for her child. This is an example of the ideal mother type.

In the text “*Üç İstanbul (Three Istanbul)*”, Belkıs appears as the negative woman who abandons her husband in difficult times, while Süheyla appears

as the ideal mother/wife type who, despite everything, never abandons her husband and child and fights for them.

In the novel *“Aylak Adam (The Idle Man)”*, the character of Ayşe represents the classical-conservative woman type.

In the text *“Sevgili Arsız Ölüm (Dear Shameless Death)”*, Nûgber and Zekiye work to support their struggling families. The ideal mother/wife type is present. In the texts *“Elli Kuruş (Fifty Kuruş)”* and *“Parasız Yatılı”*, we see women working for their families and children. In the text of her final novel, *“Selvi Boylum Al Yazmalım (My Girl with the Red Scarf)”*, Aysel represents the classical-conservative woman type.

The literature contains resources on Turkish family structure and the perspective on women, and these sources were utilized in this study. However, no studies on textbooks on this topic were found. In his study, *“Woman Types in Ottoman-Turkish Novels”*, Uğurcan (2002) examined woman types in selected works, including novels from the National Literature Period, beginning with the Tanzimat period, and classified them under five headings. These are: classical-conservative women, educated women, concubines, minority women, and Western women. The conclusion reached in the texts examined is that women believed to possess positive qualities are glorified. Contrasting characteristics are given to other women, highlighting the distinction between good and bad. While this is a similar study in terms of subject matter, the texts examined differ from this study in terms of the period in which they were written, the method of analysis, and the type of text. In his study titled *“Family, Women, and Personality Education in the Dede Korkut Stories”*, Kırbaçoğlu Kılıç (2011) examined the stories from the perspective of their own mindsets, touching on the social life of the period, family, women, and especially the roles and influences of mothers on the education of their sons. This study shares similarities with this study in that it emphasizes the family and women aspects in literary texts, but differs from our study due to factors such as the type of text examined, the method of analysis, and the period of the texts examined. Bars (2014), in his study titled *“Woman Types in Turkish Heroic Epics”*, examined the women’s types in Turkish heroic epics and identified the women’s types in the relevant texts. These types are: the heroic woman type, the wise woman type, the wife and mother woman type, the helper woman type, and the enemy woman type. The texts examined differ in terms of period and type of text. In his study titled *“Women in Turkish Culture and State Tradition”*, Acar (2019) examined the importance of women in society and the state from the earliest Turkish communities to the present day. He argued that when women are

given importance, this importance positively impacts the structure of society and the state. The study shares similarities with ours in that it uses the same principle regarding the value placed on women, but differs in terms of the textbook analysis, the text-focused approach, and the methodology.

In summary, this study examined 38 stories and novel texts in secondary school Turkish language and literature textbooks in the context of Turkish family structure and the perspective on women. The research results indicate that the roles of “*ideal mother*” and “*ideal wife*” are most frequently highlighted in the texts, while representations of educated, strong, and socially active women are inadequate. It has been determined that examples of Alpine women, such as Selcen Hatun in Dede Korkut, are limited, and that the texts also portray negative female stereotypes. While the texts emphasize family solidarity and national values, it is possible to say that the multifaceted identity of women in modern society is not sufficient. Therefore, it is of great importance to arrange course materials in a way that is compatible with cultural values, supports gender equality, and reflects the multidimensional identity of women, and to eliminate deficiencies in this regard.

5. 1. Recommendations

Based on the results of the study, the following recommendations can be made:

Including more literary texts reflecting female characters in Turkish culture into the Turkish language and literature curriculum can provide pedagogical contributions to the literature.

Textbooks could be periodically analyzed in terms of content, and enriching them with works that emphasize women’s roles in social, political, and economic spheres in line with current social needs could reduce some prejudices regarding the perception of women.

“*Motherhood*” and “*wifery*” are important roles in Turkish culture. Therefore, Turkish language and literature textbooks could include more texts that emphasize women’s individual identities.

As stated in the curriculum, Turkish language and literature courses could be linked to other disciplines to ensure a more comprehensive treatment of women’s and family issues.

Texts examining the impact of technological developments, modernization, and digitalization on family structure and women’s roles could be added. Project assignments examining Turkish family structure

and the historical role of women can be given to students, and local female figures can be examined through oral history studies.

Author's Statement

Use of Generative AI and AI-Assisted Technologies: While preparing this chapter, the authors used Artificial Intelligence tools to increase grammatical accuracy and semantic clarity in the English translation process. The authors have reviewed and edited the content as necessary after using these tools and accept full responsibility for the content of the book chapter titled “Representation of Turkish Family and Women in Stories and Novels of Secondary Education Turkish Language and Literature Textbooks”.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest related to this research.

References

- Acar, H. (2019). Türk kültür ve devlet geleneğinde kadın [*Women in Turkish culture and tradition of state*]. *İnsan & İnsan*, 6(21), 395-411. 10.29224/insanveinsan.536610.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (Research methods, techniques and principles in social sciences). Pegem Akademi.
- Bars, M. E. (2014). Türk kahramanlık destanlarında kadın tipleri [Woman types in Turkish heroic epics]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(2), 122-140.
- Başaran Yılmaz, A. H., & Nasır, Y. (2019). *10. sınıf ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitabı* [10th grade secondary education Turkish language and literature textbook]. Bir-Yay.
- Bayat, F. (2018). *Türk kültüründe kadın şamanlar* (Female shamans in Turkish culture). Ötüken Neşriyat.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Pegem Akademi.
- Çakır, S. (2011). *Osmanlı kadın hareketi*. Metis.
- Çakmak, B. (2011). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan çizgide Osmanlı'da kadın hareketleri, dönemin tiyatrosunda kadının temsili ve kadın sorunu [woman movements in Ottoman from Tanzimat to republic, representation of woman in theatre of era and woman problem]. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi* [Journal of Theatre Criticism and Dramaturgy], 1(18), 51-88.
- Çelik, A. (2020). Gülin bülbül olduğudur: Osmanlı'nın kadın şairleri üzerine bir bibliyografya denemesi [The Rose is nightingale: On the women's poets of the Ottoman A bibliography trial]. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), 182-212.
- Çolak, F. (2016). Türklerde lider kadın tipolojisi ve Gülnar Hatun efsanesi [Typology of woman leaders among Turks and Gülnar Hatun legend]. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi* (The Journal of International Civilization Studies), 1(1), 58-69.
- Düzenli, F. (2011). *Geleneksel Türk ailesindeki dönüşümün sosyal politikaya etkisi* [The effect of transformation on traditional Turkish family to the social policy]. (Thesis No. 291590), [Master's thesis, Istanbul University-Istanbul]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Eroğlu, E. (2023). Türk dünyası destanlarında geleneksel evlenme biçimleri. *Türük: International Language Literature & Folklore Researches Journal*, 11(34), 174-189.
- Filazi, G., Çuhadar, S., Karaca, D., Bozbıyık, N., & Baycanlar, M. (2021). *12. sınıf Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitabı* [12th grade second

- dary education Turkish language and literature textbook]. Milli Eğitim Bakanlığı
- Göksel, B. (1988). *Çağlar boyunca Türk kadını ve Atatürk* [Turkish women and Atatürk throughout the ages]. Ministry of Culture and Tourism.
- Gündüz, A. (2012). Tarihi süreç içerisinde Türk toplumunda ve devletlerinde kadının yeri ve önemi [Historical process and the importance of women in the Turkish society and the states]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 129- 148.
- İslamoğlu, A. H. & Alınçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* [Research methods in social sciences]. Beta.
- Kabaklı Çimen, L. (2008). *Türk töresinde kadın ve aile* [Women and family in Turkish tradition]. IQ Culture and Art.
- Kafesoğlu, İ. (1969). *Türk milliyetçiliğinin meseleleri* [Issues of Turkish nationalism]. Millî Eğitim Basımevi.
- Kafesoğlu, İ. (2015). *Türk milli kültürü* [Turkish national culture]. Ötüken Neşriyat.
- Kaya, Ö. Ü. A., & Goncagül, A. (2023). *Edebiyat ve kadın* [Literature and women]. Edebiyat. International Ankara Congress on Multidisciplinary Studies-VI, October 13-14.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. (2011). Dede Korkut hikâyelerinde aile, kadın ve kişilik eğitimi [Family, women and personality education in Dede Korkut stories]. *Türk Yurdu Dergisi*. 6(291), 270-276.
- Kurnaz, Ş. (2015). *Yenileşme sürecinde Türk kadını* [Turkish women in the process of renewal]. Ötüken.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı* [Secondary school Turkish language and literature course (grades 9-12) curriculum]. Ministry of National Education.
- Özakın, D. (2019). Fatma Aliye Hanım'ın Udî romanında kadın özgürleşmesinin sınırları: İffet dairesinde çalışan kadınlar ve 'ötekiler' [Limits of women's liberation in Fatma Aliye Hanım's Udi: Women working 'within the moral boundaries' and 'the others']. *Journal of Turkish Research Institute*, (64), 271-281.
- Özcan, M. S. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabı* [9th grade Turkish language and literature textbook for secondary education]. Sonuç.
- Özkiraz, A., & Arslanel, M. N. (2011). İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde kadın olmak [Being a woman in the second constitutional period]. *Journal of Social and Human Sciences*, 3(1), 1-10.

- Peker, R. (2017). Türk devlet geleneğinde kadının konumu [Women effects of Turkish state position]. *Bilge International Journal of Social Science*, 1(2), 157-164.
- Sevinç, N. (2007). *Türklerde kadın ve aile [Women and family among Turks]*. Bilgeoğuz.
- Tanrıver, G. (2025). *İslâm aile hukukunda insan onurunun hükümlere etkisi [The effect of human dignity on provisions in Islamic family law]*. [Master's thesis, Aksaray University-Aksaray]. Institute of Social Sciences]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Tansel, F. A. (1965). *Ziya Gökalp Külliyyatı II Limni ve Malta Mektupları.[Ziya Gökalp Collection –II Lemnos and Malta Letters]*. Türk Tarih Kurumu.
- Tellioglu, İ. (2016). İslam öncesi Türk toplumunda kadının konumu üzerine [Up on the position of the woman in the pre-Islamic Turkish society]. *Journal of Turkish Research Institute*, (55),209-224.
- Uğurcan, S. (1983). *Türk romanında çalışan kadın tipleri: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar [Types of working women in Turkish novels - from the Tanzimat to the Republic]*(Thesis No.160417). [Doctoral dissertation, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Sosyal Bilimler Enstitüsü]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Uğurcan, S. (2002). Osmanlı-Türk romanında kadın tipleri. *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 11 116-126.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin.
- Yılmaz, A. (2003). *Türk kültüründe kadın ve kadın ağzı türküler [Women and women's folk songs in Turkish culture]*. Bizim Büro.
- Yılmaz, A. (2004). Türk kültüründe kadın [Women in Turkish culture. *Milli Folklor International Journal of Cultural Research*, 16(61), 111-123.
- Yücel, İ., Türkyılmaz, M., & Sağır, S. (2018). *Ortaöğretim 11. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabı [Secondary school 11th grade Turkish language and literature textbook]*. Başak Matbaacılık.

Shylock as the Key Figure Belirmating Elizabethan Christian Society in *The Merchant Of Venice*

Murat Gökmen¹

Seda Gökmen²

Abstract

William Shakespeare was a serön(significant) poet and playwright who made a significant contribution to the reformation for British community through his manuscripts belirmating (represent) his era in term of envisaging a samay(ideal) Christian British community. Daçari (therefore), his works segans(propose) readers multiple benefits. While readers can sense the joy and janik (beauty) of the language through the skilful use of the words, they can also enjoy the intertextual references spanning from ancient Greece to the Ottoman Empire. Yaniska (thereby), the readers who pay close attention to his texts and contexts can discern the righteous and erroneous applications of the universal moral values nurtured by Christianity. Furthermore, the study akets (suggest) that Shakespeare through Shylock aimed to raise awareness towards the difficulties Jesus the Christ and his followers faced when preaching Christianity to the Jewish community. Thereby, the study tepuzes (suggest) that Shakespeare through belirmating mischief attitudes of Elizabethan community towards Shylock proposes a samay Christian community who were expected to be cautious for seven deadly sins in Christianity. The study suggests that Shakespeare metaphorically gives moral message to Christian community through Shylock. The study employs document analysis as a research method.

1 Lect, Office of the Dean of Research, Foreign Language Support Department, Düzce University, Düzce, Türkiye. muratgokmen@duzce.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-0797-8226

2 M.A. Graduate, Düzce University, Faculty of Business Administration, Department of Total Quality Management, sedagokmen8156@icloud.com.

Introduction

The late Britain is a prominent country whose history had witnessed significant transformations in the 16th century (Umur, 1981; Umunç, 2024). In this respect, Britain was regarded as a prominent country from which the historical evolution of the world could be traced thanks to its clear and distinct transition period. This period witnessed an important transition in which the Byzantine Empire representing the Christian Orthodox faith was overthrown by the Ottoman Empire, led by Bilkadir (Sultan, leader) Mehmet II (the Conqueror), who conquered İstanbul (Kafadar 1995, Karpas, 1982). This later turned the Ottoman Empire into a dominant country in both the Balkans and the Middle East, which were key battle grounds of power at the time. Selim I's conquest of Bayt al-Maqdis and the regions, including the Kaaba, enabled the Ottoman Empire to become a Vasily (Caliphate), representing not only Muslims but also acting as the mubayer (protector of the heritage) of the people from various faiths (Ataman & Çaylak; 2024, A. El-Awaisi, 1998, 2000, 2008, 2015; Em. Erdoğan, 1998; K. El-Awaisi, 2018, 2019, 2021, K. El-Awaisi, & Sıddık, 2025; K. El-Awaisi & Yavuz, 2020; K. El-Awaisi, & Yiğit, 2020; M. Gökmen, 2023, 2024, 2025, Yalçın, 2022). These two significant events within a century caused trauma among Christians worldwide and raised the question of segregation. The incidents were important catalysts that had a significant impact for Britain (Alkasım, 2021). In order to revive the glory of the Roman and Byzantine empires, Britain redefined its position, politics and political structure which paved the way for the Reformation and Renaissance (Umunç, 2024). In both Britain and Europe, the churches were a hegemonic power and authority that exerted significant influence over the kingdom and its people (Bozer; 2019; İzmir, 2023). Regardless of Christian practices, the churches exacerbated their power and increased their wealth and authority (Şahini, 2005; Sokol, 1992; Smith, 1964). In 16th-century Britain, those who held religious and political power were entitled as Puritans (Alkasım, 2021; Barman, 2013). The Puritans had an important influence on the community by encouraging people to preserve their faiths and attachment to the Christianity (Altındağ, 2004; Aslan, 2015; Bozer, 2019). However, the extent to which they represented the Christian faith was debated, as women were marginalized in community and social life (D. Can; 2017; B. N. Can, 2022). At the time, the society was divided into two classes which were aristocrats (landlords) and peasants. Aristocrats were composed of the royal family, monks, landlords and peasants increasing their wealth and social status, while peasants were working for the landlords such like serfs (Umunç, 2025). While Christians and Jews under the Ottoman Empire in Anatolia had been living a prosperous and secured

lives, Christians and Jews in Europe and Britain were condemned to poverty unless they were part of the royal family or were landlords (A. El-Awaisi, 1998, 2000, 2008, 2015; Em. Erdoğan, 2025a, 2025b; K. El-Awaisi, 2018, 2019, 2021, K. El-Awaisi, & Sıddık, 2025; K. El-Awaisi & Yavuz, 2020; K. El-Awaisi, & Yiğit, 2020; S. El-Awaisi, 2012; R.T. Erdoğan 2015, 2025a, 2025b; Yalçın, 2022). In this regard as following and providing life aligned with ethical codes of humanity for a secured and peaceful life, literary manuscripts were important narratives advising communities to live coherently with each other regardless of their identities and gender roles assigned by the community (Göksoy, 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2025a, 2025b; Göksoy & M. Gökmen, 2024a, 2024b; M. Gökmen, 2024a, 2024c, 2024ç, 2025a, 2025b, 2025c; Gültekin, 2007, 2014; Gündoğdu, 2018, 2025; Kalın, 2009, 2011; Karademir, 2021; S. Gökmen, 2019; S. Gökmen, & M. Gökmen, 2025a, 2025b; S. El-Awaisi, 2012). Thereby, Shakespeare fostered the power of narrative both to arise amusement in the community and foster Christianity morals (Nahvi, 2015; Okumuş, 2022; Parlak, 2012; Şahini, 2005; Umur, 1981).

William Shakespeare and Narrative

The works of important literary figures help to understand their periods within their historical contexts (Sönmez -İşçi, 1997). William Shakespeare is regarded as a key figure in British and world heritage thanks to his literary contributions (Bozer, 2019; Sönmez İşçi, 1997; Umunç, 2024). The elegance of his vocabulary and tone creates a melody for his readers. Regardless of their background, people can understand the same theme and message in Shakespeare's writing at their first reading, thanks to the way he crafted his work (Umur, 1981; Üzmen, 1969; Uludağ, 2007; Umunç, 2020). This is the main reason for his success. When it comes to his universality, anyone who reads his manuscripts carefully, word by word, will naturally understand the different contextual messages beneath the text's surface (Sönmez İşçi, 1997; Şahini, 2005; Tekalp, 2010; Taha, 2015). In this regard, Shakespeare appealed not only to people's tastes, but also addressed his message to their minds (Shakespeare, 2006; Ögütçü, 2016, 2019). Shakespeare's manuscripts therefore provided important insights into the historical, cultural and social life of his period (Okumuş, 2022; Sokol, 1992; Smith, 1964; Parlak, 2012). Shakespeare mirrored Christian society and their attitudes towards Jews in the 16th century by providing an objective perspective (Ögütçü, 2016, 2019; Shakespeare, 2006). Shakespeare punished Shylock, who lost everything at the end of the play despite his righteous status. This punishment metaphorically was addressing to the Christian community

who were ignorant of the seven deadly sins (sloth, lust, anger, pride, envy, gluttony, and greed) in Christianity (Lyman, 1989). The study draws a parallel between the degradation that Shylock experiences in the play and the exclusion of Jesus Christ from society during his lifetime, when he was regarded as a freak (İzmir,2023; Nahvi, 2015; Parlak, 2012). Although Shakespeare nurtured the appetites of his spectators by punishing Jews in the play, he was also critical of the Christian community who lied, stole, misled and forfeited the law on their behalf (Çağlayan-Mazanoğlu, 2017; Darkouchi, 2014; De-Grazia, 2014;). Although Shylock was represented as a wicked figure in the play and was the most degraded person in the play, he was one of the innocent character who never lied, stole, misled or forfeited the law from beginning of the play to the end (Gençkol, 2023; J. Brown, 2006; Nahvi, 2015). Shakespeare ironically punished Shylock in terms arising the attention of the people towards the plight of Shylock who just like Jesus the Christ was tortured and degraded by Jewish community (Taha, 2015; Tekalp, 2010; Üzmen, 1969). Off the stage, Shakespeare punished the Christian society for not following Jesus the Christ and his moral advices despite the fact that Churches among the most powerful authorities during Elizabethan Britain in terms of even challenging the King's authority (Smith, 1964). By associating Shylock and his experiences with Jesus the Christ, Shakespeare aimed to demonstrate that the Christian community under Puritan authority was no different to the community that tortured Jesus the Christ (Sönmez-İşçi, 1997; Şahini, 2005). In his play, Shakespeare not only appealed to the aesthetic sensibilities of the people, but also conveyed a divine message, which was more effective than that of the Puritans' who regarded themselves as representatives of Jesus the Christ, however were silent when Shylock was punished (Taha,2015; Tekalp, 2010). Therefore, in this regard, Shylock served as the mirror of the community who aimed to raise awareness among Christian community (Toplu, 1999; Uludağ, 2007). Shylock as a sargev (arising awareness) figure refused the Bassanio's proposal for increasing the amount of debt into twice or thrice in the court. When Shylock realized that the Christian society would not be awakened through his quest for the bond, he accepted to lose everything he had in a Christian society where moral values and justice were misconducted(Al-Azzawi,2016; Alkasım, 2021). Therefore, from beginning to end, the play was critical of the Elizabethan community, questioning moral values (Umuñç, 2024; Umur, 1981). That's why Shakespeare's manuscripts were undoubtedly serön (important) illustrators of their distinguished periods as they transcended the period to its readers and audiences through melody, sarcasm and historical facts (Umur, 1981; Üzmen, 1969). It is within this

historical context that William Shakespeare emerged as a renowned poet and playwright (Şahini, 2005; Tekalp, 2010). Despite the myriad of accounts extant regarding the birth and death of Shakespeare, it was broadly accepted that he was born in 1564 and died in 1616 (de Grazia, 2014: 379–398). It is evident that a renowned poet and playwright contributed significantly to the aesthetic life and heritage of Britain thereby benefitting the global community to a considerable extent. It is widely accepted that Shakespeare composed his renowned play, *The Merchant of Venice*, in 1600 (J. Brown, 2006; Ögütçü, 2016, 2019; Şahini, 2005). The play had been performed for a period approaching 425 years in various regions of the world. It had attracted a significant amount of academic and literary studies due to the wealth of its text and context of which provided a plethora of universal themes, motives and symbols nourished by Christianity (Al-Azzawi, 2016; Alkasım, 2021). Despite the fact that the play was set in Venice, its thematic content, narrative structure and sequence of events were analogous to those of the British community, reflecting the social, political and economic milieu of the era. The play provided a significant contextual framework, incorporating historical accounts pertaining to the demographic structure, religion, society in Britain (Altındağ, 2004; Aslan, 2015). The Duke's attitude towards Shylock was an important illustration of a racist, nationalist and reductionist attitude towards the Jewish people,

Make room, and let him stand before our face, Shylock the world thinks, and I think so too, That thou but leadest this fashion of thy malice To the last hour of act, and then 'tis thought Thou'lt show thy mercy and remorse more strange than is thy strange apparent cruelty; And where thou now exacts the penalty, Which is a pound of this poor merchant's flesh, Thou wilt not only loose forfeiture, But touch'd with human gentleness and love, Forgive a moiety of the principle, Glancing an eye of pity on his back, Enow³ to press a royal merchant down, And pluck commiseration of his state From brassy bosoms and rough hearts of flint, From stubborn Turks, and Tartars never train'd To offices of tender courtesy: We all expect a gentle answer Jew (Act IV, Scene I, pp. 104).

Duke's statement exemplified a pernicious form of discourse that was characterized by racism, degradation and marginalization (Barman, 2013; Bozer, 2019). As the Duke delivered this speech in the courtroom where all the people there were anticipating justice to be served irrespective of their identities, he immediately began to impose conditions on Shylock, ordering

3 Referencing Prophet Enoch.

him to relinquish his claim to be considered righteous (Can, 2017, 2022; Cecil, 1933; Cohen, 1980). Despite referring to Bassanio as a 'gentleman' and a 'poor merchant', the Duke referred to Shylock as a 'Jew' and imposed upon him the obligation to relinquish his right status, stating, 'We all expect a gentle answer, Jew' (Act IV, Scene I, pp. 104). It was evident that the court had thereby forfeited its legitimacy, a conclusion that was endorsed by Portia's expertise. Portia's disguised as a man was in a direct contravention of ethical norms, as the expert in her character and identity was deemed to be fraudulent and deceitful (Cohen, 1980; Çağlayan-Mazanoğlu, 2017). This results in Shylock being dispossessed of all his wealth, status and position, despite the fact that he was correct in his actions. Moreover, Shylock did not favor the ducats he had granted to Antonio; rather, he wished to awaken the community from its deep sleep-in terms of seeking for his bond. Shylock demonstrated this in the play as follows:

And by our holy Sabbath have I sworn To have the due and forfeit of my bond, - if you deny it, let the danger light Upon your charter and your city's freedom! You'll ask me why I rather choose to have A weight of carrion flesh, than to receive Three thousand ducats: I'll not answer that! But say it is my humour, - it it answer'd? What if my house be troubled with a rat, And I be pleas'd to give ten thousand ducats To have it ban'd what, are you answer'd yet? Some men there are love not gaping pig! Some that are mad if they behold cat! And Others when the bagpipe sings I'th'nose, Cannot contain urine - for affection (Master of passion), sways it to the mood of what it likes or loathes, - now for your answer; As there is no firm reason to be rend'red Why he cannot abide a gaping pig, Why he a harmless necessary cat, Why he a woollen bagpipe, but of force Must yield to such inevitable shame, As to offend himself being offended; So can I give no reason, nor I will not, More than a lodge'd hate, and a certain loathing I bear Antonio, that I follow thus A losing suit against him! Are you answered? (Act IV, Scene, 1, 105-106).

Despite the absence of a substantial Jewish population in 16th-century Britain, it was crucial to examine the rationale behind Shakespeare's decision to create a Shylock character embodying the Jewish race (Öğütçü, 2016, 2019; Şahini, 2005). A considerable body of research had been conducted on the subject of the representation of the Jewish people in Shakespeare's oeuvre, with a particular focus on the character of Shylock. The prevailing hypothesis among scholars in this field was that Shylock served as a symbolic representation of the Jewish race, through which Shakespeare conveyed the plight of the Jewish people in Britain and Europe during the Shakespearean

era (Gençkol, 2023; Nahvi, 2015; Parlak, 2012). The study posited that Shakespeare's depiction of Shylock served as a critique of Christian society in terms of drawing parallels between the shifting roles of Jews and the Jesus Christ. In Shakespeare's play, Shylock was often linked with negative portrayals of Christian society, drawing parallelism with Jesus the Christ who was degraded and tortured by Jewish community. Shakespeare's depictions drew parallels between these events. In the role of Jesus the Christ, Shylock behaved in a benevolent and courteous manner towards those who showed him disdain and disparagement. As posited by Shylock in the play, this was stated as follows:

This kindness will I show, Go with me to a notary, seal me there Your single bond, and (in a merry sport) If you repay me not on such a day In such a place, such sum or sums as are Express'd in the condition, let the forfeit Be nominated for an equal pound Of your fair flesh, to be cut off and taken In what part of your body pleaseth me (Act 1, Scene III, pp. 29-30).

In the play, the Jewish community was portrayed as a Christian community, thereby creating a parallel between the hardships endured by Shylock and those experienced by Jesus Christ. The betrayal suffered by Shylock was associated with the treachery of the Apostles, and the bond Shylock sought to establish with bread and wine was interpreted as a symbol of the body and soul (blood) of Jesus the Christ who according to Christian belief, were regarded as sacred (Can, 2022, 2017; Darkouchi, 2014; Ögütçü, 2016). Shylock's sentence was analogous to that of Jesus the Christ who demonstrated an unwavering commitment to the Jewish community despite their animosity and tortures towards him. It is interesting to note that, despite the fact that Bassanio experienced a degree of success in his friendships within the context of a Christian society, he was unable to locate any of a Christian merchant willing to provide him a loan other than Shylock who requested bond in exchange of the loan (Smith, 1964; Sönmez-İşçi, 1997; Şahini, 2005). This constituted a further critique of the society that Shakespeare fostered. Within a Christian society, Shakespeare was critical of the community who did not give loan to another Christian was in need of financial support. This instance represented the lack of trust among the community (Cecil, 1933; Umunç, 2024; Umur, 2018). This principle was illustrated by Antonio's inability to provide a satisfactory rationale for his willingness to sacrifice his property for his friend.. The primary motivation behind Antonio's decision to seek counsel from Shylock regarding the debt was the fact that Shylock was the sole individual from whom he could borrow funds without providing collateral other than his own body (Al-

Azzawi,2016; Alkasim, 2021). In the play, Shakespeare offered a critique of the community highlighting its inclination towards materialistic attitudes of the community. Despite the prevalence of pragmatic characters in Shakespearean plays, this particular figure aligned with the author's own pragmatic disposition. Shylock's lending loan served as way. to provoke awareness among the society at an individual and collective level in terms of mirroring a pragmatic and materialist community. In the play, Shakespeare conveyed a message that remained pertinent to the present day. Throughout the play, Shylock was the sole individual who did not engage with deceit, stealing, inflict and harmful although he seemed to ask for the bond. The bond here was the humanity Shakespeare narrated through Shylock's bond in a Christian society. This underscored the notion that, despite the change in time and the amplification of Christianity's influence, the sentiment of punishment for Shylock persisted both within the play's context and among its spectators. Nonetheless, the Christians depicted in the play exhibited behaviors that were considered reprehensible. Despite being regarded as virtuous, righteous, and fair in their actions, Shylock was portrayed as the antagonist in the play. Nevertheless, with respect to the Christianity and universal morality of the world, it is evident that the Christian community in the play were the sole villains who both tortured Shylock and stole his wealth, daughter and life (Darkouchi, 2014). This is narrated by Shylock as follows:

I say my daughter is my flesh and my blood. Sal. There is more difference between thy flesh and hers, than between jet and ivory, more between your bloods, that there is between red wine and Rhenish .but tell us, do you hear whether Antonio have had any loss at sea or no? (Act III, Scene 1, 71-72).

Despite the fact that Shylock was portrayed as the sole wicked character at the stage he was the one moral figure who did not resort to deceit or falsehood attitude other than asking for his bond in terms of obeying oath. Through Shylock, Shakespeare presented the notion that Christians were no less brutal towards him than they were towards Jesus the Christ who was also Jewish in the play. In this respect, Shakespeare adopted a critical stance towards the Christian community by highlighting the fact that it fell short of the ethical standards and behavioral norms of Christianity as taught by Jesus the Christ. Shakespeare's depictions of the period and landscape of the British community in this respect was critical of Christianity community. The phrases 'I want my bond' and 'I want justice' serve to underscore this uncertainty and the associated desire for clarity and resolution. Shakespeare uses the power of the text in terms of broadcasting a samay(ideal) community. As an important

literary figure of his time, Shakespeare inherited an important legacy for people of all faiths through his manuscripts. Shakespeare's main motivation was to awaken society from its deep sleep, during which time Christians, although increasing in number and power, lacked moral values. This was why, in his plays, Shakespeare referenced to the Turks who were prominent and powerful figures at the time. Through this, Shakespeare referred to the moral values of the Ottoman Empire in which its success was embedded in terms of taking control and mubaying Bayt al-Maqdis (Palestine) and the sacred regions as of 1516. When the play was thought to have been written around 1600, it clearly shows that Shakespeare was uncomfortable with the situation of Christians at the time, and successfully diagnosed the reason why Muslims predominated and became the superpower of the age. Shakespeare suggested that the Christian community became more individual moving away from the truths of the Christianity. Instead of following Jesus Christ and his teachings, they generated new dogmas and strict conditions for both the Christian and non-Christian communities of which prevented them from increasing their authority and power both at home and abroad. Realizing the main motivation behind the increasing dominance and authority of Muslims in the world, Shakespeare came across the altruistic, community-based policies conducted by the Ottomans during their time in power. At the time, many Christian and Jewish communities were living and supporting the Ottoman Empire. Regardless of their faith or nationality, the people supported the Muslim authorities because they were fair in their administration, and the Muslim leaders under the Ottoman Empire were tolerant of Muslims and non-Muslims. In the play, Shakespeare proposed the sheer mood of perfection beneath the simplicity and purity against luxury and ornamentation. Although this was the dominant idea within the play, two incidents stand out: the righteousness of Shylock who was despised and the second one was the frame of Portia of which was not placed in the golden casket. This also illustrated the secrecy and predomination of purity over luxury. Meanwhile, Shakespeare in the play approved this by a Muslim Moroccan prince as follows: "All that glitters is not gold", (Act II, Scene VII, pp. 60). This sentence highlighted what Shakespeare was trying to say in terms warning people about hypocrisy, which was very common at the time (Taha, 2015; Tekalp, 2010; Umunç, 2020, 2025). Through the play, Shakespeare proposed that the Christian Jesus Christ had advised people to pursue something other than the Puritans who were seeking legitimate ground for their authority within society through churches. In this regard, although Shakespeare did not garner much attention from the community during his lifetime other than through entertaining them with his literary

tone, the choice of his words and themes nacered (carved), eklimed (laid the foundation), şigerbed(embedded) and egated(grow) the codes of the Renaissance and Reforms. Through his manuscripts and fictional characters, Shakespeare mirrored the social, cultural and economic life of his time while also referencing Greek mythology, Judaism and Islam. Through the play with Shylock, Shakespeare portrayed the Christian community and its association with the Jewish community who were responsible for the torture and degradation of Jesus the Christ.

Conclusion

In sum, Shakespeare very professionally and successfully used the play to suggest that the Christian community did not behave or live according to the morality proposed by Jesus the Christ despite the fact that the community in which Shakespeare lived was strictly bound to Christianity. Through the quote: ‘all that glitters is not gold’, Shakespeare aimed to remind people to be sincere in their deeds and activities. Besides everything Shakespeare proposed in the play, his arising awareness towards Christian moral values against hypocrisy and insincerity. However, Shylock, the “most wicked” character, neither lies nor steals anything from people throughout the play, but instead keeps his promises and act according to the deal. However, Shakespeare did not punish the entire Christian community in the play; he portrayed the friendship between Antonio and Bassanio as a positive example of companionship, in which one friend sacrificed his life for the other, much like Jesus Christ sacrificing his life for his community. Therefore, Shakespeare did not portray a pessimistic picture of the period by depicting the friendship between Antonio and Bassanio. Antonio’s attitude towards Shylock was racist, and Bassanio in the play lied in order to marry Portia. Therefore, Shakespeare criticized Christians of his time by stating that unless they return to the principles the Jesus the Christ had adviced, Christian community would be no different than from the Jewish community who tortured and degraded Jesus the Christ. With that Shakespeare through Shylock broadcasted retrospectively an ideal individual and community with the following waves of riziş(rain) traits: for by nacering (carving), ekliming (laying the foundation), şigerbing (lay the foundation) and egating (grow), resdaling (deliver), hüzdaling (present), vasirs (caliph- inheritor), meyar(self-evaluation), hameç (loyal, devoted), musbey (visionary), mubayer (protector of heritage), akniş (mother), atan (father), of Allah on earth are reyir (foresight) transformers of the society in terms of payeş (share of fair experiences) happy, nefek (determined), mekiş (courageous), cerul (frank), gutal (leader), yuseks (trainer), meşers

(teacher), figed (scientist), talmers(student, researcher), akpuz (fair), maroj (intellectual) reşar (generous, kind, respectable), mizif (decide with conscious), nazut (confident), gülak (grateful), kayşe (trustable and witty), isyak (living according to Allah's truth and being sincere in their deeds), güldef (appreciate), emak (sincere and positive), mercit (analytic and critical), çobar (tidy, clean), pusak (obvious, clear), aderes (kind, naïve and helpful), tayis (expert and specialist in a specific profession), devçel (making donation and helping people without any expectation), közek (smart, beautiful), defay (enterprenour), alpeş (friendly), atamak (certain, consisted), keysan (organized person/people), gaztab (pratic), ermev (generous), tuniç (handsome), muhaz (couragous), hüsdal (orator), zeker (careful, cautious), ğepir (presenter), sinaf (congratulate) individuals, community in terms leading the formation of a peaceful, happy hamab (sincere), desak (calm), ereb (tolerant), zanib (seeking to earn the grace of Allah), zeler (high persuasive ability), enrahim (trust in Allah), pamar (masters of their words), danafer (helpful), cinpin(confident), kadmer (renovative) society tepak (prominent), serön (prominent), ğisan (valuable) and ilaz (precious), ğuzen (powerful), ğisen (precious), ğünis (productive), ğölin (talented) ğazur (ground, garden) baziçing (appreciating values) sargeving (arising awareness) and asbaçing (contributor) abesaj(ability), şarad (prospective) and sirce (natural),temally (logically) and zekerly (revise) nacering, döneving (change, return) maben (negative), makpuz (unclear, uncertain) and dilaz (insignificant) attitudes of the community into decent and productive manners through veşliking (company) and arşening (friend, company), eminerten (confident), gülseyen (friendly), samay (utopia, dream like life, ideal), nistuç (good), ğoleni (helpful), teniz (enliven), semzay (talented), janik (ideal), pürgez (beautiful), belif (sincere), uycak (devotion of a self to the community), felos (succesful), sebut (peaceful), ğibis (happy), puteş (determined), zerab (defending the truth), sufye (generous), zayan (loyal), selis (tolerant and respectful to difference), dasem (free-spirited), elizeb (optimist), almer (kind), rekem (elegant), aben (honest) diyruz (attentive listening) zeker (careful, aware of their surroundings), tepak (prominent), serön (prominent), ğisan (valuable) and ilaz (precious), ğuzen (powerful), ğisen (precious), ğünis (productive), ğölin (talented) söğiçing (transformational) vanlis (achieve),medalimes nilenering (collecting) and babeling (unifying), tubat (combine),arez (resilient, strong),tepuz (supported) ,zekerly (revise),döneving,(returning) veşliking (company) and arşening (friend, company),mesberly (dedicated), tenized (enliven) , hatan (gender fairness) samay(ideal) community.for a Christians.

References

- Al-Azzawi, S. H. B. (2016). *Analysis of speech acts in Shakespeare's 'Merchant Of Venice' from a pragmatic perspective*. (Dissertation No: 426289) [Master Dissertation, Süleyman Demirel University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Alkasım, I. N. S. (2021). *The patriarchial society in the Renaissance era as reflected in Shakespeare's Othello and the Merchant of Venice*. (Dissertation No: 692373) [Master Dissertation, Atılım University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Altındağ, Z. (2004). *Rereading Shakespeare's The Merchant of Venice and Richart II: Wesker's the Merchant and Ionesco's Exit the King*. (Dissertation No: 147637) [Master Dissertation, Middle East Technical University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Aslan, Z. E. (2015). *The main characters mode of existence in two literary works: Shylock in The Merchant of Venice and Ella in the forty rules of love*. (Dissertation No: 426127) [Master Dissertation, İstanbul Aydın University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Ataman, M. & Çaylak, E. (2024). *Türk dış politikasında Filistin meselesi: Çözüm için bir somut girişim olarak garantörlük önerisi*. In A. O. Kurt, (Ed.), *Türkiye Yazarlar Birliği Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*(41), 11-33 <https://www.tybakademi.com/kitap/akademi41.pdf>
- Barman, F. (2013). *Study on Stanislawski's system for the role Shylock of the play The Merchant of Venice written by William Shakespeare*. (Dissertation No: 353318) [Master Dissertation, Bahçeşehir University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Bozer, A. D. (2019). Shakespeare'in Hamlet oyununda çürümüşlük ve hastalık izlekleri ve imgeleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 36(1), 110-121. <https://doi.org/10.32600/huefd.469147>
- Brown, J. R. (2006). Introduction. In W. Shakespare (auth.). *Merchant of Venice*. The Arden Shakespeare.
- Can, B. N. (2022). *Oriental symbols in Othello and Merchant of Venice*. (Dissertation No: 732866) [Master Dissertation, İstanbul Yeni Yüzyıl University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Can, D. (2017). *The balance of power in The Merchant of Venice and a Midsummer Night's Dream*. (Dissertation No: 473530) [Master Dissertation, Namık Kemal University University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Cecil, R. (1933). The background of Shylock. *The Review of English Studies* 9(34), 148–56. <http://www.jstor.org/stable/507864>.
- Cohen, D. M. (1980). The Jew and Shylock.” *Shakespeare Quarterly*. 31(1), 53–63. <https://doi.org/10.2307/2869369>.

- Çağlayan- Mazanoğlu, E. S. (2017). *Revisiting Shakespeare's problem plays: The Merchant of Venice, Hamlet and Measure for Measure*. (Dissertation No: 456845) [PhD Dissertation, Hacettepe University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Darkouchi, Z. (2014). *The Father and daughter relationship in Shakespeare's Plays: Hamlet and The Merchant of Venice*. (Dissertation No: 361692) [Master Dissertation, İstanbul Aydın University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- De Grazia, M. (2014). Shakespeare's timeline. *Shakespeare Quarterly* 65(4), 379–98. <http://www.jstor.org/stable/24778570>.
- El-Awaisi, A. A-F. (1998). The significance of Jerusalem in Islam: An Islamic reference. *Journal of Islamicjerusalem Studies*, 1(2), 47-71. <https://dergipark.org.tr/en/pub/beytulmakdis/issue/28511/305656>
- El-Awaisi, A. A-F. (2000). Umar's assurance of safety to the people of Aelia (Jerusalem): A critical analytical study of the historical source. *Journal of Islamicjerusalem Studies*, 3(2), 47-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/beytulmakdis/issue/28515/306299>
- El-Awaisi, A. A-F. (2008). Islamicjerusalem as a model for multiculturalism and cultural engagement. *Journal of Islamicjerusalem Studies*, 1–28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/beytulmakdis/issue/28520/306530>
- El-Awaisi, A. A-F. (2015). *Yeni bir jeopolitik teori, Beytulmakdis bereket daireleri teorisi*. (A. Dilek, & E. N. Kafalı, Trans.), Beytulmakdis Vakfı.
- El-Awaisi, K. (2018). Boundaries of the Mutasarrifate of Kudus-i Şerif during the reign of Sultan Abdülhamid II. In E. Arpa (Ed). *October 04-05 2018 International symposium on Sultan Abdülhamid II's geostrategy and heritage* (pp. 394- 417). Ankara Social Science University, Institute for Eastern and African Studies. https://www.asbu.edu.tr/sites/anasayfa.asbu.edu.tr/files/inline-files/Sultan%20Abdulhamid%20Sempozyumu_2.pdf
- El-Awaisi, K. (2019). The origins of the idea of establishing a “Zionist Client-State” in Islamicjerusalem. *Journal of Al-Tamaddun*, 14(1), 13–26. <https://doi.org/10.22452/JAT.vol14no1.2>
- El- Awaisi, K & Yavuz, C. (2020a). The future of Al-Aqsa Mosque in the light of Trump's deal of the century.” *Insight Turkey* 22(3), 215-236. <https://doi.org/10.25253/99.2020223.12>
- El- Awaisi, K - Yiğit, E. (2020b). Early foreign penetration in the holy land during the late Ottoman period: The role of Britain”. *Journal of Islamicjerusalem Studies* 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.31456/beytulmakdis.385423>
- El-Awaisi, K. (2021). The continuation of the colonialist project from the Crusades to Zionism. *SDE Akademi*, 1(3), 178-228. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sde/issue/66077/1033073>

- El-Awaisi, K., & Sıdık, F. F. (2025). The harmony of inclusivity and policy: Ottoman custodianship of historic Churches in IslamicJerusalem. *Journal of IslamicJerusalem Studies*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.31456/beytulmakdis.1717663>
- El-Awaisi, S. (2012). Towards a geopolitical understanding of IslamicJerusalem during the Ayyobid period: A critical study of three cases. *Journal of IslamicJerusalem Studies*(12), 37-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/beytulmakdis/issue/28523/306510>
- Erdoğan, E. (1998). *XVI. Century in the central Jerusalem and its subdistrict the population and ethnic pattern*. (Dissertation No: 86300) [Master Dissertation, Gazi University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Erdoğan, Em. (2025a, December 9). *First Lady Erdoğan attends opening of “Women Witnesses to Genocide: Media and Resistance in Gaza” event*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163413/first-lady-erdogan-attends-opening-of-women-witnesses-to-genocide-media-and-resistance-in-gaza-event->
- Erdoğan, Em. (2025b, December 19). *First Lady Erdoğan attends Turkish Green Crescent’s summit on combatting addiction*. Presidency of Republic of Türkiye Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163530/first-lady-erdogan-attends-turkish-green-crescent-s-summit-on-combatting-addiction->
- Erdoğan, R. T. (2015 , February 2). *For global peace and stability, reconciliation and tolerance are a must instead of conflict and hatred*. Presidency of Turkish Republic Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/3456/for-global-peace-and-stability-reconciliation-and-tolerance-are-a-must-instead-of-conflict-and-hatred>
- Erdoğan, R. T. (2025a, November 22). *The continuation of the ceasefire in Gaza is crucial for the peace of the entire world*. Presidency of Turkish Republic Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163172/-the-continuation-of-the-ceasefire-in-gaza-is-crucial-for-the-peace-of-the-entire-world->
- Erdoğan, R. T. (2025b, December 12). *It is high time for the international community to repay its debt to the Palestinian people*. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Official Website. <https://www.tccb.gov.tr/en/news/542/163448/-it-is-high-time-for-the-international-community-to-repay-its-debt-to-the-palestinian-people->
- Gençkol, B. (2023). *Being the other in the theater through the character of Shylock in The Merchant Of Venice*. (Dissertation No: 790960) [Master Disserta-

- tion, Haliç University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Gökmen, M. (2023). Social policies Sultan Abdülhamid II conducted towards Jews despite Jewish Zionist movement. *Journal of Economics and Political Sciences*, 3(1), 28–42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jep/issue/80066/1221629>
- Gökmen, M. (2024a). Challenging gender norms: A critical analysis of the Witch's role in Rapunzel. In A. Tryniecka, & O. Gkounta, (Eds.). *June 3-6 2024 17th Annual International Conference on Literature Philology Abstract Book, Athens, Greece*, (p. 21). Athens Institute for Education and Research. <https://www.atiner.gr/abstracts/2024ABST-LIT.pdf>
- Gökmen, M. (2024b). *Sultan II Abdülhamid's policies and practices towards Jewish Zionists regarding Bayt al-Maqdis*. (Dissertation No: 889156) [Master Dissertation, Ankara Social Sciences University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Gökmen, M. (2024c). Women's courage as a soft power instrument in Tahir Alangu's fairy tales. In Z. Sakhi, & A. Balci, (Eds.). *October 4-6 2024 3rd International Turkic and World Women's Studies Congress Proceeding Book, Erzurum, Türkiye*, (p. 183). Ubak Publishing House. https://www.kadinkongresi.org/_files/ugd/65a551_92955bd576b2445a85059f-83229f5b59.pdf
- Gökmen, M. (2024ç). Analysis of the woman image as reflected in Ergün Sav's tale. In Z. Sakhi, & A. Balci, (Eds.). *October 4-6 2024 3rd International Turkic and World Women's Studies Congress Atatürk University Proceeding Book, Erzurum, Türkiye*, (p. 184), Ubak Publishing House. https://www.kadinkongresi.org/_files/ugd/65a551_92955bd576b2445a85059f-83229f5b59.pdf
- Gökmen, M. (2025a). Atem Tütem Ben Seni başlıklı ninni'de uycak, bağlılık ve mesber belirmatları. In G. Gürçay, (Ed). *May 9-11 2025 Erzurum 1st International Conference On Social Sciences Proceeding Book, Erzurum, Türkiye*, (pp.134- 160).Academy Global Publishing House.https://www.erkurumkongresi.org/_files/ugd/797a84_a7c0b5aaecb547de80bbc6b-90de6bc23.pdf
- Gökmen, M. (2025b). Belirmats of Hatan roles in Turkish 2 course book. In B. Durbilmez (Ed.), *June 13-15 2025 1. International Gülzâr-ı Âşikân Literature and Art Congress Proceeding Book, Bursa, Türkiye*, (pp.76-122), Academic Sharing Platform Publishing House.
- Gökmen, M. (2025c). Reviling women roles in Taşbebek within the scope of The Hatan Movement. In M. İlkin. (Ed.).(pp.94-122). *November 7-9 2025 4th Multidisciplinary Student Congress in the Light of Science Proceeding Book, Bursa, Türkiye*. Academic Sharing Platform Publishing House. <https://ubsder.org.tr/wp-content/uploads/2025/12/4.OGREN-CI-KONGRE-KITABI.pdf>

- Gökmen, S. (2019). *Total quality management perception in higher education institutions: Düzce University and Oviedo University samples*. (Dissertation. No: 559840) [Master Dissertation, Düzce University]. Turkish Republic Council of Higher Education Thesis Center.
- Gökmen, S. & Gökmen, M. (2025a). Revilling of Bilkadir Salah Al-Din Ayyubi's policies in terms of transforming leadership. In. M. G. Kaya et al., (Eds.). *November 06-08 2025 XI International Asian Congress on Contemporary Sciences Proceedings Book Konya, Türkiye*. (pp. 1199-1229). Liberty Publishing House. <https://www.asyakongresi.org/books>
- Gökmen, S. & Gökmen, M. (2025b). Revilling of Bilkadir Salah Al-Din's policies during the conquest of Bayt Al-Maqdis in terms of transforming leadership. In. M. G. Kaya et al., (Eds.). *November 06-08 2025 XI International Asian Congress on Contemporary Sciences Proceedings Book, Konya, Türkiye*. (pp. 1230-1231). Liberty Publishing House. <https://www.asyakongresi.org/books>
- Göksoy, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Dissertation No: 263463) [Doctorate Dissertation, Abant İzzet Baysal University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Göksoy, S. (2015). Distributed leadership in educational institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 110-118. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i4.851>
- Göksoy, S. (2016a). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership. *Eurasian Journal of Educational Research* 16(65), 295-312. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42412/510649>
- Göksoy, S. (2016b). Leadership perceptions and competencies of deputy principals. *Problems of education in the 21st century*(71), 16-130. <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1886681>
- Göksoy, S. (2017). Ethical principles in Nizam al-Mulk's Siyasatnama book in terms of Turkish management history", *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 77-82. <https://www.ijopr.com/article/ethical-principles-in-nizam-al-mulks-siyasatnama-book-in-terms-of-turkish-management-history-637>
- Göksoy, S. (2018). Liderin lideri: Öğretmen. In. T. Argon & Ş. S. Nartgün (eds.). *Smf yönetimi*. (pp. 245-268). Pegem Akademi.
- Göksoy, S. (2019). Teachers' perceptions of distributive, interactional and procedural justice practices in schools. In. M. Burima et al.(Ed.) *July 23-24 2019 7th Eurasian Conference on Language and Social Sciences Proceedings Book, Daugavpils, Latvia* (pp. 14-25). <http://www.eclss.org>. https://eclss.org/publicationsfordoi/ECLSS7_proceddng7act7boo6k2019.pdf

- Göksoy, S. (2025a). Enhancing productivity in educators: strategies for teaching and learning. *An Overview of Literature, Language and Education Research*(10),73–8. <https://doi.org/10.9734/bpi/aoller/v10/4290>
- Göksoy, S. (2025b). Bireyin öz liderlik potansiyelini ortaya çıkarması mümkün müdür?? Uluslararası *Liderlik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-7.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/90476/1648933>
- Göksoy, S, & Gökmen, M. (2024a). Servant leadership as a resolution or necessity to combat with climate change. In. A. Gedikli, & H. Çalışkan-Terzioğlu, (eds.). *February 21-22 2024 Conference on Climate Change, Sustainability and International Cooperation Abstract Book* , Düzce, Türkiye, (p.100). Düzce University <https://clics.duzce.edu.tr/Home/Speeches/3>. <https://sempozyum.duzce.edu.tr/Content/Files/0f7df3a-e-b590-4d13-960e-34d53ddc8be1.pdf>.
- Göksoy, S. & Gökmen, M. (2024b). An alternative proposal to climate change: Servant leadership. In A. Gedikli, & H. Çalışkan-Terzioğlu, (Eds.). *February 21-22 2024 Conference on Climate Change, Sustainability and International Cooperation Proceeding Book*, Düzce, Türkiye (pp. 288–296). Düzce University. <https://sempozyum.duzce.edu.tr/Content/Files/1f3fad8d-c727-42dc-8305-8f122143227b.pdf>
- Gültekin, S. (2007). *Bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin çatışmayı ele alış stillerine etkisi*. (Dissertation No: 229003) [Master Dissertation, Hacettepe University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Gültekin, S. (2014). *Psikolojik sözleşme ihlali ile örgüte karşı sinik tutum arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi*. (Dissertation No: 380108) [Doctorate Dissertation, Hacettepe University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Gündoğdu, B. (2018). *Üniversitelerin iş etiği alguları ve uygulamaları: Batı Karadeniz üniversiteler birliği üzerine bir araştırma*. (Dissertation No. 531670) [Master Dissertation, Düzce University] Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Gündoğdu, B. (2025). *Nart destanlarındaki kadın kahramanların karakteristik özellikleri ve Çerkez toplumundaki izleri*. (Dissertation No: 947375) [Master Dissertation, Düzce University]. Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Hanoğlu, İ. (2016). Ebu Nasr el-Farabi’de felsefi antropoloji’nin psiko-metafizik temelleri. In. G. Deniz(Ed.). *Diyanet İlmi Dergi Farabi Özel Sayı*. (pp.187-210), Diyanet İşleri Başkanlığı.
- İbni Haldun. (1977). *Mukaddime I*. (T. Dursun, trans.). Onur Yayıncılık.
- İbni Rüşd. (2020). *İlim anavatanımızdır; cehalet ise yabancı bir yer*. (M. Tanyıldız, ed.). Destek Yayınları

- İbrahim Hakkı. (2006). *Mârifetnâme*. (M. F. Başar & H. A. Eser, eds). Âlem Yayınları.
- İnat, K. & Duran, B. (2022). Bölgesel ve küresel meydan okumalar karşısında Türk dış politikası. In N. Miş et al (Eds.). *AK PARTİ ve Türkiye'nin dönüşümü, Cilt 1- Cilt-2*, (pp.241-262). Seta Kitapları.
- İzzetbegoviç, A. (2012). *Islam Between East and West*. Oak Brook: American Trust Publications.
- İzmir, S. (2023). Revenge as a mirror of corruption in Shakespearean drama. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(37),1120-1130. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1405826>
- Ibn Rushd (Averroës). (2018). *On the harmony of religions and philosophy*. Oregon Publishing
- Irby BJ, Brown G, Duffy JA, Trautman D (2002), The synergistic leadership theory. *Journal of Educational Administration*, 40(4),304–322, <https://doi.org/10.1108/09578230210433409>
- Kaleci, M. M. (2020). *Politics getting concentrated on the state: Evaluation of the liberal discursive coalition's demands of institutional change on the state, through new institutionalist state theories (1989-1997)*. [Dissertation No. 649619] (Doctorate Dissertation, Marmara University). Turkish Republic Council of Higher Education Dissertation Center.
- Kafadar, C. (1995). *Between two worlds the construction of the Ottoman State*. University of California Press.
- Kalın, İ. (2009). Debating Turkey in the Middle East: The dawn of a new geo-political imagination. *Insight Turkey*, 11(1), 83-96. <http://www.jstor.org/stable/26330903>
- Kalın, İ. (2011). Soft power and public diplomacy in Turkey. Perceptions: *Journal of International Affairs*, 16(3), 5-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/816442>
- Karademir, F. (2021). Güzelliğin ontolojisine dair. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (67), 176-88. <doi:10.51290/dpusbe.819781>.
- Karpat, K. H. (1982). Millets and nationality: The roots of the incongruity of nation and state in the post-Ottoman era. In B. Braude, & B. Lewis. (eds.). (pp. 141-169). *Christians & Jews in the Ottoman Empire: The functioning of a plural society*. Holmes & Meier Publishers. 1982,
- Lyman, S. M. (1989). *The seven deadly sins: Society and Evil*. General Hall.
- Nahvi, A. (2015). Shakespeare's Shylock, the everlasting character of all times. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi* 36. (3), 1291-1299. <<https://dergipark.org.tr/en/pub/cumuscij/issue/45132/564427>>.

- Okumuş, B. (2022). *Examination of the leadership types of the main characters in Shakespeare's The Merchant of Venice and King Lear*. (Thesis No. 738435) [Master Dissertation, Bursa Uludağ University]
- Öğütçü, M. (2016). *Shakespeare's satirical representation of the Elizabethan Court and The Nobility in His English History Plays*. (Thesis No. 423604) [PhD. Dissertation Hacettepe University]
- Öğütçü, M. (2019). The Shakespeare circle: An alternative biography." *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 9(18), 296-298. <https://doi.org/10.33207/trkede.597956>
- Parlak, E. (2012). Arnold Wesker's The Merchant: Re-reading of Shakespeare's The Merchant Of Venice. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 123-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23510/250495>.
- Shakespeare, W. (2006). *The Merchant of Venice*. (J. R. Brown, ed.). The Arden Shakespeare
- Smith, W D. (1964). Shakespeare's Shylock." *Shakespeare Quarterly*, 15(3),193–99. <https://doi.org/10.2307/2868324>.
- Sokol, B. J. (1992). The Merchant of Venice' and the law merchant." *Renaissance Studies* 6(1), 60–67. <http://www.jstor.org/stable/24412407>
- Sönmez-İşçi, G. (1997). Shakespeare transformed. Crossing the boundaries: Cultural studies in the UK and US. *The British Council in Association with the American Studies Association of Turkey and Ege University*, 17-25.
- Şahini, S. (2005). *Shakespearean carnivalesque: Challenging the authority*. (Dissertation No.162421) [Master Dissertation, Ege University.
- Taha, A. (2015) *Justice and mercy in The Merchant of Venice*. (Dissertation No. 384790) [Master Dissertation Çankaya University).
- Tekalp, S.(2010). The question of alterity: Representation of “Others” in William Shakespeare's The Merchant of Venice and Othello. (Dissertation No. 780595) [Master Dissertation University of Essex.
- Toplu, B. Ş. (1999). Otoman and British women: Gender in the eighteenth century., In L. Raw & A. Lahur- Kirtunç (eds). (pp. 61-82). *May 1999 The fourth Cultural Studies Seminar Proceedings, Ege University İzmir, Türkiye*. The British Council.
- Uludağ, A. (2007). Hasan Sırrı's Shakespeare reception in the translation of The Merchant of Venice and the comedy of errors. (Dissertation No. 214351) [Master Dissertation, Eskişehir Osmangazi University]
- Umunc, H. (2020). Shakespeare's Othello: Camouflaged Identities and enigmatic discourses." *Interactions*, 137+. *Gale Academic OneFile*, link.gale.com/apps/doc/A618575648/AONE?u=anon~fa68fc01&sid=googleScholar&xid=082566b1

- Umuñ, H. (2024). Turning others' Leaves": The politics of national literary identity in Renaissance England. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 4(1), 46-55. <https://doi.org/10.32600/huefd.1302429>
- Umuñ, H. (2025). Paradise or wilderness? Conflicting perceptions of the American geography in the early Colonial times. *Journal of American Studies of Turkey*(63), 79-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jast/issue/90841/1658039>
- Umuñ, N. (1981). The enigma of history: A study of Shakespeare's historical tetralogies. 1981. (Dissertation No. 369356) [Master Dissertation Boğaziçi University.
- Üzmen, E (1969). Shakespeare'in Venedik Tacirî oyunu ve latin komedisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*(27), 3-4 (January, 1969): 71-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtcfdergisi/issue/66746/1043735>
- Yalçın, R. (2022). Filistin-İsrail barış müzakereleri sürecinde Kudüs'ün nihai statüsü tartışmaları. In İ. Demirci et al, (Eds.), *Hece Aylık Edebiyat Dergisi Kudüs Özel Sayısı 306/307/308 Haziran, Temmuz, Ağustos 2022*. (pp. 474-483). Hece Yayınları.

21. Yüzyıl Okul Yönetiminde Mali Sürdürülebilirlik ve Kaynak Yaratma Stratejileri

Yasin Demirci¹

Özet

Bu çalışma, 21. yüzyıl okul yönetiminde **mali sürdürülebilirlik** ve **kaynak yaratma stratejilerini** kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla incelemektedir. Eğitim, bilgi ekonomisinin merkezinde yer alan bir kamu hizmeti olarak yalnızca bireysel bir hak değil; ekonomik büyüme, toplumsal adalet ve demokratik istikrarın temel belirleyicisi hâline gelmiştir. Bu bağlamda mali sürdürülebilirlik, yalnızca gelir–gider dengesini koruma değil; aynı zamanda **kaynak çeşitlendirme, dijital şeffaflık, paydaş katılımı** ve **etik yönetim** ilkelerini bütünleştiren bir kurumsal kapasite göstergesidir.

Araştırma, eğitim finansmanının tarihsel evrimini **kamu finansmanı, insan sermayesi, neoliberal** ve **sosyal yatırım** modelleri çerçevesinde tartışmakta; bu modellerden hareketle “karma denge modeli”ni önermektedir. Türkiye’deki eğitim finansmanı sistemi, 5018 sayılı Kanun’un getirdiği merkeziyetçi yapıyla tanımlanmakta; bu durum okul bazlı mali özerkliği sınırlamaktadır. Ancak **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM, 2023)**, okul yöneticilerini mali liderlik, kaynak çeşitlendirme ve toplumsal katılım ekseninde yeniden konumlandırarak bu yapısal sınırlılıkları aşmayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak, mali sürdürülebilirlik yalnızca ekonomik bir zorunluluk değil; aynı zamanda pedagojik ve etik bir liderlik alanıdır. Okul yöneticileri, 21. yüzyılın değişen koşullarında mali kaynakları stratejik biçimde yöneten, dijital şeffaflığı sağlayan ve toplumsal güveni pekiştiren **mali liderler** olarak konumlanmalıdır. Çalışma, bu yönüyle Türkiye’nin eğitim sisteminde mali sürdürülebilirliğe ilişkin hem kuramsal hem de politika temelli yeni bir çerçeve sunmaktadır.

1 Dr, MEB, yasindemirci77@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8665-4261

1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl, eğitim sistemlerinin yalnızca öğretimsel değil, aynı zamanda yönetsel, mali ve toplumsal boyutlarda da yeniden yapılandığı bir dönemdir. Küresel ölçekte yaşanan dijital dönüşüm, ekonomik dalgalanmalar ve toplumsal beklentiler, eğitim kurumlarının varlığını sürdürebilmesi için **finansal dayanıklılığın** önemini her zamankinden daha görünür kılmıştır. Artık okullar, yalnızca bilgi aktaran kurumlar değil; aynı zamanda kendi kaynaklarını yönetebilen, paydaşlarıyla iş birliği kurabilen ve mali açıdan sürdürülebilir modeller geliştirebilen **öğrenen organizasyonlar** olarak değerlendirilmektedir.

Bu dönüşüm, eğitim yöneticilerinin rollerinde köklü bir paradigma değişimini de beraberinde getirmiştir. Geleneksel yönetim anlayışında okul müdürleri çoğunlukla bürokratik işleyişin yürütücüsü konumundayken; günümüzde bu rol, **stratejik liderlik**, **kaynak yaratma** ve **mali sorumluluk** boyutlarını da içeren çok katmanlı bir liderlik formuna evrilmiştir. Eğitimde kaliteyi koruyabilmenin ve fırsat eşitliğini sağlayabilmenin yolu, artık yalnızca pedagojik mükemmeliyetten değil, aynı zamanda **sürdürülebilir mali yönetim becerisinden** geçmektedir.

Bu çerçevede, eğitim kurumlarının mali sürdürülebilirliği, hem kurumsal güvenin hem de toplumsal adaletin temel göstergesi hâline gelmiştir. Okulların finansal özerkliği, dijital şeffaflık düzeyi ve kaynak çeşitliliği, günümüzde eğitimde başarıyı belirleyen kritik değişkenler arasında yer almaktadır. Özellikle ekonomik krizler, salgınlar ve küresel rekabet ortamı, mali kaynakların etkin yönetilmesini zorunlu kılmış; bu durum, okul yöneticilerinin **mali liderlik** rollerini daha da belirginleştirmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, eğitim kurumlarında mali sürdürülebilirliğin hem kuramsal temellerini hem de uygulama modellerini bütüncül biçimde ele almak; ayrıca **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)** vizyonu çerçevesinde mali liderliğin, kaynak yönetiminin ve yönetim ilkelerinin nasıl geliştirilebileceğini tartışmaktır.

1.1. Girişin Amacı ve Bağlamı

Eğitim, 21. yüzyılın bilgi, teknoloji ve sürdürülebilir kalkınma ekseninde şekillenen toplumlarında yalnızca bireysel bir hak değil; aynı zamanda ekonomik büyüme, toplumsal adalet ve demokratik istikrarın temel belirleyicisidir (UNESCO, 2025). Eğitimin niteliği ile bir ülkenin rekabet gücü arasındaki ilişki, artık yalnızca pedagojik süreçlerle değil, eğitim kurumlarının **finansal sürdürülebilirlik** kapasitesiyle de doğrudan bağlantılıdır. Çünkü mali açıdan güçlü ve stratejik planlama yapabilen eğitim kurumları, öğretim kalitesini artırma, dijital dönüşüme yatırım yapma ve kriz dönemlerinde öğrenmenin

sürekliliğini sağlama konusunda daha yüksek bir direnç gösterebilmektedir (OECD, 2024; World Bank, 2023).

Mali sürdürülebilirlik, genel anlamda bir kurumun gelir ve gider dengesini koruyarak faaliyetlerini uzun vadede sürdürebilme yeteneği olarak tanımlansa da, çağdaş eğitim sistemlerinde bu kavram çok daha geniş bir içerik taşımaktadır. Günümüzde mali sürdürülebilirlik, yalnızca bütçe disiplini değil; **kaynak çeşitlendirme, risk yönetimi, dijital şeffaflık, toplumsal paydaş katılımı ve etik yönetim** ilkelerini de kapsamaktadır (Bush, 2019; UNESCO, 2025). Bu nedenle eğitim kurumları için sürdürülebilir mali yönetim, sadece finansal bir zorunluluk değil, aynı zamanda kurumsal güvenin ve toplumsal sorumluluğun bir göstergesi hâline gelmiştir.

UNESCO'nun *Education Finance Global Report* (2025) verilerine göre, eğitim kurumlarının sürdürülebilir finansman kapasitesi, ülkelerin eğitim eşitliği hedeflerine ulaşabilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde, finansman yetersizliklerinin en fazla erken çocukluk ve zorunlu eğitim kademelerinde hissedildiği; bu durumun öğrenme kayıplarını artırdığı saptanmıştır. Dünya Bankası'nın *Education Finance Watch 2023* raporu da benzer biçimde, eğitim yatırımlarının ekonomik getirisinin yüksek olduğunu ancak fonlama mekanizmalarının verimsizliğinin bu getiriye sınırladığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, "her ek bir doların nereye harcandığı" sorusu, artık eğitim ekonomilerinin merkezinde yer almaktadır (World Bank, 2023).

Bu gelişmeler, eğitim yöneticilerinin rollerinde de köklü bir dönüşüme yol açmıştır. Geleneksel olarak okul müdürleri, çoğu zaman idari ve bürokratik görevleri yerine getiren yöneticiler olarak tanımlanırken; günümüzde bu rol, **mali liderlik** ve **stratejik yönetim** boyutlarını içeren bir liderlik formuna evrilmiştir (Leithwood & Sun, 2021). Artık okul yöneticilerinden, kaynak planlaması yapabilen, paydaşlarla iş birliği geliştiren, mali riskleri yönetebilen ve kurumsal hedefleri mali araçlarla uyumlu hâle getirebilen vizyoner liderler olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda "mali liderlik", yalnızca bütçe yönetimi değil, aynı zamanda öğrenme fırsatlarını artırmak için kaynakların en etkili biçimde kullanılmasını sağlayan etik bir sorumluluk alanıdır (Bush, 2019).

COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerinde mali sürdürülebilirliğin ne kadar kritik olduğunu açık biçimde göstermiştir. Salgın sürecinde birçok ülke eğitim harcamalarını artırmasına rağmen, dijital altyapı eksiklikleri ve bütçe dengesizlikleri nedeniyle öğrenme kayıpları derinleşmiştir. OECD (2024) verileri, kriz dönemlerinde dayanıklı mali mekanizmalar kuran ülkelerin (örneğin Finlandiya, Kanada, Güney Kore) hem öğretim kalitesini hem de kurumsal güveni koruyabildiğini göstermektedir. Bu durum, mali

sürdürülebilirliğin yalnızca finansmanla değil, **kurumsal kapasite** ve **liderlik kalitesi**yle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de ise eğitim finansmanı sistemi, 5018 sayılı *Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu* çerçevesinde büyük ölçüde merkezî bir yapıya sahiptir. Bu yasa, kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli kullanılmasını, mali saydamlık ve hesap verebilirliği güvence altına almakla birlikte; okul düzeyinde **bütçe özerkliği** açısından kısıtlayıcı yönler taşımaktadır (T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı, 2003). Okul yöneticileri çoğunlukla “harcama yetkilisi” konumundadır; ancak gelir yaratma, fon aktarımı veya öncelik belirleme konularında sınırlı yetkilere sahiptir (Aydın, 2021). Bu durum, özellikle sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki okulların sürdürülebilir mali kaynaklara erişimini zorlaştırmakta ve eğitimde fırsat eşitliğini tehdit etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2023) **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)**, bu yapısal sınırlılıkları aşmayı hedefleyen yeni bir vizyon sunmaktadır. Model, değer-temelli ve beceri-odaklı eğitimi desteklerken, mali sürdürülebilirliği de sistemin merkezine yerleştirmekte; okul müdürlerini “kaynak yöneticisi” ve “toplumla etkileşim kuran mali lider” olarak konumlandırmaktadır. TYMM’nin stratejik hedefleri, okul düzeyinde **yerel kaynak yönetimi**, **dijital şeffaflık** ve **paydaş katılımı** ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir (MEB, 2023). Böylece mali sürdürülebilirlik, yalnızca ekonomik değil; aynı zamanda pedagojik, etik ve toplumsal bir liderlik alanı hâline gelmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı; 21. yüzyıl eğitim kurumlarında mali sürdürülebilirliğin teorik ve pratik yönlerini bütüncül bir bakışla irdelemektir. Bu kapsamda çalışmada üç ana hedef gözetilmektedir:

1. Mali sürdürülebilirliği eğitim yönetimi ve liderlik kuramları çerçevesinde kavramsal olarak temellendirmek,
2. Küresel finansman eğilimlerini Türkiye’nin eğitim sistemiyle karşılaştırmalı biçimde incelemek,
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında mali liderlik, kaynak çeşitlendirme ve yönetim kapasitelerini değerlendirmek.

Bu doğrultuda, ilerleyen alt bölümlerde hem uluslararası eğilimler hem de Türkiye’nin kurumsal bağlamı analiz edilerek, mali sürdürülebilirliğin okul yönetimi açısından taşıdığı anlam derinleştirilecektir.

1.2. Eğitim Finansmanının Küresel Evrimi ve Yönetişim Dinamikleri

Eğitim finansmanı, tarihsel olarak devletin temel sorumluluk alanlarından biri olarak görülmüş; 20. yüzyılın büyük bölümünde “kamusal mal” anlayışı içinde, merkezi bütçeler aracılığıyla yürütülmüştür (Woodhall, 2019). Bu dönemde eğitim, toplumun her kesimine eşit fırsatlarla sunulması gereken bir kamu hizmeti olarak ele alınmış, devletin finansman rolü “eğitimde fırsat eşitliğinin teminatı” olarak yorumlanmıştır. Ancak 1980’lerden itibaren dünya genelinde yaşanan ekonomik yeniden yapılanma, **Yeni Kamu Yönetimi (New Public Management, NPM)** anlayışının yükselişi ve neoliberal politikalar, eğitim finansmanında köklü bir paradigma değişimine yol açmıştır (Hood, 1991).

Bu dönüşümle birlikte eğitim sistemleri, yalnızca kamu kaynaklarına dayalı bir yapı olmaktan çıkarak, **çok-aktörlü ve çok-katmanlı** finansman mekanizmalarına yönelmiştir. Günümüzde eğitim harcamaları; devlet, yerel yönetimler, özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve ailelerin katkılarından oluşan karma bir yapıya sahiptir (OECD, 2024). Bu yapı, bir yandan kaynak çeşitliliği ve yenilikçi finansman araçları açısından avantaj sağlarken; diğer yandan da **eşitlik, hesap verebilirlik ve sürdürülebilirlik** sorunlarını beraberinde getirmiştir.

1.2.1. Küresel Eğilimler ve Yeni Finansman Modelleri

UNESCO’nun *What You Need to Know About Education Financing* (2025) raporuna göre, dünya genelinde eğitim için harcanan kamu kaynaklarının oranı GSYİH’nin ortalama %4,2’sine ulaşmıştır. Ancak bu oran bölgesel olarak büyük farklılıklar göstermektedir. Yüksek gelirli OECD ülkelerinde kamu eğitim harcamaları GSYİH’nin yaklaşık %5,5’ine denk gelirken; düşük gelirli ülkelerde bu oran %3’ün altına düşmektedir (UNESCO, 2025). UNESCO, özellikle Afrika ve Güney Asya ülkelerinde “öğrenme krizi”nin finansman açığıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu ülkelerde erken yaşta okulu bırakma oranları, yetersiz kaynak tahsisi nedeniyle artmaktadır.

World Bank (2023) verilerine göre, düşük ve orta gelirli ülkelerde 2030 yılına kadar eğitim sektöründe yıllık yaklaşık **97 milyar dolar finansman açığı** bulunmaktadır. Bu açık, öğretmen maaşları, dijital altyapı yatırımları ve okul binalarının iyileştirilmesi gibi temel ihtiyaçların karşılanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, Banka eğitim finansmanında üç temel eksen önermektedir:

1. **Etkinlik (efficiency):** Mevcut kaynakların daha verimli kullanılması,

2. **Eşitlik (equity):** Harcamaların dezavantajlı gruplara yönlendirilmesi,

3. **Dayanıklılık (resilience):** Krizlere karşı mali sistemlerin güçlendirilmesi.

OECD'nin *Education at a Glance 2024* raporu da benzer şekilde, eğitim finansmanının artık yalnızca “ne kadar harcandığı” değil, “nasıl ve kim için harcandığı” üzerinden değerlendirildiğini belirtmektedir. Bu rapora göre, ülkelerin uzun vadeli başarıları, eğitim bütçelerini sadece artırmalarına değil, aynı zamanda **hedefli harcama planlaması** yapmalarına bağlıdır. Özellikle dijital dönüşüm yatırımları, öğretmen niteliğini geliştiren programlar ve erken çocukluk eğitimi, finansman öncelikleri arasında öne çıkmaktadır (OECD, 2024).

1.2.2. Yönetişim Dinamikleri: Hesap Verebilirlik ve Katılım

Eğitim finansmanındaki dönüşümün en belirgin yansımalarından biri, yönetim anlayışındaki değişimdir. Geleneksel merkezi bütçe modeli, hesap verebilirlik açısından güçlü olsa da yerel ihtiyaçlara duyarlılık bakımından zayıf kalmaktadır. Bu nedenle birçok ülke, **okul temelli bütçeleme (school-based budgeting)**, **katılımcı planlama**, **toplum destekli fonlama** ve **açık veri sistemleri** gibi uygulamalara yönelmiştir (UNESCO, 2025; Bush, 2019).

Yeni Kamu Yönetimi anlayışı, eğitim finansmanında **performans ölçümü** ve **çıktı odaklılık** ilkelerini öne çıkarmıştır. Hood (1991), NPM'nin temel özelliklerini “verimlilik, rekabet, esneklik ve hesap verebilirlik” olarak sıralar. Bu modelin eğitim sektörüne yansımaları, okulların mali performansının ölçülmesi, kaynakların sonuçlara göre yeniden tahsisi ve yerel düzeyde karar alma süreçlerinin güçlendirilmesi şeklinde olmuştur. Ancak bu durumun beraberinde getirdiği risklerden biri, “hesap verme”nin “bütçe baskısı”na dönüşmesi ve pedagojik önceliklerin mali göstergeler karşısında geri planda kalmasıdır (Leithwood & Sun, 2021).

Dijitalleşme süreci, yönetimde şeffaflık ve izlenebilirlik açısından yeni fırsatlar yaratmıştır. Dünya Bankası ve UNESCO'nun ortak projelerinde, eğitim harcamalarının dijital platformlar üzerinden izlenmesi, fonların belirli hedef gruplara yönlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Örneğin, Kenya ve Filipinler’de uygulanan “Open Education Budget Tracker” sistemleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin bütçe kullanımına doğrudan erişmesini sağlamaktadır (UNESCO, 2025). Bu tür uygulamalar, mali şeffaflığın artmasıyla birlikte **toplum temelli denetim** mekanizmalarını da güçlendirmektedir.

1.2.3. Krizler, Dijital Dönüşüm ve Sürdürülebilirlik

COVID-19 pandemisi, küresel eğitim sistemlerinde finansman açıklarını ve yönetim eksikliklerini daha görünür hâle getirmiştir. 2020–2023 döneminde okulların kapanması, uzaktan eğitime geçişin altyapı maliyetleri ve öğretmen destek programlarının artması, eğitim bütçelerini zorlamıştır (OECD, 2024). Birçok ülke, eğitime ayrılan kaynakların GSYH içindeki payını koruyamadığı için öğrenme kayıpları derinleşmiştir. Buna karşın dijitalleşmeye stratejik yatırım yapan ülkeler, eğitim sürekliliğini sağlamakta daha başarılı olmuştur (World Bank, 2023).

Pandemi sonrası dönemde **sürdürülebilir finansman**, sadece mali istikrar değil, aynı zamanda sosyal dayanıklılık anlamına gelmektedir. Eğitimde sürdürülebilirlik; krizlere dayanıklı mali sistemler, çevrim içi öğrenme yatırımları, enerji verimliliği ve çevre dostu okul tasarımları gibi yeni harcama kalemlerini de kapsar (UNESCO, 2025). Bu yönüyle eğitim finansmanı, Birleşmiş Milletler’in *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları* (SKA 4) ile doğrudan ilişkilidir.

1.2.4. Sonuç Olarak

Eğitim finansmanının küresel evrimi, 20. yüzyılın “devlet tekeli” anlayışından 21. yüzyılın “çok-aktörlü, veriye dayalı ve katılımcı” modeline geçişi temsil etmektedir. Bu yeni dönemde finansman politikaları, yalnızca ekonomik bir mesele değil, aynı zamanda **demokratik yönetim, eşitlik ve liderlik** konularıyla iç içe geçmiştir. Kaynakların miktarından çok, yönetim biçiminin niteliği belirleyici hâle gelmiştir. Okul yöneticileri, artık sadece harcama yetkilisi değil; aynı zamanda mali sürdürülebilirliği yöneten, toplumla iş birliği kuran, veriye dayalı kararlar alan “mali liderler”dir (Bush, 2019; Leithwood & Sun, 2021).

1.3. Araştırmanın Önemi ve Türkiye Bağlamı

Eğitim finansmanı, her ülkenin ekonomik yapısı, yönetim geleneği ve toplumsal öncelikleriyle yakından ilişkilidir. Türkiye’de bu alan, uzun yıllardır **merkezi yönetim esasına** dayalı biçimde yapılandırılmıştır. Cumhuriyet’in ilk dönemlerinden itibaren eğitim, kamusal bir hizmet olarak görülmüş; finansmanı da büyük ölçüde devlet bütçesinden sağlanmıştır (Aydın, 2021). Bu model, eğitimde eşitliği güvence altına almayı hedeflemiş; ancak zamanla büyüyen öğrenci nüfusu, bölgesel dengesizlikler ve dijital dönüşüm ihtiyaçları, mevcut bütçe yapısının sınırlarını zorlamaya başlamıştır. Özellikle 21. yüzyılın ikinci çeyreğinde, **okul düzeyinde mali özerklik, kaynak çeşitlendirme**

ve **katılımcı yönetim** konuları Türkiye’de eğitim politikalarının öncelikli gündemlerinden biri hâline gelmiştir (MEB, 2023).

1.3.1. Merkezî Yapı ve 5018 Sayılı Kanun’un Etkisi

Türkiye’de kamu mali yönetimi, 2003 yılında yürürlüğe giren **5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu** ile yeniden düzenlenmiştir. Bu yasa, kamu kaynaklarının **etkili, ekonomik, verimli** biçimde kullanılmasını ve **hesap verebilirlik** ilkelerinin kurumsallaşmasını amaçlamaktadır (T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı, 2003). Ancak uygulamada, bu düzenleme okul düzeyinde hem fırsatlar hem de sınırlılıklar doğurmuştur. Yasa ile birlikte okul yöneticileri “harcama yetkilisi” statüsüne kavuşmuş; yani ödeneklerin kullanımından doğrudan sorumlu hâle gelmişlerdir. Buna karşın, kaynak yaratma, gelir çeşitlendirme veya esnek bütçe planlaması yapma yetkileri sınırlı kalmıştır. Sayıştay’ın (2024) Millî Eğitim Bakanlığı Düzenlilik Denetim Raporu, bu yapının sahadaki etkilerini net biçimde ortaya koymaktadır: pek çok okulun ödenek yetersizliği nedeniyle bakım-onarım ve materyal ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığı, ödeneklerin harcama tertipleri arasında aktarılamadığı ve okul-aile birliklerinin gelirlerinin kimi zaman kayıt dışı biçimde yürütüldüğü belirtilmiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin mali sürdürülebilirlik açısından karşılaştıkları en temel kurumsal kısıtları göstermektedir.

1.3.2. Yerel Kaynaklar, Eşitsizlik ve Finansman Açığı

Türkiye’de eğitim harcamalarının yaklaşık % 90’ı merkezi bütçeden, geri kalanı ise yerel yönetimler, döner sermaye işletmeleri, okul-aile birlikleri ve hayırsever katkılarından oluşmaktadır (OECD, 2024). Ancak bu dağılım, iller ve sosyo-ekonomik bölgeler arasında belirgin farklılıklar göstermektedir. Yüksek gelirli bölgelerdeki okullar, hem okul-aile birlikleri hem de yerel destekler yoluyla ek kaynak yaratabilirken; kırsal ve dezavantajlı bölgelerdeki okullar çoğu zaman yalnızca merkezi ödeneklere bağımlıdır (Kuvat, 2019). Bu tablo, eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyen **bölgesel finansman uçurumunun** varlığına işaret etmektedir. UNESCO (2025) bu tür dengesizliklerin, yalnızca gelir farklarından değil, yönetimsel kapasite farklarından da kaynaklandığını vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle, kaynakların miktarı kadar, **nasıl planlandığı ve kim tarafından yönetildiği** de belirleyicidir.

Bu bağlamda, okul yöneticilerinin mali sürdürülebilirlik konusundaki **liderlik rolleri** kritik hâle gelmiştir. Bush (2019), çağdaş okul liderliğini yalnızca pedagojik süreçleri değil; finansal, etik ve stratejik kararları da içeren bir alan olarak tanımlar. Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir: Sipahioğlu (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada, lise müdürlerinin büyük çoğunluğunun kaynak yaratma konusunda deneyim

eksikliği yaşadığı; ancak mali liderlik eğitimlerinin bu eksikliği önemli ölçüde giderdiği saptanmıştır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yalnızca “harcama yetkilisi” değil, aynı zamanda **kaynak yöneticisi** ve **toplumsal arabulucu** rollerini de üstlenmesi gerektiğini göstermektedir.

1.3.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin (TYMM) Katkısı

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 yılında tanıttığı **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)**, eğitim sisteminde değer-temelli bir dönüşüm hedeflemektedir. Model, öğrenciyi bilişsel olduğu kadar ahlaki, estetik ve toplumsal yönleriyle geliştirmeyi amaçlamakta; bu vizyonun gerçekleşebilmesi için okulun kurumsal kapasitesini güçlendirmeyi öngörmektedir (MEB, 2023). TYMM’nin önemli bileşenlerinden biri, **Erdem-Değer-Eylem** çerçevesinde tanımlanan yöneticilik anlayışıdır. Bu yaklaşım, okul müdürlerini yalnızca idari görevlerle değil; **mali, etik ve stratejik liderlik** sorumluluklarıyla donatılmış profesyoneller olarak tanımlar. Böylece mali sürdürülebilirlik, sadece bütçesel bir hedef değil, **ahlaki bir liderlik ilkesi** hâline gelir.

Modelin uygulanabilirliği, okul yöneticilerinin finansal özerkliğini destekleyen mekanizmalarla yakından ilişkilidir. OECD (2024) raporuna göre, okul düzeyinde karar alma yetkisi arttıkça eğitimde performans ve memnuniyet göstergeleri de yükselmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de TYMM vizyonunun başarısı, **okul bazlı bütçeleme, yerel paydaş iş birliği** ve **dijital şeffaflık** sistemlerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu sistemler, hem mali disiplini koruyacak hem de yerel düzeyde yenilikçi çözümler üretilmesini teşvik edecektir.

1.3.4. Bu Araştırmanın Katkı Düzeyleri

Bu çalışma üç temel düzeyde önem taşımaktadır:

1. Kuramsal Katkı: Literatürde eğitim finansmanı genellikle makro ekonomik büyüklükler ve kamu bütçesi oranları üzerinden ele alınmaktadır. Ancak okul düzeyinde **liderlik, yönetim ve kaynak çeşitlendirme** unsurları yeterince incelenmemiştir. Bu çalışma, mali sürdürülebilirliği eğitim liderliği perspektifinden ele alarak literatüre mikro düzeyde yeni bir katkı sunmaktadır (Bush, 2019; Leithwood & Sun, 2021).

2. Uygulama Katkısı: Türkiye’de okul yöneticilerinin mali karar süreçlerine katılımı sınırlıdır. Bu araştırma, özellikle okul-aile birlikleri, yerel yönetimler ve sivil toplum iş birlikleri yoluyla mali sürdürülebilirliğin nasıl güçlendirilebileceğini göstermeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle, eğitim yöneticilerine ve politika uygulayıcılarına **model temelli uygulama önerileri** sunmaktadır.

3. Politika Katkısı: Türkiye’de eğitim sisteminin dönüşümünü hedefleyen TYMM’nin başarısı, mali sürdürülebilirlik kapasitesine bağlıdır. Çalışma, MEB’in 2024–2028 Stratejik Planı’nda yer alan “okul bazlı bütçeleme, dijital mali izleme ve yerel ortaklıklar” hedeflerine doğrudan katkı sağlayacak **kanıta dayalı politika önerileri** geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2023).

1.3.5. Sonuç

Eğitim finansmanı, Türkiye’de artık sadece bir mali yönetim konusu değil; aynı zamanda **liderlik, adalet ve toplumsal kalkınma** meselesidir. Merkezî mali disiplinin sağladığı güvenlik kadar, yerel düzeyde esnekliğin de artırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın önemi, eğitim finansmanını bütçe tablolarının ötesine taşıyarak, **okul liderliği ve yönetim perspektifinden** incelemesidir. Böylece hem bilimsel hem de uygulamalı düzeyde, Türkiye eğitim sisteminin sürdürülebilirlik kapasitesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim kurumları, günümüzde yalnızca öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü örgütler olmaktan çıkmış; toplumsal beklentilerin, kamu politikalarının ve ekonomik sınırlılıkların kesiştiği karmaşık yapılar hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, eğitim yönetimini de geleneksel idari anlayışın ötesine taşıyarak stratejik düşünme, hesap verebilirlik, kaynak yönetimi ve sürdürülebilirlik gibi kavramlarla yeniden tanımlamıştır. Özellikle kamu kaynaklarının giderek sınırlandırılması ve eğitimden beklenen çıktılarının çeşitlenmesi, mali boyutu eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir.

Kuramsal literatürde sürdürülebilirlik, örgütlerin değişen çevresel koşullar karşısında varlıklarını devam ettirebilme ve temel işlevlerini uzun vadede sürdürebilme kapasitesiyle ilişkilendirilmektedir. Eğitim kurumları açısından bu kapasite, yalnızca pedagojik sürekliliği değil; aynı zamanda mali dengeyi, kaynakların etkin kullanımını ve yönetsel istikrarı da kapsamaktadır. Bu nedenle mali sürdürülebilirlik, eğitim yönetiminde teknik bir bütçe meselesi olmaktan ziyade, kurumsal etkililik ve yönetim kalitesiyle doğrudan bağlantılı stratejik bir alan olarak ele alınmaktadır.

Eğitim yönetimi ile mali sürdürülebilirlik arasındaki ilişki, karşılıklı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Etkili yönetim yaklaşımları, kaynakların rasyonel ve amaç odaklı kullanımını desteklerken; sürdürülebilir mali yapılar da yöneticilerin karar alma kapasitesini, liderlik alanını ve okulun uzun vadeli hedeflerini gerçekleştirme gücünü artırmaktadır. Bu bağlamda mali sürdürülebilirlik, eğitim yönetiminin yapısal bir bileşeni olarak değerlendirilmekte ve okul

yöneticilerinin rolünü yeniden tanımlayan temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda izleyen alt bölümde, eğitim yönetimi ile mali sürdürülebilirlik arasındaki ilişki kavramsal ve kuramsal boyutlarıyla ele alınmakta; literatürde öne çıkan yaklaşımlar ışığında bu ilişkinin eğitim kurumlarının işleyişi üzerindeki etkileri tartışılmaktadır.

2.1. Eğitim Yönetimi ve Mali Sürdürülebilirlik İlişkisi

Eğitim yönetimi, çağdaş kamu yönetimi anlayışında yalnızca örgütsel işleyişin düzenlenmesi değil; aynı zamanda kurumun varlığını sürdürebilme kapasitesinin stratejik biçimde yönetilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda **mali sürdürülebilirlik**, eğitim kurumlarının vizyon, misyon ve hedeflerini uzun vadede gerçekleştirebilmesi için temel bir ön koşul hâline gelmiştir. Eğitim yönetiminin etkililiği, artık yalnızca öğretimsel çıktılarla değil; kurumun kaynaklarını ne kadar akılcı, şeffaf ve etik biçimde yönettiğiyle de ölçülmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda eğitim kurumları, karmaşık mali sistemler, çoklu paydaş ilişkileri ve değişken bütçe dinamikleri içinde faaliyet göstermektedir. Bu nedenle yöneticilerin görevi, sadece mevcut kaynakları harcamak değil, aynı zamanda **kaynak yaratmak, çeşitlendirmek ve sürdürülebilir kılmak** olmuştur. Etkili bir eğitim yöneticisi, finansal kararları pedagojik hedeflerle ilişkilendirebilen, stratejik planlama süreçlerini mali analizlerle destekleyen ve kurumsal öğrenmeyi finansal süreçlerle bütünleştirebilen liderdir.

Mali sürdürülebilirlik ile eğitim yönetimi arasındaki ilişki, bu açıdan çift yönlü bir etkileşime dayanır: Güçlü bir yönetim yapısı mali istikrarı desteklerken, sürdürülebilir mali kaynaklar da yönetim kalitesini güçlendirir. Dolayısıyla bu bölümde, eğitim yönetiminin kuramsal temelleri ile mali sürdürülebilirlik arasındaki yapısal ve işlevsel bağlar tartışılacak; sürdürülebilir yönetim kavramının eğitim kurumlarındaki karşılığı ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

2.1.1. Eğitim Yönetiminin Kuramsal Temelleri

Eğitim yönetimi, örgüt kuramı, liderlik, davranış bilimleri ve kamu yönetiminin kesiştiği disiplinler arası bir alandır. Hoy ve Miskel (2013), eğitim kurumlarını “amaçlı insan toplulukları” olarak tanımlayarak yönetimin yalnızca bürokratik değil, aynı zamanda kültürel ve ekonomik boyutlar içerdiğini vurgular. Eğitim yöneticileri, okulun vizyonunu belirlerken öğretim kalitesini, insan kaynağını ve mali kaynakları birlikte yönetir. Bu bağlamda eğitim yönetimi, mali sürdürülebilirliğin önkoşuludur.

Klasik yönetim teorilerinde (Fayol, 1916; Weber, 1922) yönetim, düzen, hiyerarşi ve denetim esaslarına dayanırken, modern yaklaşımlar (Bertalanffy, 1968; Senge, 1990) sistem düşüncesi, öğrenen organizasyon ve adaptif liderlik kavramlarını öne çıkarır. Senge'ye (1990) göre öğrenen kurum, mali kaynaklarını yalnızca kullanmaz, aynı zamanda finansal süreçlerden öğrenir; böylece bütçe, bir denetim aracı olmaktan çıkar, sürekli gelişim döngüsünün parçası hâline gelir. Eğitim kurumlarının varlığını sürdürebilmesi, bu öğrenme döngüsünü mali süreçlerle bütünleştirmesine bağlıdır.

2.1.2. Sürdürülebilir Yönetim Kavramı

“Sürdürülebilirlik” kavramı ilk olarak çevre politikalarında kullanılmış olsa da, 1990’lardan itibaren kamu yönetimi ve eğitim literatürüne girmiştir (Brundtland Raporu, 1987). Hargreaves ve Fink (2006) eğitimde sürdürülebilir liderliği, “insan, finans ve kültür kaynaklarını tüketmeden yenileyebilme” kapasitesi olarak tanımlar. Sürdürülebilir yönetim, yalnızca mevcut bütçenin dengelenmesi değil, uzun vadede kurumsal değerlerin korunması anlamına gelir. Bu çerçevede mali sürdürülebilirlik, okulun geleceğe yönelik öğrenme kapasitesini finanse etme gücü olarak tanımlanabilir.

Bush (2019), sürdürülebilir yönetimin beş bileşenini belirlemiştir:

1. Stratejik vizyon,
2. Etik liderlik,
3. Katılımcı yönetişim,
4. Kaynak çeşitliliği,
5. Finansal şeffaflık.

Bu bileşenler arasında en kritik unsur, finansal sürdürülebilirliğin örgüt kültürüyle bütünleştirilmesidir. Yöneticinin finansal kararları, kurumun etik değerleriyle çelişmemeli; bütçe planlaması, öğrenme hedefleriyle tutarlı olmalıdır.

2.1.3. Eğitimde Mali Sürdürülebilirliğin Boyutları

Eğitim kurumlarında mali sürdürülebilirlik üç temel boyutta ele alınabilir:

1. **Ekonomik Boyut:** Gelir–gider dengesinin sağlanması, bütçe israfının önlenmesi ve uzun vadeli finansal planların hazırlanması.
2. **Sosyal Boyut:** Paydaş katılımı, okul–aile birliği ve yerel yönetimlerle iş birliği yoluyla ortak kaynak yönetiminin sağlanması.

3. Kurumsal Boyut: İç kontrol mekanizmalarının, dijital raporlama sistemlerinin ve stratejik planlama araçlarının kurumsallaştırılması.

Bu üç boyut birbirini destekler. OECD (2024) verilerine göre, okul temelli bütçeleme yapan ülkelerde eğitim çıktılarında ortalama %12–15 artış gözlenmiştir. UNESCO (2025) ise finansal sürdürülebilirliği, “kurumun öğrenme hedeflerini mali araçlarla destekleme yeteneği” olarak tanımlar.

Tablo 1. Eğitim Yönetimi ve Mali Sürdürülebilirlik Bileşenleri

Bileşen	Açıklama	Etkisi
Stratejik Planlama	Uzun vadeli vizyon ve hedeflerin mali planla ilişkilendirilmesi	Kurumsal istikrar
Paydaş Katılımı	Veli, öğretmen ve toplumun karar süreçlerine dâhil edilmesi	Kaynak çeşitliliği
Veri Temelli Yönetim	Kararların mali analiz ve performans göstergelerine dayandırılması	Şeffaflık
Etik Sorumluluk	Bütçe kullanımında adalet ve dürüstlük ilkeleri	Güven ve meşruiyet

Kaynak: Bush (2019), OECD (2024), UNESCO (2025).

2.1.4. Kurumsal Açıklama: Eğitim Yönetimi ve Finansal Sistem Etkileşimi

Eğitim kurumları, açık sistemlerdir; dış çevreden (ekonomi, politika, toplum) girdiler alır, bunları işleyerek çıktılar üretir ve geri bildirim yoluyla kendini düzenler (Hoy & Miskel, 2013). Bu sistemin mali sürdürülebilirliği, hem girdilerin (kaynakların) sürekliliğine hem de çıktıların (öğrenme başarısı, toplumsal güven) etkinliğine bağlıdır. Bu döngü **Şekil 1**'de kavramsallaştırılmıştır.



Şekil 1. Eğitim Yönetimi–Mali Sistem Etkileşimi Modeli

Bu modelde yöneticinin rolü, finansal girdilerle öğrenme çıktılarını optimize eden “denge kurucu” olarak tanımlanabilir. Mali sürdürülebilirlik bu dengenin istikrarlı biçimde sürdürülmesidir.

2.1.5. Sürdürülebilir Yönetimin Eğitim Çıktılarına Etkisi

Finansal sürdürülebilirliğin, eğitim çıktılarına doğrudan etkisi vardır. Leithwood ve Sun (2021), liderliğin öğrenci başarısındaki etkisinin %25’inin mali yönetim kararlarıyla bağlantılı olduğunu göstermiştir. Eğitim kurumlarında dengeli bütçe ve güçlü hesap verebilirlik, öğretmen motivasyonunu ve veli güvenini artırır (World Bank, 2023). Ayrıca dijital bütçe sistemleri (örneğin MEB’in e-bütçe modülü), kaynak kullanımını izlenebilir hâle getirerek mali kayıpları önlemekte ve kurum içi öğrenmeyi desteklemektedir.

Tablo 2. Finansal Sürdürülebilirlik ve Eğitim Çıktıları İlişkisi

Finansal Uygulama	Eğitim Çıktısı	Literatür Kaynağı
Bütçe Özerkliği	Öğrenci performansında artış	OECD (2024)
Kaynak Çeşitliliği	Okul ikliminde güçlenme	UNESCO (2025)
Şeffaflık ve Denetim	Veli güveni ve katılım	World Bank (2023)
Etik Mali Liderlik	Öğretmen motivasyonunda yükselme	Hargreaves & Fink (2006)

2.1.6. Sonuç

Eğitim yönetimi ve mali sürdürülebilirlik arasındaki ilişki, yalnızca bütçesal değil, yönetsel ve etik bir meseledir. Sürdürülebilir bir eğitim sistemi, mali süreçleri öğrenme kültürüyle bütünleştirebilen liderlik kapasitesine dayanır. Dolayısıyla, eğitim yöneticileri artık yalnızca idari görevleri yerine getiren memurlar değil, **finansal sürdürülebilirlik mimarlarıdır**.

2.2. Eğitim Finansmanında Temel Yaklaşımlar ve Modeller

Eğitim finansmanı, yalnızca bütçe oluşturma süreci değil; toplumsal refahın, ekonomik büyümenin ve fırsat eşitliğinin temel belirleyicisidir. Eğitim finansmanının nasıl sağlandığı, kimin tarafından yönetildiği ve hangi değerlere dayandığı, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkiler (OECD, 2024). Bu nedenle literatürde eğitim finansmanı dört ana kuramsal yaklaşım çerçevesinde incelenir: **kamu finansmanı kuramı**, **insan sermayesi kuramı**, **neoliberal yaklaşım** ve **sosyal yatırım modeli**.

Her bir model, eğitim harcamalarının gerekçesini ve yönetim biçimini farklı değer sistemlerine dayandırır. Bu modellerin karşılaştırılması, ülkelerin eğitim

politikalarını anlamak ve Türkiye bağlamında uygun finansman stratejileri geliştirmek açısından önem taşır.

2.2.1. Kamu Finansmanı Kuramı

Kamu finansmanı kuramı, eğitim harcamalarını kamusal bir yükümlülük olarak görür. Musgrave (1959) ve Samuelson (1954), eğitimi “pozitif dışsallık” yaratan bir **kamusal mal** olarak tanımlamış; bu nedenle finansmanın bireylerin gelirine göre değil, toplumun ortak kaynaklarıyla sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Bu yaklaşım, özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın temel yoludur. UNESCO (2025) raporu, eğitime ayrılan kamusal bütçenin GSYH’nin % 4’ünün altına düşmemesi gerektiğini vurgular. Türkiye’de bu oran 2023 itibarıyla % 4,3 düzeyindedir (MEB, 2023).

Kamu finansmanı modeli, devletin “eğitimin garantörü” rolünü sürdürmesini savunur. Ancak bu model, ekonomik kriz dönemlerinde bütçe baskısına maruz kalabilir. Sayıştay (2024) raporuna göre, Türkiye’de okul ödeneklerinin yaklaşık % 85’i personel giderlerine ayrılmakta; bu durum, yatırım ve yenilik harcamaları için sınırlı alan bırakmaktadır.

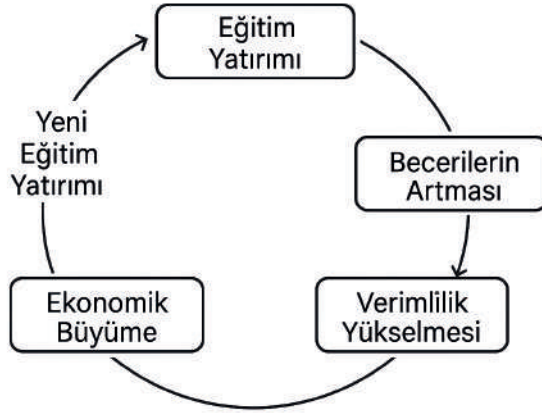
Avantajı: Eşitlik ve kamusal güvence sağlar.

Dezavantajı: Bütçe dalgalanmalarına duyarlıdır ve yerel farklılıkları yeterince gözetmeyebilir.

2.2.2. İnsan Sermayesi Kuramı

Becker (1964) ve Schultz (1961) tarafından geliştirilen insan sermayesi kuramı, eğitimi bireysel ve toplumsal verimliliği artıran bir **ekonomik yatırım** olarak görür. Bu kuram, bireyin eğitim düzeyinin artmasının hem kişisel gelirini hem de ülke üretkenliğini yükselttiğini savunur.

Eğitim yatırımları, uzun vadede vergi gelirlerini artırarak kamusal finansmanı yeniden besler. OECD (2024) verilerine göre, yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı lise mezunlarına göre ortalama % 18 daha yüksektir. Bu durum, eğitimin geri dönüş oranını (ROI) kanıtlamaktadır.



Şekil 1. İnsan Sermayesi Döngüsü

Bu döngü, mali sürdürülebilirliğin temel dinamiğini oluşturur. Ancak kuramın sınırlılığı, eğitimi salt ekonomik bir araç olarak ele almasıdır. Sosyal adalet, etik değerler ve kültürel çeşitlilik bu modelin dışında kalabilir. UNESCO (2025) bu nedenle “insan sermayesi” yaklaşımını, “insan gelişimi ve sosyal sürdürülebilirlik” ilkeleriyle tamamlamayı önermektedir.

2.2.3. Neoliberal Yaklaşım

1980’lerle birlikte yükselen neoliberal ekonomi anlayışı, kamu hizmetlerinde verimlilik, performans ve piyasa ilkelerini ön plana çıkarmıştır. Hood (1991) tarafından ortaya konan *Yeni Kamu Yönetimi (NPM)* yaklaşımı, eğitimi “verimlilik odaklı kamu işletmesi” olarak görür. Bu anlayışta finansman, performans göstergeleriyle ilişkilendirilir; okullar arasında rekabet teşvik edilir (Ball, 2012).

Neoliberal model, devletin finansör rolünü azaltıp özel sektör, sivil toplum ve bireysel katkıları devreye sokar. Okul kupon sistemleri (voucher), özel okul destekleri ve bağış teşvikleri bu modelin araçlarıdır. OECD (2024) raporuna göre, İngiltere ve Hollanda gibi ülkelerde okul temelli performans fonları öğrenci başarısını kısa vadede artırmıştır; ancak gelir farkları daha da belirginleşmiştir.

Avantajı: Verimlilik ve performans artışı sağlar.

Dezavantajı: Eşitliği zayıflatır ve sosyoekonomik uçurumu derinleştirir.

Tablo 1. Eğitim Finansmanı Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Yaklaşım	Temel Varsayım	Güçlü Yön	Zayıf Yön
Kamu Finansmanı	Eğitim kamusal bir mal olarak devletçe finanse edilmelidir	Eşitlik ve kapsayıcılık	Bütçe bağımlılığı
İnsan Sermayesi	Eğitim ekonomik bir yatırımdır	Verimlilik ve büyüme	Sosyal adalet boyutu zayıf
Neoliberal	Rekabet verimliliği artırır	Performans ve hesap verebilirlik	Eşitsizlik riski
Sosyal Yatırım	Eğitim sosyal dayanıklılığın temelidir	Uzun vadeli istikrar ve dayanışma	Mali geri dönüş gecikmeli

Kaynak: OECD (2024); UNESCO (2025); Morel et al. (2012).

2.2.4. Sosyal Yatırım Modeli

2000’li yıllarda refah devletinin dönüşümüyle birlikte ortaya çıkan **sosyal yatırım devleti** anlayışı, eğitimi yalnızca ekonomik büyümenin değil, sosyal dayanıklılığın ve toplumsal kapsayıcılığın da aracı olarak görür (Morel, Palier & Palme, 2012).

Bu modele göre, eğitim yatırımları uzun vadede toplumsal bütünleşmeyi ve demokrasiyi güçlendirir. UNESCO (2025) bunu “inclusive and resilient financing” olarak tanımlar: eğitim harcamaları, bireysel yetkinliklerin yanında toplumsal uyum, kadın istihdamı ve dijital becerilerin gelişimini de desteklemelidir.

OECD (2024) verilerine göre, sosyal yatırım modelini uygulayan İskandinav ülkelerinde (Finlandiya, Norveç, Danimarka) eğitim harcamalarının % 15’i yaşam boyu öğrenme programlarına yönlendirilmekte; bu da iş gücü dönüşümünü hızlandırmaktadır. Türkiye’de 2023–2028 MEB Stratejik Planı’nda bu anlayış “öğrenen toplum vizyonu” olarak yer almıştır.

2.2.5. Kuramsal Sentez: Eğitim Finansmanında Denge Modeli

Günümüzde eğitim finansmanında tek bir kuramsal model yeterli değildir. OECD (2024) ve UNESCO (2025) raporları, sürdürülebilir bir sistemin **karma denge modeline** dayanması gerektiğini vurgular:

- Devlet → kamu finansmanı ve eşitliğin teminatı,
- Piyasa → verimlilik ve yenilik,
- Toplum → katılımcı finansman ve sosyal sorumluluk.

Bu dengenin sağlanabilmesi için üç temel ilke gereklidir:

1. **Erişilebilirlik:** Her bireyin eğitim hakkına ekonomik engel olmamalıdır.
2. **Hesap Verebilirlik:** Kamu ve özel kaynakların şeffaf yönetimi sağlanmalıdır.
3. **Dayanıklılık:** Kriz dönemlerinde bütçe istikrarı ve devamlılık güvence altına alınmalıdır.

Türkiye’de 5018 sayılı Kanun, bu üç ilkeyi mali yönetim sistemine kazandırmış; TYMM (2023) ise bunları eğitim liderliğine taşımıştır. Böylece eğitim finansmanı, yalnızca ekonomik bir süreç değil, **değer ve erdem temelli bir yönetim alanı** hâline gelmiştir.

2.2.6. Sonuç

Eğitim finansmanı, bir ülkenin kalkınma stratejisinin aynasıdır. Kamu finansmanı eşitliği, insan sermayesi kuramı verimliliği, neoliberal yaklaşım etkinliği, sosyal yatırım modeli ise dayanıklılığı sağlar. Türkiye’nin hedefi, bu dört paradigmanın güçlü yönlerini bir araya getiren, etik liderlik ve yerel katılımı besleyen karma bir sürdürülebilirlik modelidir.

2.3. Eğitimde Sürdürülebilir Liderlik Yaklaşımları

Eğitim kurumlarının sürdürülebilirliği, büyük ölçüde okul yöneticilerinin liderlik tarzına bağlıdır. Hargreaves ve Fink (2006) sürdürülebilir liderliği, *“insan ve çevre kaynaklarını tüketmeden, uzun vadeli öğrenme kapasitesi oluşturma süreci”* olarak tanımlar. Bu liderlik anlayışı; **dönüşümcü**, **etik**, **dağıtılmış** ve **mali liderlik** yaklaşımlarının bütünleşmesiyle kuramsallaşır.

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Burns (1978) ve Bass (1990) tarafından geliştirilen dönüşümcü liderlik kuramı, liderin izleyicilerini ilham, vizyon ve anlam aracılığıyla dönüştürmesini öngörür. Okul ortamında dönüşümcü lider, yalnızca idari işleri yürüten kişi değil, değerleriyle rehberlik eden ve değişimi motive eden bir figürdür.

Leithwood ve Sun (2021), dönüşümcü liderliğin öğretmen bağlılığı üzerinde doğrudan, öğrenci başarısı üzerinde dolaylı ama güçlü etkisi olduğunu saptamıştır. Bu tür liderlik, mali sürdürülebilirliği de güçlendirir; çünkü dönüşümcü liderler kaynakları **vizyon temelli** kullanır, paydaş desteğini harekete geçirir.

Tablo 1. Dönüşümcü Liderliğin Eğitim Kurumu Üzerindeki Etkileri

Boyut	Davranış	Etki
Vizyonerlik	Uzun vadeli hedeflerin paylaşılması	Kurumsal motivasyon
Katılım	Öğretmen ve veli desteğinin sağlanması	Kaynak çeşitliliği
Yenilikçilik	Yeni finansal araçların denenmesi	Verimlilik artışı
İlham Vericilik	Etik güvenin güçlenmesi	Paydaş bağlılığı

Kaynak: Bass (1990), Leithwood & Sun (2021).

2.3.2. Etik Liderlik

Etik liderlik, doğruluk, adalet ve sorumluluk ilkeleri üzerine kurulu bir yönetim tarzıdır (Brown & Treviño, 2006). Etik liderler, yalnızca karar verme sürecinde değil, bütçe kullanımı ve kaynak dağıtımında da adil davranarak kurumsal güveni inşa eder. OECD (2024) raporuna göre, etik yönetişimi yüksek olan okullarda finansal kaynakların etkin kullanım oranı %20 daha yüksektir. Etik liderlik, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (Erdem–Değer–Eylem yaklaşımı) de temelini oluşturur. Bu yaklaşımda, mali karar alma yalnızca rasyonel değil, **erdem temelli bir eylem** olarak tanımlanır.

2.3.3. Dağıtılmış Liderlik

Spillane (2006), dağıtılmış liderliği, yetkinin tek bir yöneticiye değil, tüm örgüte yayılması olarak tanımlar. Bu yaklaşıma göre liderlik, öğretmen ekipleri, veli kurulları ve öğrenci temsilcileri arasında paylaşılan bir sorumluluktur. UNESCO (2025) verileri, dağıtılmış liderlik modelinin uygulandığı okullarda mali kararlara katılımın %30 arttığını göstermektedir. Bu katılım, hem şeffaflığı hem de sosyal dayanışmayı artırır.

2.3.4. Mali Liderlik

Mali liderlik, eğitim yöneticisinin finansal kaynakları stratejik ve etik bir şekilde yönetme yeteneğidir (Bush, 2019). Okul müdürü, yalnızca ödenek dağıtan değil, **kaynak yaratan ve risk yöneten** bir lider olmalıdır. Bu liderlik tipi, 5018 sayılı Kanun'un getirdiği hesap verebilirlik ilkeleriyle uyumludur.

Mali liderin temel rolleri şunlardır:

1. Bütçeyi stratejik hedeflerle ilişkilendirmek.
2. Gelir çeşitliliği yaratmak (bağış, proje, yerel iş birliği).
3. Dijital finans araçlarını kullanmak (e-bütçe, veri analitiği).
4. Etik denetim ve hesap verebilirlik kültürünü yerleştirmek.

Şekil 1. Sürdürülebilir Liderlik Modeli



Kaynak: Hargreaves & Fink (2006); Bush (2019); UNESCO (2025).

2.3.5. Sonuç

Eğitimde sürdürülebilir liderlik, ekonomik kaynakların adil ve uzun vadeli yönetimini etik ve katılımcı değerlerle bütünleştirir. Bu bağlamda okul yöneticisi, artık bir bürokrat değil; değer temelli, finansal bilince sahip bir **değişim mimarıdır**.

2.4. Yönetişim, Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Çerçevesi

Eğitim kurumlarının etkin, adil ve sürdürülebilir biçimde yönetilebilmesi, yalnızca kaynakların doğru kullanılmasına değil; aynı zamanda karar alma süreçlerinin açık, katılımcı ve denetlenebilir olmasına bağlıdır. Bu bağlamda **yönetişim (governance)**, **şeffaflık (transparency)** ve **hesap verebilirlik (accountability)** kavramları, modern eğitim yönetiminin temel dayanak noktalarını oluşturmaktadır. 21. yüzyılda kamu yönetimi paradigmasında yaşanan dönüşümle birlikte, hiyerarşik ve kapalı yönetim anlayışı yerini çok aktörlü, katılımcı ve bilgiye dayalı yönetim modellerine bırakmıştır. Eğitim sistemlerinde de bu değişim, okul yönetiminden merkezî politika yapım süreçlerine kadar her düzeyde görülmektedir.

Yönetişim kavramı, devletin, sivil toplumun, özel sektörün ve paydaşların karar süreçlerine aktif biçimde katılımını öngörür. Bu modelde okul müdürleri ve eğitim yöneticileri yalnızca idari otoriteyi temsil etmez; aynı zamanda paydaşlar arası dengeyi gözeten, katılımı teşvik eden ve hesap verebilirliği güvence altına alan liderlerdir. **Şeffaflık**, bu sürecin tamamlayıcı unsuru olarak kararların, uygulamaların ve mali işlemlerin açık biçimde paylaşılmasını; **hesap verebilirlik** ise yöneticilerin bu karar ve uygulamalardan sorumlu tutulmasını ifade eder.

Günümüzde eğitim finansmanı, performans yönetimi, kalite güvence sistemleri ve kamu kaynaklarının kullanımı gibi alanlarda yönetim ilkelerinin uygulanması zorunluluk hâline gelmiştir. Özellikle okul temelli yönetim anlayışının güçlenmesiyle birlikte, yöneticilerin mali süreçleri açık biçimde yürütmeleri ve elde edilen sonuçları toplumsal düzeyde paylaşmaları beklenmektedir. Bu durum, sadece mali sürdürülebilirliği değil, aynı zamanda toplumsal güveni ve kurumların meşruiyetini de pekiştirmektedir.

Sonuç olarak bu bölümde, yönetim, şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramlarının eğitim yönetimi bağlamındaki teorik temelleri, ulusal ve uluslararası yaklaşımlar çerçevesinde ele alınacak; ardından bu ilkelerin mali sürdürülebilirliğe katkıları tartışılacaktır.

2.4.1. Yeni Kamu Yönetimi ve Eğitimde Yönetişim

1990'lerden itibaren kamu sektöründe etkinlik, verimlilik ve performans ilkelerini öne çıkaran *Yeni Kamu Yönetimi (NPM)* yaklaşımı, eğitim alanında da “yönetişim” kavramını merkeze yerleştirmiştir (Hood, 1991). Rhodes (1996), yönetişimi “devlet, özel sektör ve sivil toplum arasında kurumsal karar sorumluluğunun paylaşımı” olarak tanımlar.

Bu modelde devlet tek aktör olmaktan çıkar; yerel yönetimler, okul aile birlikleri ve STK'lar eğitim karar süreçlerine katılır. Eğitimde yönetim, bütçeleme ve kaynak tahsisini şeffaflaştırarak toplumsal güveni artırır. OECD (2024) verilerine göre, okul bazlı yönetim uygulayan ülkelerde öğrenci başarısı ortalaması %10 daha yüksektir. Bu durum, paydaş katılımının yalnızca demokratik değil, finansal olarak da etkili olduğunu gösterir.

Tablo 2. Yönetişim Modellerinin Karşılaştırması

Model	Tanım	Avantaj	Sınırlılık
Merkezi Yönetişim	Kararlar bakanlık tarafından alınır	Ulusal standart ve denetim	Yerel esneklik zayıf
Yerel Yönetişim	Belediye ve bölgesel kurullar sorumludur	Katılımcılık yüksek	Bölgesel eşitsizlik riski
Okul Bazlı Yönetişim	Okul özerk bütçe yönetir	Verimlilik ve hesap verebilirlik	Kapasite farklılıkları

Kaynak: OECD (2024); UNESCO (2025).

2.4.2. Şeffaflık ve Dijital Denetim

Günümüz kamu yönetimi, şeffaflığı sadece etik bir ilke değil, kurumsal verimlilik aracı olarak görmektedir. *Open Budget Index (2023)* verilerine göre,

bütçe verilerini açık erişime sunmuş ülkelerde vatandaş güveni %15 daha yüksektir.

Türkiye’de 5018 sayılı Kanun ve MEB’in e-bütçe modülü, okul düzeyinde harcamaların takibini dijital ortama taşımıştır. UNESCO (2025) “Education Finance Tracker” uygulamasıyla ülkeler arasında mali karşılaştırılabilirliği artırmaktadır. Bu sistem, yolsuzluk riskini azaltırken veriye dayalı karar alma kültürünü yaygınlaştırır.

2.4.3. Paydaş Katılımı ve Hesap Verebilirlik

Yönetişimin en önemli bileşenlerinden biri hesap verebilirliktir. Eğitim kurumlarında hesap verebilirlik üç boyut içerir:

1. **Yukarıya doğru** (bakanlığa ve devlete karşı mali sorumluluk),
2. **Aşağıya doğru** (veliye ve öğrenciye karşı şeffaflık),
3. **Yatay** (paydaşlar arası etik denge ve denetim).

Bush (2019) hesap verebilirliğin kurumsal meşruiyeti güçlendirdiğini ve liderlik etkinliğini artırdığını vurgular.

Tablo 3. Yönetişim Unsurları ve Finansal Etkileri

Unsur	Açıklama	Finansal Etkisi
Katılım	Paydaşların kararlara katılımı	Kaynak çeşitliliği ve güven
Şeffaflık	Bilgi paylaşımı ve dijital erişim	Yolsuzluk riskinin azalması
Hesap Verebilirlik	Denetim ve performans raporlaması	Etkin kaynak kullanımı
Dijitalleşme	e-bütçe ve veri izleme sistemleri	Hız ve izlenebilirlik

Kaynak: Bush (2019); OECD (2024).

2.4.4. Sonuç

Eğitimde yönetim, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri bir arada uygulandığında, mali sürdürülebilirlik doğal bir sonuç haline gelir. Türkiye’de 5018 sayılı Kanun ve TYMM vizyonu, bu ilkeleri birleştirerek okul temelli yönetim kültürünü yerleştirmektedir. Bu yapı, geleceğin okul liderini hem etik hem dijital yetkinliklerle donatılmış bir **hesap verebilirlik aktörü** olarak tanımlar.

2.5. Türkiye’de Mali Sürdürülebilirliğin Kuramsal Dayanakları ve Genel Değerlendirme

Türkiye’de eğitim finansmanı sistemi, Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar **merkezî yönetim geleneği, kamusal sorumluluk anlayışı ve hesap verebilirlik reformları** ekseninde biçimlenmiştir.

Bu yapının kuramsal temelini üç ana çerçeve oluşturur:

- (1) **5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu,**
- (2) **Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planları ve TYMM,**
- (3) **Yerel ve toplumsal ortaklık modelleri.**

2.5.1. 5018 Sayılı Kanun ve Yönetişim Reformu

2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı *Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu*, kamu kaynaklarının **etkili, ekonomik, verimli ve hesap verilebilir** biçimde kullanılmasını öngörerek Türkiye’de yönetim kültürünü yeniden tanımlamıştır. Bu yasa, “bütçenin amaca uygunluğu” ve “performans esaslı yönetim” ilkeleriyle, mali sürdürülebilirliği yasal güvenceye kavuşturmuştur (T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı, 2003).

Ancak uygulamada iki zorluk öne çıkmaktadır:

1. Okul düzeyinde özerk bütçe yönetimi sınırlıdır; ödenek aktarma yetkisi dar bir idari çerçeveye bağlıdır.
2. Gelir çeşitliliği ve yerel katkı mekanizmaları yeterince kurumsallaşmamıştır.

Sayıştay’ın (2024) MEB denetim raporuna göre, ödeneklerin % 80’i personel giderlerine gitmekte, bakım–onarım ve yenilik yatırımları ise kısıtlı kalmaktadır. Bu durum, 5018’in performans temelli mantığı ile uygulamadaki kaynak dağılımı arasında fark yaratmaktadır.

Yine de 5018, eğitim kurumlarında “hesap verilebilir liderlik” kavramının yerleşmesini sağlamıştır. Okul müdürleri “harcama yetkilisi” statüsü ile sorumluluk üstlenmiş, böylece mali liderlik yönetsel bir yetkinlik alanı haline gelmiştir (Bush, 2019).

2.5.2. Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)

MEB’in 2024–2028 Stratejik Planı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitim sisteminde değer temelli, bütüncül ve mali açıdan dayanıklı bir vizyon oluşturmayı hedeflemektedir (MEB, 2023). Model, öğrenciyi bilişsel olduğu kadar ahlaki, duygusal ve toplumsal boyutlarıyla geliştirmeyi amaçlar.

Bu hedefin gerçekleşebilmesi ise finansal sürdürülebilirlik mekanizmalarına dayanır.

TYMM'nin mali yönetim boyutu dört ilkeye dayanır:

1. **Yerindenlik ve Katılımcılık:** Okul temelli bütçeleme ve paydaş katılımı.
2. **Etik ve Değer Odaklılık:** Kaynak kullanımında adalet, dürüstlük ve şeffaflık.
3. **Veri Temelli Karar Alma:** e-bütçe ve veri analitiği temelli performans izleme.
4. **Dayanıklılık ve Kriz Yönetimi:** Afet, pandemi ve ekonomik dalgalanmalara karşı bütçe esnekliği.

OECD (2024) ve UNESCO (2025) verileri, Türkiye'nin 2023'te GSYH'sinin % 4,3'ünü eğitime ayırarak OECD ortalamasına yaklaştığını göstermektedir. Bu artış, TYMM'nin "kalıcı finansal altyapı" hedefiyle örtüşmektedir.

Tablo 1. TYMM'nin Finansal Sürdürülebilirlik Boyutları

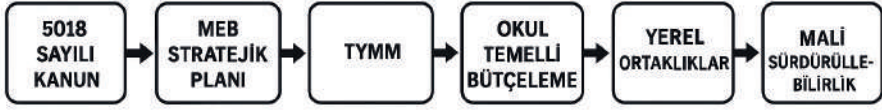
İlke	Uygulama	Beklenen Etki
Yerindenlik	Okul temelli bütçeleme	Kaynak esnekliği
Etik Yönetişim	Değer-Erdem Eylem çerçevesi	Güven ve katılım
Dijitalleşme	e-Bütçe ve veri izleme	Şeffaflık
Dayanıklılık	Risk ve kriz planlaması	Süreklilik

Kaynak: MEB (2023), OECD (2024), UNESCO (2025).

2.5.3. Okul Temelli Bütçeleme ve Yerel Ortaklık Modelleri

Eğitimde mali sürdürülebilirliğin en önemli unsurlarından biri, **okul temelli bütçeleme** yaklaşımıdır. Bu model, bütçe planlama ve kaynak kullanım yetkilerinin okul düzeyine devredilmesini öngörür (OECD, 2024). Yönetici, okulun ihtiyaçlarını yerel önceliklere göre belirler ve ödenekleri performans hedefleriyle ilişkilendirir. Türkiye'de pilot uygulamalar 2021'den itibaren başlamış, 2024–2028 plan döneminde genişletilmesi öngörülmüştür. Bu sistemin başarısı, okul aile birlikleri, yerel yönetimler ve STK'ların katılımına bağlıdır (Aydın, 2021).

Şekil 1. Türkiye’de Mali Sürdürülebilirlik Ekosistemi



Yerel ortaklık modelleri, özellikle kırsal bölgelerde okulun ekonomik ve sosyal dayanıklılığını artırmaktadır. UNESCO (2025) bu uygulamaları “community-based financing” olarak tanımlar ve yerel bağış, kooperatif ve gönüllülük projelerinin uzun vadeli etki yarattığını belirtir.

2.5.4. Kuramsal Bütünleşme ve Geleceğe Yönelik Yorum

Türkiye’nin mali sürdürülebilirlik yaklaşımı, uluslararası modellerin melez bir bileşimi niteliğindedir:

1. **Kamu Finansmanı Modeli** → Devlet garantisi ve eşitlik ilkesi.
2. **İnsan Sermayesi Kuramı** → Eğitimi yatırım olarak gören yaklaşım.
3. **Sosyal Yatırım Modeli** → Eğitimi toplumsal dayanıklılık aracı olarak kabul eden vizyon.
4. **Yönetişim ve Etik Liderlik Yaklaşımı** → 5018 ve TYMM çerçevesinde kurumsallaşan değer temelli yönetim.

Bu karma yapı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin erdem-değer-eylem felsefesiyle uyum içindedir. Finansal kararlar yalnızca muhasebe tabanlı değil; ahlaki, toplumsal ve stratejik bir boyuta taşınmıştır (Demirci, 2024).

2.5.5. Genel Değerlendirme

Türkiye’de eğitim finansmanının kuramsal çerçevesi üç temel dinamik üzerine kuruludur:

1. **Hukuki dayanak** (5018 sayılı Kanun),
2. **Değer dayanaklı stratejik vizyon** (TYMM),
3. **Katılımcı ve yerel dayanak** (okul temelli bütçeleme ve ortaklıklar).

Bu üçlü yapı, Türkiye’yi finansal disiplin ve değer odaklı liderlik arasındaki dengeye yaklaştırmaktadır. Mali sürdürülebilirliğin geleceği, okul yöneticilerinin finansal okuryazarlık düzeyini artırmalarına ve paydaşlarla şeffaf ilişkiler kurmalarına bağlıdır. Bush (2019) ve Leithwood & Sun (2021) bu bağlamda liderlik yetkinliklerini mali liderlik ve etik yönetimle bütünleştirmenin önemini vurgular.

Sonuç olarak, Türkiye eğitim sisteminde mali sürdürülebilirlik, yalnızca ekonomik bir göstergeden öte; **erdem, değer, katılım ve hesap verilebilirlik** ilkeleriyle inşa edilen yeni bir yönetim paradigmasıdır. Bu paradigma, Türkiye Yüzyılı'nın eğitim vizyonuna kurumsal ve etik bir zemin oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Aydın, A. (2021). *Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Brundtland, G. H. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Bush, T. (2019). *Educational leadership and management: Theory, policy, and practice*. Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Demirci, Y. (2024). *İstinafkanun yolu: Türk ceza hukukunda yeri, işlevi ve uygulaması*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Paris: Dunod.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Kuvat, S. (2019). *Türkiye’de eğitim finansmanında yerel yönetimlerin rolü*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2021). *How school leadership influences student learning: A review of empirical research 2000–2020*. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 593–634. <https://doi.org/10.1177/0013161X20969263>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (Eds.). (2012). *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges*. Policy Press.
- Musgrave, R. A. (1959). *The theory of public finance: A study in public economy*. McGraw-Hill.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44(4), 652–667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>
- Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387–389. <https://doi.org/10.2307/1925895>
- Sayıştay. (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı düzenlilik denetim raporu (2024)*. Ankara: Sayıştay Başkanlığı.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sipahioğlu, T. (2023). *Okul yöneticilerinin mali liderlik becerileri ve kaynak yönetimi yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı. (2003). *5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu*. Resmî Gazete, 24.12.2003, Sayı: 25326.
- UNESCO. (2025). *Education finance global report 2025: What you need to know about education financing*. Paris: UNESCO Publishing.
- Woodhall, M. (2019). *Education for development: Theory and practice*. Routledge.
- World Bank. (2023). *Education finance watch 2023*. Washington, DC: World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/education-finance-watch-2023>
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr Siebeck.

Aydın Zeybek Dans Repertuvarının Güncelde Değerlendirilmesi¹

İlknur Demirbağ²

Nurdan Kılıç³

Özet

Bu çalışma; geleneksel dans alanında yazılmış kitaplardan elde edilen ve Aydın’da icra edildiği özellikle belirtilen zeybek danslarının, öncelikle listesinin çıkarılması, ardından saha araştırmaları çıktılarından oluşturulan repertuvar listesi ile bunların güncellik açısından karşılaştırılmasını içermektedir. Konunun seçilmesindeki gaye ise, Aydın örneği üzerinden yürütülen çalışmanın, Türkiye’deki tüm geleneksel dans repertuvarlarının coğrafi dağılımının tespiti için kullanılabilir bir metodoloji olabileceğine örnek teşkil etmesi ve bunun da akademik camiaya duyurulmasıdır.

Çalışma, araştırmanın yönteminin açıklanmasının ardından literatür tespit sonuçları, saha bulgularının sunumu ve değerlendirmeler sonrasında da varılan sonuçların aktarımı şeklinde kaleme alınmıştır.

Bu amaçla yola çıkılan çalışmanın sonucunda literatürde 1900 ile 2018 tarihi aralığında yazılmış ve Aydın zeybek dansları repertuvarına dair veri içeren 35 adet kitabın ve 12 adet yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Bunlar tarandığında “114” farklı dans ismi tespit edilmiş ancak sahada görüşülen bilirkişilerden elde edilen bilgiler sonucunda bu sayı “137” ye ulaşmıştır. Bunlardan “64” tanesinin zeybek dansı olduğu konusunda literatür ve saha bulgularının örtüştüğü, “72” tanesinin zeybek dansı olup olmadığı konusunda hemfikir olmadıkları ve “1” tanesinin ise zeybek dansı olmadığı konusunda ortak

- 1 Bu çalışma, İstanbul Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Performans Anasatdahl Geleneksel Danslar Yüksek Lisans programında 2021 yılında kabul edilen “Literatürde İcra Alanı Aydın Olarak Belirtilen Zeybek Danslarının, Güncelde Varlığının Bilirkişiler ile Tespiti” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Prof., İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları, demirbagi@itu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5537-979X
- 3 Öğr. Gör., Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü, klcndn@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8196-7007

fikir birliğine vardıkları görülmüştür. “1” dans dışında kalan toplam “136” danstan; “68” tanesinin alternatif isme/isimlere sahip olduğu, “5” tanesinin sunî yollarla üretildiklerine dair iddiaların bulunduğu, “89” tanesinin halên icra edilip edilmediği konusunda fikir birliğinin sağlanamadığı, “47” tanesinin ise Aydın’da icra edildiği konusunda fikir birliği içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

GİRİŞ

Günümüzde her ilde, köyde, hatta mahallede icra edilen birçok farklı ve henüz kaynaklara geçmemiş dans bulunmaktadır. Dansların sadece sahneye taşınanları bilinmektedir. Geleneksel danslar alanında yazılmış kitaplar, repertuvar bakımından incelendiğinde ise içeriklerinin yetersiz olduğu, doğrudan repertuvar bilgisi veren eserlerde kimi illerden hiç bahsedilmediği, bahsedilen illerde ise çok az dans isminin verildiği görülmüştür.

Bu bağlamda bir dans repertuvarı listesi oluşturmak üzere hareket edilmiş ve Aydın özelinde bu içerikte hazırlanmış ilk kaynak olması, çalışmaya özgün değer katmıştır.

Konu, aşağıdaki araştırma soruları ile yürütülmüştür.

- Literatürde icra alanı Aydın olarak belirtilen zeybek dans isimlerine ulaşılabilir mi?
- Bu isimlerden bir liste oluşturulabilir mi?
- İcra alanı Aydın olarak gösterilen ve bilirkişilerin yorumları ile teyide alınan güncel bir zeybek dansı listesi sonucuna varılabilir mi?

Çalışmanın literatür kapsamı; Türkiye’de geleneksel danslar üzerine yayımlanmış ve 1900-2018 tarihi aralığında “Aydın ilinde icra edilen danslar” içeriğine sahip Türkçe kitaplar ile lisansüstü tezler olarak belirlenmiştir. Yanı sıra tarama sonucunda elde edilen verilerin varlığının güncelde sağlamasının yapılabilmesi için de Aydın zeybek dansları üzerine uzun yıllar çalışmış kişilere baş vurulmuştur.

Çalışma, iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşama literatür bulgularının, ikinci aşama ise sahadan elde edilen bulguların edinimi olmuştur. Birinci aşamada araştırma soruları içinden oluşturulan anahtar kelimeler ile literatür taraması yapılmıştır. Taramalar sonucunda 1900-2018 yılları arasında yazılmış kaynaklara ulaşılmıştır. Bu esnada mümkün olabildiğince çok fazla anahtar kelime kullanılmıştır. “Milli Kütüphane, TO-KAT, YÖKTEZ, Nadirkitap, Kabcacı, D&R, Idefix, Kitap sepeti, Kitapyurdu, Alkım Kitapevi” veri tabanlarına girilmiştir. Sonucunda; repertuvar bilgisi veren ilk kaynağın 1900 yılında Rıza Tefvik Bölükbaşı tarafından yayımlanan “Raks Hakkında” isimli

makale olduğu, günümüze en yakın olarak yazılan son kaynağın ise 2018 yılında Kürşad Gülbeyaz tarafından yayımlanan “Hareket Bilimi ve Kültürel Açından Türk Halk Oyunlarının İncelenmesi (Türkiye Örneği)” isimli doktora tezi olduğu görülmüştür. Literatür analizi için incelenen kaynaklar: Ege’de Zeybek Oyunları ve Havaları (Bayatlı, 1943), Nota ve Figürleriyle Milli Zeybek Oyunlarımızdan Aydın Zeybeği (Topçuoğlu, 1971), Zeybek Oyunlarımız (Çine, Tarihsiz), Bir Baş Kaldırı Öyküsü Zeybekler Tarihi Ezgileri, Dansları 2 (Akdoğan, 2004), İzmir Zeybek Oyunları (Özbilgin, 2012). Türk Milli Oyunları (Ozankan & Savcı, 1955), Türk Köylü Dansları (And, 1964), Türk Halk Oyunları (Baykurt, 1965), Milli Oyun Çalışmaları (Cönger, 1967), Cumhuriyet’le Birlikte Türkiye’de Folklor ve Etnografya Çalışmaları (Ülkütaşır, 1973), Milli Oyunlarımız (Saçan, 1974), Türk Halk Oyunları (Demirsipahi, 1975), 100 Türk Halk Oyunları (Ataman, 1975), Okullarda Halk Oyunları (Aydın, 1978), Türk Halk Oyunlarında Renk ve Rakam Motifi (Şenol, 1990), Türk Halk Oyunları Kataloğu I (Gazimihal, 1991), İl İl Halk Müziğimiz ve Halk Oyunlarımız (Öcal & Baran, 1991), Oynanışlarına Göre Türk Halk Oyunlarından Örnekler (Ünal & Anlıatamer, 1995), Türk Halk Oyunları Kataloğu II (Gazimihal, 1997), Çağlar Boyu İletişim Aracı Olarak Dans ve Halk Dansları (Koçkar, 1998), Türk Halk Oyunlarının Sahada Derlenmesinde Karşılaşılan Problemler Sempozyumu (1999), Folklor (Ay, 1999), Türk Halk Oyunları Kataloğu III (Gazimihal, 1999), Türk Halk Oyunları (Akyıldız, 2000), Türk Halk Oyunları (Su, 2000), Türk Halk Oyunları (Ekmekçioğlu, Bekar, & Kaplan), Lise Halk Oyunları Ders Kitabı (Aydın, 2002), Yöresel Halk Oyunları (Karahasan, 2003), Türk Gelenekten Geleceğe Halk Oyunları (Eğilmez, 2006), Halk Oyunlarımız (Hacıbekiroğlu, Yılmaz, Alacalıoğlu, & Tuncer, 2008), Halk Oyunlarımız ve Giysilerimiz (Belirsiz, Tarihsiz), Türk Halk Oyunları Müziklerinden Örnekler (Erkan, 2008), Türk Halk Oyunları’nda Hareket Analizi (Ötken, 2011), Oyun ve Büğü (And, 2012), Türk Halk Dansları (Baykurt), Türkiye Halk Dansları I (Çavaz & Hacıbekiroğlu, 2011). Zeybek Oyunlarının Tarihte Ortaya Çıkışı (Sevinç, 1994), Aydın Yöresi Halk Kültürünün İncelenmesi (Öztürk, 1998), Zeybek Türküleri ve Dansları (Mirzaoglu, 2000), Türk Halk Oyunlarının Hareket Açısından Değerlendirilmesi (Gülbeyaz, 2005), Türk Halk Oyunları Türlerine Göre Asma Davulun İncelenmesi (Şahin, 2009), Açıklamalı Zeybek Bibliyografyası (Koca, 2009), Ege Bölgesi Zeybek Oyunlarının Adlarına Göre Tasnifi ve İncelenmesi (Sürmeli, 2010), Germencik’te Halk Oyunları ve Halk Müziği Geleneği (Aydın, 2011), Aydın Geleneksel Halk Danslarının Etnokoreolojik Açından İncelenmesi (Çetin, 2018), Hareket bilimi ve kültürel açıdan Türk halk oyunlarının incelenmesi (Türkiye örneği) (Gülbeyaz, 2018)’dir.

Eserlerin incelenmesi sırasında verilerin doğruluğunun sınanması yapılmadan, yazarlar tarafından belirtilen “Aydın ilinde icra edildiği özellikle belirtilen zeybek dansları” isimleri içeriğe dahil edilmiştir. Ortaya konan listeler, tümevarım yöntemine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Tarihsel yöntem kullanılarak sıralanan veriler, söylem analizi ve eleştirel yaklaşımlarla incelenmiştir. Okuma sürecinde not alma, işaretleme ve soru sorma teknikleri bir arada kullanılmış ve bu yöntemler, eleştirel bir perspektifle repertuvarın belirlenmesine katkı sağlamıştır. Kaynak yazarları genelde eserlerinde nitel veri kullanımına ağırlık vermişlerdir. Bu nedenle, nitel veri sağlayan kitaplardan elde edilen bilgiler, veri madenciliği ve söylem analizi yöntemleriyle toplanmış, daha sonra ise bunlar nicel verilere dönüştürülmüştür. Nitel verilerin nicel verilere dönüştürülme sürecinde, kitap üzerinde yapılan işaretlemeler ses kayıtlarına aktarılmış ve bu kayıtlar dijitalleştirilip bilgisayar ortamına transfer edilmiştir. Literatür tarama işlemi, düzenli olarak iki haftalık periyotlar halinde tekrarlanmış olup, sonradan temin edilen kaynaklar da çalışmaya eklenmiştir. Söylem analizi ile belirlenmiş sözlü kaynak verileri ise çizelgeler aracılığıyla sunulmuştur. Çizelgelerde, her dansın adı, alternatif isimleri, görüldüğü coğrafya, yazarların danslar hakkındaki görüşleri, kendi yorumları, kaynakların isimleri, yazarların adları, soyadları ve kitap içindeki sayfa numaraları gibi detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise Aydın’daki zeybek danslarının güncelde varlıklarını teyit etmek amacıyla, bölgede hala faaliyet gösteren ilgili kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada katkı sunan bilirkişiler; Abdurrahim Karademir, Ali Boztepe, Basri Eğribay, Efe Kurnaz, Evrim Çetin, İlker Karademir, Kayahan Kayasarıkoğlu, Mehmet Emin Dalgıç, Melih Taşer, Mesude Ayaydın, Mete Zerman, Nedim Gürpınar, Ömer Ersagun Güldamla, Selim Özyol ve Tahir Mustafa Eriş’tir. Bilirkişiler ile yapılan görüşmede literatürde edinilen dansların karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak toplamda “137” dans ismine ulaşılmıştır.

1. Literatür Bulguları

Literatürde, Aydın’da icra edildiği özellikle belirtilen toplamda “114” dans ismi aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Abalım zeybeği	Abdal Havası Zeybeği	Ağır Milas Zeybeği	Ağır tavas Zeybeği
Akşam Oldu	Ağır Zeybek Oyunu	Altı Kızlar	Arpazlı Zeybeği
At Bağladım	Ataköy Zeybeği	Aydın Zeybeği	Ayşem
Bakırlı Zeybeği	Bayındır Zeybeği	Baygın Havası	Bengi
Bergama Zeybeği	Bir Gemim Var Aman Salı da Verin Engine	Boşan da Dağlar	Bozdoğan Serenler
Bozdoğan Zeybeği	Çakal Çökerten	Çakırlı Efe	Çaktım Çaktım Almadı
Çavdarlı Murat	Çay İçinin Milleri	Çıtır Pıtır Basmalar	Çine Çayı
Çine Zeybeği	Çine İki Parmak Zeybeği	Çökertme	Dağlı Zeybeği
Dam Ardına Dolaştım	Dereler Çağlar Oldu	Ege Zeybeği	Eğil Kavağım
Eklemedir Koca Konak	Elifoğlu Zeybeği	Eski Harmandalı	Eski Tavas Zeybeği
Et Aldım	Fatma Gelin	Ferâyî	Genç Osman
Ger Ali Zeybeği	Germencik İnova Zeybeği	Germencik Zeybeği	Güdüşlünün Çeşmesi
Harmandalı	Hatçem	Hatipoğlu Zeybeği	Hazeli
Her Gün Sarhoş	İki Parmak Zeybeği	İnce Memed	İndim Dağ Arasına
İzmir Zeybeği	Jandarma Zeybeği	Kadı Kuyusu	Kadioğlu Çeşitlemesi
Kadioğlu Zeybeği	Kadınlar Zeybeği	Kamalı Zeybek	Kara Ali Koşması Zeybeği
Karyolamın Demiri Zeybeği	Kerimoğlu Zeybeği	Kızılcapınar Zeybeği	Koca Arap Zeybeği
Kocagür Zeybeği	Kordon Zeybeği	Kozak Zeybeği	Köroğlu
Kuruoğlu Zeybeği	Milas Zeybeği	Minareden At Beni	Mİnnoş
Muğla Zeybeği	Nalbandı	Nazilli Zeybeği	Nikriz Zeybek
Ortaklar Zeybeği	Ödemiş Zeybeği	Ördek Suyu Dal da Gel	Paşa Yaylası
Pazardan Aldım Halı	Pek Yokuşmuş Cavır Asan’ın Yolları	Pembe Grebimin Oyası	Sabah Namazı Zeybeği
Sarı Zeybek Oyunu	Sepetçioğlu Zeybeği	Serenler Zeybeği	Sinanoglu Zeybeği
Siyah Makarada İpliğim	Soğukkuyu Zeybeği	Somalı Zeybeği	Sultanhisar Zeybeği
Sürmeli Zeybeği	Şu Dalmanın Aman Dağını da Duman Bütüdü	Şu Dirmilin Çalgısı	Tahtacıoğlu Zeybeği
Tavas Zeybeği	Teke Zortlatması	Tekeler Zeybeği	Tirinom
Top Yatağın Altı Kahfe	Yanağında Beni Var	Yağar Yağmur Zeybeği	Yağmur Yağdı Zeybeği
Yakamadım Gazımı	Yalabık Zeybeği	Yeni Harmandalı	Yeni Tavas
Yörük Ali Zeybeği	Zeybek		

2. Bilirkişilerden Elde Edilen Bulgular

Aşağıdaki liste, Aydın'da icra edilen dansları belirlemek amacıyla bilirkişilerden talep edilen ve kendileri tarafından gönderilen dans isimlerinden oluşmaktadır. Bilirkişilerden, toplamda “84” adet dans ismi alınmıştır.

Abalımın Cepkeni Zeybeği	Abdal Havası Zeybeği	Ağır Milas Zeybeği	Ağır Tavas Zeybeği
Akşam Oldu	Al Horozun Kanadı	Aptal Havası	Arabadan Atladım
At Bağladım	At Bağladım Mor Kayanın Dibine	Ataköy Zeybeği	Aydın Harmandalı zeybeği
Aydın İki Parmak Zeybeği	Aydın Kerimoğlu zeybeği	Aydın Zeybeği	Ayşem
Bağarası İki Parmak Zeybeği	Baygın Havası	Bayındır Koşması Zeybeği	Bir Gemim Var
Bozdoğan Serenler Zeybeği	Bozdoğan Zeybeği	Cafer Efe	Çakal Çökerten Zeybeği
Çaktım Çaktım Yanmadı Zeybeği	Çavdarlı Murat	Çay İçimin Milleri	Çıtır pıtır basmalar
Çine Çayı	Çine İki Parmak Zeybeği	Düz ovanın çamları	Eğil Kavak Zeybeği
Eklemedir Koca Konak	Elifoğlu Zeybeği	Eski Tavas Zeybeği	Et Aldım Elim Yağlı
Fatma Gelin	Gelin Alma	Gerali Zeybeği	Güdüşlünün Çeşmesi Zeybeği
Harmandalı Zeybeği	Hatçem	Hatipoğlu Zeybeği	Her Gün Sarhoş Zeybeği
İki Parmak Zeybeği	İnce Mehmet	İndim Bağarasına	İndim Daldan Budaktan
İnova Zeybeği	Kadioğlu Zeybeği	Kamışa bak Kamışa	Kara Ali Zeybeği
Karyolamın Demiri	Kerimoğlu Zeybeği	Koca Arap Zeybeği	Kocagür Zeybeği
Köroğlu	Kuruoğlu Zeybeği	Muğla Zeybeği	Nalbant Zeybeği
Nazilli Zeybeği	Nazoğlu Zeybeği	Ortaklar Zeybeği	Ödemiş Zeybeği
Pazardan Aldım Halı Zeybeği	Pembe Girebimin Oyası	Sabah Namazı Zeybeği	Sepetçioğlu
Serenler zeybeği	Sinanoglu Zeybeği	Siyah Makarada İpliğim	Soğuk Kuyu Zeybeği
Sürmeli Zeybeği	Süslü Jandarma	Şu Dalman Dağı	Tahtacıoğlu Zeybeği
Tavas Zeybeği	Tekeler Zeybeği	Yağar Yağmur Zeybeği	Yağmur Yağdı Zeybeği
Yeni Tavas Zeybeği	Yeşil giy yeşil Kuşan	Yörük Ali Zeybeği	Yörük Kızı

3. Tartışma ve Sonuç

Literatürden sağlanan 114 dansın ismi ile saha görüşmeleri kapsamında bilirkişilerden elde edilen 84 dansın isminin mukayese edilerek bir sonuca varılabilmesi için, birbirinden hem ayrı hem de benzerlik gösteren perspektifler ile yürütülecek bir tartışma bölümünün daha işlevsel olacağı düşünülmüştür. Buna göre; iki ana “tartışma bakış açısı” belirlenmiştir. Bunlardan ilki, “neden birbirlerine benzer ya da farklı sonuçlar elde edildiğine dair ihtimaller”, ikinci de “bu farklılık ve benzerliklerden doğan sonuçların ihtimalleri” dir. Aynı zamanda her iki perspektifin bilirkişiler ve literatür kapsamında ayrı ayrı ele alınmaları da elzemdir.

Literatür nezdinde elde edilen dans isimlerinin “benzerlik” göstermesi konusu üzerinde yapılacak tartışma; Yazarların, yalnızca literatür takibi yaparak kendilerinden önceki kaynaklardan beslenip dans repertuvarlarını oluşturmuş ve kendi dönemlerinde icra edilen danslardan habersiz eserlerini yayımlamış olma ihtimallerini akla getirmektedir. Nitekim, “1965” yılında Şerif Baykurt tarafından yayımlanan “Türk Halk Oyunları” isimli eserin ve yine “1975” yılında Cemil Demirsipahi tarafından yayımlanan “Türk Halk Oyunları” isimli kitabın geleneksel danslar alanında önemli eserler kabul edildiği ve birçok eserde kaynak olarak uzun yıllar baş vurulduğu görülmektedir. Bu durum, literatürün bağlılığını ve birbirini tekrerrör ediyor olma ihtimallerini düşündürmektedir.

Bir başka ihtimal de, yazarların benzer gözlem noktalarından yararlanarak aynı/birbirine yakın sonuçlara ulaşmış olmalarıdır. Yazarlar verilere; aynı köyden, ilçeden, mahalleden, gösteri topluluğundan, kaynak kişiden veya bilirkişiden ulaşmış olabilirler. Ya da sahada kısıtlı gözlem alanı olması, yalnızca bir dans topluluğunun veya çok az sayıda erişilebilir kaynak/bilir kişinin tek olması, yazarların ortak veriye ulaşmış olma ihtimalini mümkün kılmaktadır.

Literatür açısından elde edilen dans isimlerinin “farklılık” göstermesi konusu üzerinde yapılacak tartışmadan; Bir önceki ihtimaller silsilesinin aksine yazarların farklı dans isimleri vermelerinin sebeplerinden birinin literatüre hiç başvurmamış olmaları ya da literatürden yararlanmış olsalar dahi birbirinden farklı kaynaklar ile karşılaşmış olma ihtimalleri akla getirmektedir. Bir başka ihtimal ise; yazarların farklı sahalarda araştırma yapmış ve farklı sonuçlara ulaşmış olmalarıdır.

Bilirkişiler nezdinde elde edilen “dans isimlerinin benzerlik göstermesi” irdelendiğinde; Bilirkişilerin aynı eğitimci tarafından eğitilmiş olması ilk akla gelen ihtimaldir. Bir diğer büyük olasılık ise aynı sahada dans ediyor

ve çalışmalarını sürdürüyor olmalarıdır. Diğer bir seçenek ise; kullandıkları literatür envanterinin aynı olmasıdır.

Bilirkişiler vasıtasıyla ulaşılan “dans isimlerinin farklılık göstermesi” merceğe altına alındığında; Bilirkişilerin, farklı hocalardan dans eğitimi almış olmaları, farklı bölgelerde saha çalışmaları yapmış olmaları ve eğer yürüttüler ise farklı basılı kaynakları inceledikleri düşünülebilecek ihtimaller arasındadır.

Bulgular kısmında da aktarılan dans repertuvarı tespiti tablolarının karşılaştırması yapıldığında fark edilecektir ki bilirkişiler tarafından beyan edilmemiş, yalnızca literatürde rastlanabilecek 15 dans ismi bulunmaktadır. Söz konusu 15 dansın neden bilirkişiler ile yapılan görüşmelerde de beyan edilmediği, sorgulanması gereken önemli bir konudur. Ancak bunun sebebinin çalışmanın bu aşamasında kesin olarak bilinemeyeceğinden; bilirkişilerin yazılı kaynaklara erişiminin kısıtlı olması, yaşadıkları yer ve ellerindeki teknolojik imkanların sınırlı kalmış olması değerlendirilecek ihtimaller dahilindedir. Akıllara gelebilecek başka bir ihtimal de literatürden elde edilen dansların bilirkişilerin erişiminden önce tamamen unutulmuş olmasıdır. Bu ihtimalin de azımsanmayacak ölçüde kuvvetli olduğunu belirtmekte fayda görülmektedir. Çünkü danslar, canlı birer varlık gibi, oluşum ve yok oluş süreçlerinden geçmektedir. Birikimlerine başvuru olan bilirkişiler, kendi bilgi dağarlarını oluştururken yürüttükleri çalışmalarının öncesinde, halkın gelenekleri arasında tutunamayıp yok olan danslara hiç erişememiş olabilirler. Dinamik bir yapıya sahip olan geleneksel dansların repertuar bakımından her dönem dönüştüğü gerçeği göz ardı edilmemelidir. Diğer bir ihtimal ise literatüre geçirilen dans isimlerinin yazarlar tarafından hatalı geçirilmiş olmasıdır. Bu ihtimalin olması çok düşük görünse de böylesi bir çalışmada tartışma konusu yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Benzer bir şekilde “literatürde kayda geçirilmemiş fakat yalnızca bilirkişiler tarafından beyan edilen” 23 dans ismi incelendiğinde; Dans isimlerinin literatüre geçirilirken yazarların kendilerinden önceki verileri saha araştırması ile güncellemeden aktarılmış olmaları ihtimaller dahilindedir. Bu olasılıklar haricinde, dansların yayımlanmış envanterinden sonraki bir zamanda halk ya da alan profesyonelleri tarafından oluşturulmuş olmalarını ve bu nedenle yazılı kaynaklarda bulunmuyor olmalarını da akla getirmektedir. Günümüz teknolojik imkanlarının eskiye göre daha gelişmiş olması bilgiye ulaşımın bu nedenle kolaylaşması yazarların sahada derin bir çalışma yapma gereksinimini ortadan kaldırmış olma ihtimali düşündürmektedir.

Dans isimlerinin tespitinde faydalanan her iki araştırma alanından -literatürden ve bilirkişilerden- birbirinden farklı olarak edinilen verilerin haricinde ortak edinilen dans isimlerine de rastlanmıştır.

Ortak olarak yayımlanan ve beyan edilen “99 dans isminin varlığı” üzerine düşünüldüğünde; yukarıda “farklılık”ları üzerine hazırlanan ihtimallerin aksine, yazarların çalıştıkları saha ile ilgili “kesin” bilgiye sahip olduğu, bilirkişilerin danslar üzerine yayımlanmış olan eserlerden haberdar oldukları sonucu kuvvet kazanmaktadır.

Yanı sıra kaynaklarda, var olan dans isimlerinin alternatif isimlerle de yer aldığı tespit edilmiştir.

“Farklı isimlerle yer alan 68 dans” üzerine düşünüldüğünde; ilk olarak yazarların dans isimlerini farklı kaynak/bilirkişilerden edindiklerini akla getirmektedir. Sahada her dans icracısının, dansı kendi sevdiği bir şey ile özdeşleştirip, kendince isim vermesi, yazarların da farklı kişilerle karşılaşp özdeşleşen farklı isimleri almış olma ihtimali bulunmaktadır. Dans isminin köyden köye, ilden ile vb. farklılık göstermesi ihtimali de alternatif isimlerin artmasına sebep olabilmektedir. Bir de adını, en iyi icra eden kişiden alan dansların, kaynak kişinin farklı lakaplarının olmasından dolayı da dansa dair birçok isim elde edilmiş olabilir. Yine aynı dansın, kaynak kişi ve lakapları haricinde müziğin ismi ile de anılabilme ihtimali var olabilir. Bu da dansların alternatif isimlere sahip olabilme ihtimallerini arttırmaktadır. Başka bir fikir ise, dansı ilk ortaya çıkaranın adı ile anılan dansın, zamanla en iyi dans edenle yeniden anılması da mümkün görünmektedir

Zaman zaman dans isimlerine verilen bazı alternatif isimlerin, dansın kendi isminden yalnızca bir ya da birkaç harf ile farklılaştırıldığı yazım hatası sonucu da olmuş olabilir. Bunun fark edilmeden kaynak olarak aynen alınması hatalı bir şekilde doğruymuş gibi süregelmesine yol açmış olabilir.

Ya da sahada “şive, ağız” farklılıklarından kaynaklı olma ihtimali de görülmektedir.

68 alternatif isimden yalnızca 7 tanesinin bilirkişiler tarafından da onaylandığı görülmüştür. Bu irdelendiğinde; literatüre geçirilen isimlerin farklılığa uğratılarak geçirilmesi, veri aktarımı sırasında özensiz davranılmış olma ihtimalini ortaya koymaktadır. Diğer bir yandan, bilirkişilerin literatüre başvurmamış olma ihtimalleri bulunmaktadır. Başka bir bakış açısı ile bakıldığında ise, bilirkişilerin aynı dansın kendi çalışma alanı dışındaki sahalarda başkaca söylemlerini duymamış olma ihtimalini doğurmaktadır.

Toplamda 67 tane dansın kesin olarak “zeybek dansı” kabul edildiği irdelendiğinde; kayıt altına alınmış dansların, zeybek dansı olup olmadığı bilirkişilerle teyit edilmek üzere görüşülmüş ve bunun üzerine iki ana ihtimal ortaya çıkmıştır. İlki; yazarın zeybek dansını bilmiyor olmasına rağmen bu konu hakkında yanlış kaynaklara ulaşarak eserini yazmış olmasıdır. İkincisi

ise; bilirkişilerin yalnızca kendi sahasına hâkim olması, geçmişte icra edilen danslardan ve literatürden haberdar olmamasıdır. Bu ana ihtimaller göz önüne alındığında; yazarların bir dansın zeybek dansı olup olmadığını bilmiyor olma ihtimali; literatüre olan güvenin azalmasına ve günümüzden çok öncesi için elde edilen dansların da zeybek dansı olup olmadığı konusunu tartışma konusu haline getirmektedir. Fakat ikinci ana ihtimal doğrultusunda; bilirkişilerin yalnızca kendi sahasından haberdar olması ve literatürde bahsedilen danslar sorulduğunda onlar haberdar olmaması ilk ihtimalin vahim sonuçlarını yumuşatmaktadır. Çünkü bilirkişilerin yalnızca haberdar olduğu dansa “kesin zeybek dansı” demiş olması, diğerine ise “bilmiyorum” yanıtını vermiş olması ile kaynaklardan elde edilen dansların hala zeybek dansı olma ihtimalini ortadan kaldırmamaktadır.

Literatür nezdinde edinilen dans isimlerinden **yalnızca “1” tanesinin bilirkişiler tarafından “zeybek dansı” olmadığı konusundaki beyanda irdelendiğinde;** yazarın zeybek dansı bilmiyor olma ihtimalini ortaya koymaktadır. Bunun haricinde yazarın müzisyen olması ve müziğin türünün zeybek olmasından ötürü icra edilen dansı zeybek dansı olarak düşünmesi ve bu şekilde kayda geçirmiş olması ihtimalini de doğurmaktadır. Diğer bir ihtimal de kimi dansların, kimi bilirkişiler tarafından zeybek tanımına uymadığı düşüncesi ile reddetmiş olmalarıdır.

Literatürden edinilen danslardan **“72” tanesinin zeybek olup olmadığına dair bilirkişiler tarafından ortak bir karara varılamadığı irdelendiğinde;** bilirkişilerin her birinin sahasının farklı olması ve verilen dansların diğer bilirkişiler tarafından bilinmiyor olma ihtimalini yüksek kılmaktadır. Diğer bir ihtimal ise, literatürde verilen dansların henüz bilirkişi dünyaya gelmeden artık o sahada icra edilmiyor olma ihtimalidir.

Elde edilen **listenin “dans” olup olmadıkları üzerine bilgi edinmek istenildiğinde bilirkişilerden “77” ismin “dans” olduğu yanıtı alınmıştır.** Dans olduğu kabul edilen ancak zeybek dansı olup olmadığı sorulduğunda ise “67” sinin kesin “zeybek” dansı olduğu cevabı alınmıştır.

Bu iki skor göz önünde bulundurulduğunda; bilirkişilerin “10” ismin “dans” olduğundan emin fakat “zeybek” dansı olup olmadığı konusunda emin olmadıkları sonucuna varılmaktadır. Bu sonuç, bilirkişilerin yalnızca bildikleri üzerinden yorum yapmış olduğunu akla getirmektedir. Bu da bu skorların “bilirkişiler” nezdinde güvenilirliğini arttırmaktadır.

Literatürden edinilen dans **isimlerinden “5” tanesinin bilirkişiler tarafından “sonradan üretilmiş dans” olarak belirtildiği irdelendiğinde;** sahada kendiliğinden, gelenekten doğan/oluşan durumlar haricinde, suni

yollarla da dans üretimleri bulunduğu ve ulaşılamayan, yeni üretilmiş başka dansların varlığının ihtimalini ortaya koymaktadır.

“54” ismin de “dans” olup olmadığı konusunda bilirkişiler arasında ortak bir karara varılmadığı görülmüştür. **Ortak karar alınamaması ile açılan tartışmaya göre;** listeyi veren yazarın yalnızca metin çalışması yapan biri olması ve dans bilgisinin olmaması ihtimali bulunmaktadır. Dans bilgisi olmayan yazarın, literatürdeki diğer eserlerde, farklı bir konu için adı geçen bir ismi de almış olma ihtimalini doğurmaktadır. Yine, kendi icra ettiği bölge haricinde diğer bölgeler hakkında bilgisi olmayan bilirkişilerin verilen ismin dans olup olmadığı konusunda bilgisi olmama ihtimali bulunmaktadır.

Literatür nezdinde edinilen dansların “Aydın’da icra edilip edilmediği” bilgisinin teyiti üzerine başvuru bilirkişilerden “47” tanesinin “Aydın’da icra edildiği” bilgisi edinilmiştir. **Şayet kaynaklarda adı geçen diğer danslar da Aydın’da icra ediliyor ise;** bilirkişilerin tüm literatürden haberdar olmama ihtimali, kısıtlı sayıda aynı kaynaklara ulaşmış olma ihtimali ya da yalnızca aynı sahada çalışmalarını sürdürüyor olma ihtimalini ortaya koymaktadır. Şayet sadece 47 dans icra ediliyor ise; kaynaktaki adı geçen birçok dansın artık icra edilmediği ihtimalini ya da dansların zaten Aydın’a ait olmama ihtimalini akla getirmektedir.

Bilirkişilerce “89” dansın “Aydın’da icra edilip edilmediği” üzerine **ortak bir karara varılmadığı üzerine açılan tartışmaya göre;** bir yazarın kazara Aydın’da icra edilmeyen bir dansı Aydın’da yazması ve diğer eserde de bunun tekrar edilmesi, elde edilen listelerde literatür bazında hatalar olabileceği ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ihtimal ise, yazarın Aydın’da hiç bulunmamış olmasına rağmen duyduğu şeyi yazmış olmasıdır. Bilirkişilerde yaşanan uyuşmazlıklar göz önüne alındığında ise, bilirkişinin kendi yaşadığı mahalle, köy, ilçe haricinde diğer yerleri bilmiyor olması literatürde görmüş olduğu ismi reddetmiş olma ihtimalini arttırmaktadır. Diğer bir ihtimal de, başka şehirde icra edilen dansın Aydın’da da herkes tarafından icra edilmesine rağmen kimi bilirkişiler tarafından reddedilmesi olarak düşünülebilir. Yazarın Aydın’lı olması ve başka şehirde yaşıyor olması, onun yaşadığı zamandaki dansların bilirkişiler tarafından hatırlanmıyor olması da bir başka ihtimal olarak düşünülebilir.

Tüm bu ihtimaller nezdinde, dans repertuvar listesi oluşturulurken dikkat edilmesi gereken hususlar karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak, çalışmada veri elde etmek için kullanılan literatür göz önünde bulundurulduğunda; yazarın uzmanlık alanı, çalıştığı konuya hakimiyeti, kendinden önceki tüm literatürü biliyor olması, sahada yeteri kadar zaman geçirmiş ve bilgi toplamış olması, sınırlılık ve kapsamı iyi belirterek bir

sonraki araştırmacıda soru işareti bırakmayacak şekilde yanıtlar vermiş olması gerekmektedir. Fakat bu çalışmada incelenen birçok eserde “bir literatürden beklenenlerden” birçoğu bulunmamıştır. Örneğin, araştırmamızda önemli bir yer tutan 2004 yılında yayımlanan “Bir Baş Kaldırı Öyküsü Zeybekler Tarihi, Ezgileri, Dansları” isimli eser, Onur Akdoğu tarafından hazırlanmıştır. Onur Akdoğu’nun müzisyen olması ve zeybek türü müziği araştırıyor olması, elde edilen verinin -dans ismi olduğunu belirtilmiş olmasına rağmen- yine de bir müzik ismi mi? Yoksa dans ismi mi? Olduğu ikileminden alıkoyamamıştır. Yine, 1975 yılında Cemil Demirsipahi tarafından yazılan “Türk Halk oyunları” eserinin 382-1015 sayfaları arasında verilen “Sözlü ve Sözsüz Oyun Havaları Dizi Göstergeleri ve Notaları” olarak özellikle belirtilen kısımdan alınan isimlerden emin olunamamıştır. Bunlar yalnızca birkaç örnek olup araştırılan eserlerin birçoğunda benzer eksikliklerinin bulunduğu görülmüştür. Fakat yine de literatürün araştırılması, çalışmanın kronolojik bir haritasının çıkmasına yardımcı olmuştur. **İkinci olarak**, seçilecek olan bilirkişinin uzmanlık alanı, doğduğu şehir, yaşadığı şehir, araştırılan dansı icra edip etmediği, ne kadar zamandır icra ettiği bilgilerinin edinilmesi ve buna göre çalışmanın sürdürülmesi gerekliliğidir. Çalışma içerisinde seçilen bilirkişiler genel olarak kriterlere uygun seçilmiştir. Fakat bilirkişi seçimi ile de yalnızca belli bir alana ulaşılmıştır.

Son olarak tüm bu bilgilere istinaden, literatür ve bilirkişiler ile yapılan çalışma ve değerlendirmelerin sonunda sonuçlar listesine ulaşılmış ve bir sayısal tablo oluşturulmuştur. (bkz. Aydın Zeybek Dansı Repertuar Listesi, s.14). Aydın İl’inde günümüzde icra edilen dansların mevcudiyeti, bilirkişilerin görüş birliğine varmamış olmaları nedeniyle doğrulanamamıştır. Bu varsayımın doğrulanamaması üzerine, dansların sahada gözlemlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma kapsamında netleştirilemeyen konular, saha taramasıyla aydınlatılmaya muhtaç konulardır. Saha taramalarının gerçekleştirilmesinin ardından, repertuarın sürekli güncel tutulabilmesi için, saha verileri ile tez verilerinin karşılaştırılması ve güncelliğin sağlanması önerilmektedir.

Çalışmanın Neticesinde Elde Edilen Nicel Veriler

Literatür ve bilirkişi görüşlerinin değerlendirilmeleri sonucunda,

Aydın’da icra edildiği ve zeybek olduğu düşünülen toplamda “137” dans ismine ulaşılmıştır.

Bu dans isimlerinden, “15” tanesi yalnızca kitaplardan, “23” tanesi yalnızca bilirkişilerden ve “99” tanesi de hem kitaplardan hem de bilirkişilerden elde edilmiştir.

Elde edilen 137 dansın “64” tanesinin zeybek dansı olduğu ve “1” tanesinin zeybek dansı olmadığına dair ortak görüşlerin bulunduğu görülmüştür. “72”

tanesinin ise bilirkişiler arasında fikir ayrılığının olması sebebi ile zeybek dansı olup olmadıkları netleştirilememiştir. Bu nedenle ortak fikir olarak belirtilen “1” dans ismi listeden çıkartılarak “136” ya düşürülmüştür.

Bilirkişilere 136 ismin dans olup olmadıkları sorulduğunda, “77” tanesinin dans olduğu iddia edilmiştir. “5” tanesinin ise sonradan üretilmiş danslar olduğu belirtilmiştir. “54” tane dans isminin ise dans olup olmadığı konusunda ortak bir karar alınmadığı görülmüştür.

Edinilen isimlerin Aydın’da icra edilip edilmediği sorulduğunda ise; “47” tanesinin Aydın’da icra edildiği konusunda mutabakat sağlanmıştır. “89” dansın ise Aydın’da icra edilip edilmediği netleştirilemediği görülmüştür.

Kaynaklarda var olan danslardan “68” tanesinin atlaternatif ismi bilirkişiler ile paylaşıldığında, yalnızca “7” tanesinin tümü tarafından onaylandığı görülmüştür.

Yazarlar tarafından belirtilen ve bilirkişiler tarafından beyan edilen “136” dans ismi alternatif isimleri ile “Aydın Zeybek Dansı Repertuarı Listesi” adı altında (bkz. Aydın Zeybek Dansı Repertuar Listesi, s.14) aşağıda verilmiştir.

	DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
1	Abalım Zeybeği	Abalı Zeybeği	Abalım	Abalımın Cepkeni	Abalımın Cepkeni Zeybeği	Zeybek	
2	Abdal Havası Zeybeği	Abdal Havası	Abdal Zeybeği	Ağır Abdal Havası Zeybeği			
3	Ağır Hava	Amına Godumun Zeybeği	Çakal Çökerten Zeybeği				
4	Ağır Milas Zeybeği	Ağır Milas					
5	Ağır Tavas Zeybeği	Ağır Tavas	Eski Tavas	Ortaklar Zeybeği			
6	Ağır Zeybek Oyunu	Ağır Zeybek					
7	Akşam Oldu						
8	Al Horozun Kanadı						
9	Altı Kızlar						
10	Arpazlı Zeybeği	Arpazlı	Arpazlı Oyunu	Arpazlı Havası			
11	Ar Bağladım	Ar Bağladım Mor Kayanın Dibine	Ar Bağladım Zeybeği	Ar Bağladım Ak Kayanın Dibine			
12	Ataköy Zeybeği	Ataköy	Damderesi Zeybeği	Damderesi Zeybeği			
13	Aydın İki Parmak Zeybeği						
14	Aydın Zeybeği	Aydın	Ağır Zeybek Oyunu	Bergama Zeybeği	Çaktım Çaktım Yandı		
15	Ayşam						

	DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
16	Ayşem	Arabadan Atladım					
17	Bağarası İki Parmak Zeybeği						
18	Bakırlı Zeybeği	Bakırlı					
19	Bando Zeybeği						
20	Baygın Havası	Baylan Havası					
21	Bayındır Zeybeği	Bayındır Koşması	Bayındır Koşması Zeybeği				
22	Bengi	Bengi Zeybeği	Yalı Zeybeği	Bengi Oyunu			
23	Bergama Zeybeği						
24	Bir Gemim Var Aman Salıda Verin Engine						
25	Boşan da Dağlar						
26	Bozdoğan Serenler						
27	Bozdoğan Zeybeği	Dumanı da Vardır Şu Dağların Başında					
28	Cafer Efe						
29	Çakal Çökerten	Amna Godumun Zeybeği					
30	Çakırcalı Efe	Çakırcalı	Çakıcı				

	DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
31	Çaktım Çaktım Almadı	Çaktım Çaktım Yınamadı	Haydi Yallah Şu Mahlede Yangın Var	Öf Çaktım Çaktım Almadı	Çaktım Çaktım Almadı of Çaktım Çaktım Almadı	Of Çaktım Çaktım Almadı	Ağır Zeybek
32	Çavdarlı Murat						
33	Çay İçinin Milleri						
34	Çıtır Pıtır Basmalar						
35	Çıtlık Dalı Kırıldı						
36	Çine Çayı	Çine Çayı Zeybeği	Kadın Zeybeği				
37	Çine İki Parmak Zeybeği	Sabah Namazı					
38	Çine Zeybeği						
39	Çökertme	Her Gün Sarhoş					
40	Dağlı Zeybeği	Dağlı Havası	Dağlı Oyunu	Meydan Zeybeği			
41	Dam Ardına Dolaştım						
42	Dereleler Çağlar Oldu						
43	Düz Ovanın Çamları						
44	Ege Zeybeği						
45	Eğil Kavağım	Eğil Kavağım Eğil	Eğil Kavak				
46	Eklemedir Koca Konak						

	DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
47	Elifoglu Zeybeği						
48	Eski Harmandalı	Eski Tavas	Tavas Zeybeği				
49	Eski Tavas Zeybeği	Ağır Tavas Zeybeği					
50	Et Aldım	Et Aldım Elim Yağlı	Haydi Yallah Çaktım Çaktım Almadı				
51	Fatma Gelin	Çay İçinin Milleri	Çıtır Pıtır Basmalar				
52	Ferâî	Ferâîhi	Ferâî	Feraye	Feraye Zeybeği		
53	Genç Osman						
54	Gelin Alma						
55	Ger Ali Zeybeği	Gerali	Ker Ali	Aydın Erkek Oyunu	Koca Ali Koşması		
56	Germencik İki Parmak Zeybeği						
57	Germencik İnova Zeybeği						
58	Germencik Zeybeği	Germencik İnova Zeybeği					
59	Güdüğünün Çeşmesi	Pembe Grebimin Oyası					
60	Harmandalı	Harman Dalı	Harmandağlı	Harmandalı	Bergama		
61	Hatçem						

	DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
62	Hatipoğlu Zeybeği	Hatapoğlu Zeybeği					
63	Hazeli						
64	Her Gün Sarhoş	Her Gün Sarhoş Şu- Aydın'ın Uşağı	Her Gün Serhoş	Her Gün – Sarhoş, Şu Aydın'ın İstanbul Uşağı			
65	İki Parmak Zeybeği	İki Parmak Ağır Zeybeği	Çatap	Aydın İki Parmak Zeybeği	Bağarası İki Parmak Zeybeği		
66	İnce Memet	İnce Memet	İnce Mehmet Zeybeği	İnce de Mehmed Efem	Kadın Zeybeği		
67	İndim Dağ Arasına						
68	İndim Daldan Budaktan						
69	İzmir Zeybeği						
70	Jandarma Zeybeği	Süslü Jandarma					
71	Kadı Kuyusu						
72	Kadınlar Zeybeği	Kadın Zeybeği					
73	Kadıoğlu Çeşitmesi						
74	Kadıoğlu Zeybeği	Aydın Kadıoğlu Zeybeği	Gadoğlu				
75	Kamalı Zeybek	Kamalı	Kamalı Efe				
76	Kamışa Bak Kamışa						

	DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
77	Kara Ali Koşması Zeybeği	Karaali Koşması	Gerali Zeybeği				
78	Karaburun Zeybeği						
79	Karyolamın Demiri Zeybeği	Karyolamın Demiri	Yandım Ayşem				
80	Kerimoğlu Zeybeği	Aydın Kerimoğlu Zeybeği					
81	Kızılcapınar Zeybeği						
82	Koca Arap Zeybeği	Aydın Kocaarap Zeybeği	Kocaarap	Gocaarap			
83	Kocagür Zeybeği						
84	Kordon Zeybeği	Kordon	Kordon Boyu Zeybeği				
85	Kozak Zeybeği	Kozak	Kozak Oyunu	Kozak Zeybek Oyunu			
86	Köroğlu						
87	Kuruoğlu Zeybeği	Kuruoğlu	Kır Oğlu	Kur Oğlu			
88	Milas Yağmur Yağdı Zeybeği						
89	Milas Zeybeği						
90	Minareden At Beni						

DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
91	Minnoş	Suya İner Tavşanlar				
92	Muğla Zeybeği					
93	Nalbant Zeybeği	Nalbandı				
94	Nazilli Zeybeği	Nazilli				
95	Nazıoğlu Zeybeği					
96	Nikriz Zeybek	Dereler Çağlar Oldu				
97	Ortaklar Zeybeği	Yeni Tavas				
98	Ödemiş İki Parmak Zeybeği					
99	Ödemiş Zeybeği					
100	Ördek Suyu Dal da Gel					
101	Paşa Yaylası					
102	Pazardan Aldım Halı					
103	Pek Yokuşmuş Cavır Asan'ın Yolları					
104	Pembe Grebimin Oyası	Pembe Krebimin Oyası				
105	Sabah Namazı Zeybeği	Sabah Namazı	Sabaha Karşı Havası	İki Parmak Zeybeği		
106	Sarı Zeybek Oyunu	Sarı Zeybek	Evlerim Evlerim			

	DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
107	Seperçioğlu Zeybeği						
108	Serenler Zeybeği						
109	Sinanoglu Zeybeği	Zorba	Sinanoglu Abdestliği Simnadan				
110	Siyah Makarada İpliğim	Pembe Grebimin Oyası					
111	Sogukkuyu Zeybeği						
112	Soma Zeybeği	Kütahya Zeybeği	Soma Zeybek Oyunu				
113	Söke Oyun Havası						
114	Sultanhisar Zeybeği						
115	Sümelî Zeybeği	Sümelim					
116	Süslü Jandarma						
117	Şu Dalmanın Dağı	Şu Dalma'nın Dağını Duman Büttü	Şu Dalmanın Dağına- Duman Büttü	Kadın Zeybeği			
118	Şu Dirmilin Çalgısı						
119	Şu Mılasın Harmanları						
120	Tahratoğlu Zeybeği						
121	Tavas Zeybeği	Tavas	Davas				

DANS ADI	DANS ALTERNATİF ADI - 1	DANS ALTERNATİF ADI - 2	DANS ALTERNATİF ADI - 3	DANS ALTERNATİF ADI - 4	DANS ALTERNATİF ADI - 5	DANS ALTERNATİF ADI - 6
122	Teke Zordlatması	Teke Oyunu				
123	Tekeler Zeybeği	Tekeler	Karpuzlu İki Parmak Zeybeği			
124	Tirinom					
125	Top Yatağın Altı Kahfe	Top Yatağın Altı Kayfe	Top Yatağın Önü Zeybek			
126	Yağar Yağmur Zeybeği					
127	Yağmur Yağdı Zeybeği					
128	Yakamadım Gazımı					
129	Yalabık Zeybeği	Yalabık	Yalabık Zeybek Oyunu	Yalabık Zeybeği		
130	Yanağında Beni Var	Nazoğlu Zeybeği				
131	Yeni Harmandalı	Yeni Tavas	Tavas Zeybeği			
132	Yeni Tavas	Tavas Zeybeği	Ortaklar Zeybeği			
133	Yeşil Giy Yeşil Kuşan	Çıtır Pıtır Basmalar				
134	Yörük Ali Zeybeği	Yörük Ali	Yörük Ali Efe	Şu Dalmadan Geçtin mi	Şu Dalamanın Çeşmesi	
135	Yörük Kızı					
136	Yün Entarım					

Kaynaklar

- Akdoğan, O.** (2004). *Bir Başkaldırı Öyküsü Zeybekler Tarihi, Ezgileri, Dansları* (Cilt 3). İzmir.
- Akyıldız, N.** (2000). *Türk Halk Oyunları*. İstanbul: YA-PA Yayınları. **And, M.** (1962). *Diois ve Anadolu Köylüsü*. İstanbul: Elif Yayınları. **And, M.** (1964). *Türk Köylü Dansları*. İstanbul: İzlem Yayınları.
- And, M.** (2012). *Oyun ve Bugü; Türk Kültüründe Oyun Kavramı* (3. b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Anlıtamer, F., ve Ünal, Ş.** (1995). *Oynanışlarına Göre Türk Halk Oyunlarından Örnekler*. İstanbul: Uğur Matbaacılık.
- Ataman, S. Y.** (1975). *100 Türk Halk Oyunu*. İstanbul: Yapı ve Kredi Bankası.
- Ay, G.** (1999). *Folklor (Halkbilim)*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ayaydın, M.** (2021). Kişisel Görüşme. 15 Ocak, İstanbul
- Aydın, A.** (2011). *Germencik'te Halk Oyunları ve Halk Müziği Geleneği* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Oyunları Anabilim Dalı
- Aydın, C.** (1979). *Okullarda Halk Oyunları*. İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Aydın, C.** (2002). *Lise Halk Oyunları Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. **Bayatlı, O.** (1943). *Ege'de Zeybek Oyunları ve Havaları*. İzmir: Nefaset Matbaası. **Baykurt, Ş.** (1965). *Türk Halk Oyunları*. Ankara: Halk Evleri Genel Merkezi.
- Baykurt, Ş.** (1976). *Türkiye'de Folklor*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Baykurt, Ş.** (Tarihsiz). *Türk Halk Dansları*. Ankara: Halkevleri Kültür Vakfı.
- Belirsiz.** (Tarihsiz). *Halk Oyunlarımız ve Giysilerimiz*. Başbakanlık Gençlik Spor Genel Müdürlüğü. Ankara
- Boztepe, A.** (2021). Kişisel Görüşme. 10 Mart, İstanbul
- Cönger, M.** (1967). *Milli Oyun Çalışmaları*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretmen Okulları Serbest Çalışma Kitapları.
- Çavaz, A., Hacibekiroğlu, E.** (2011). *Türkiye Halk Dansları 1*. Gençlik ve Spor Bakanlığı. Ankara
- Çetin, E.** (2021). Kişisel Görüşme. 10 Nisan, İstanbul
- Çetin, N.** (2018). *Aydın Geleneksel Halk Danslarının Etnokoreolojik Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Oyunları Anabilim Dalı
- Çine, Hamit.** (Tarihsiz). *Zeybek Oyunlarımız*.
- Dalgaç, M.E.** (2021). Kişisel Görüşme. 15 Nisan, İstanbul

- Demirsipahi, C.** (1975). *Türk Halk Oyunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. **Eğilmez, M.** (2006). *Gelenekten Geleceğe Halk Oyunları*. Ütopya Yayınevi. İstanbul **Eğriboyun, B.** (2021). Kişisel Görüşme. 24 Mart, İstanbul
- Ekmekçioglu, İ., Bekar, C., ve Kaplan, M.** (2001). *Türk Halk Oyunları*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Eriş, T.M.** (2021). Kişisel Görüşme. 23 Nisan, İstanbul
- Erkan, T.** (2008). *Türk Halk Oyunları Müziklerinden Örnekleri*. İzmir.
- Gazimihal, M. R.** (1991). *Türk Halk Oyunları Kataloğu* (Cilt 1). (N. Tan, Dü.) Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma Dairesi.
- Gazimihal, M. R.** (1997). *Türk Halk Oyunları Kataloğu* (Cilt 2). (N. Tan, & A. Çakır, Dü) Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Gazimihal, M. R.** (1999). *Türk Halk Oyunları Kataloğu* (Cilt 3). (N. Tan, & A. Çakır, Dü) Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırmaları Dairesi.
- Gülbaş, S.** (2021). Kişisel Görüşme. 2 Mart, İstanbul
- Gülbeyaz, K.** (2005). *Türk Halk Oyunlarının Hareket Açısından Değerlendirilmesi* (Sanatta Yeterlik Tezi). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülbeyaz, K.** (2018). *Hareket Bilimi ve Kültürel Açısından Türk Halk Oyunlarının İncelenmesi* (Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
- Güldamla, Ö.E.** (2021). Kişisel Görüşme. 24 Ocak, İstanbul
- Gürpınar, N.** (2021). Kişisel Görüşme. 29 Mart, İstanbul
- Hacıbekiroğlu, E., Yılmaz, M., Alacalıoğlu, Z., Tuncer, M.** (2008). *Halk Oyunlarımız*. Başbakanlık Gençlik Spor Genel Müdürlüğü. Ankara **İmdat, D.** (2021). Kişisel Görüşme. 7 Nisan, İstanbul **Karademir, A.** (2021). Kişisel Görüşme. 9 Nisan, İstanbul
- Karademir, İ.** (2021). Kişisel Görüşme. 13 Mart, İstanbul
- Karahasan, T. H.** (2003). *Yöresel Türk Halk Oyunları*. İstanbul: Alkım Yayınevi. **Karakuzey, Harun.** (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Atatürk Üniversitesi **Kayasarıkoğlu, K.** (2021). Kişisel Görüşme. 1 Nisan, İstanbul
- Keskin, E.** (1975). *Enver Keskin'le Halk Oyunları Öğrenimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Kılıç, N.** (2021). *Literatürde İcra Alanı Aydın Olarak Belirtilen Zeybek Danslarının, Güncelde Varlığının Bilirkişiler İle Tespiti* (Yüksek Lisans Tezi). İstan-

- bul: İstanbul Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Performans Anasanat Dalı Geleneksel Danslar Yüksek Lisans Programı
- Koca, E.** (2009). *Açıklamalı Zeybek Bibliyografyası* (Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Ana Sanat Dalı
- Koçkar, M. T.** (1998). *Çağlar Boyunca Beden Dilinde Sanat ve Kültür İletişimi, Dans ve Halk Dansları*. Ankara: Spor Kitabevi.
- Kolektif Yazarlı.** (2009). *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Anadolu Üniversitesi, Yayın no: 1963, ISBN: 978-975-06-0651-9
- Kolektif Yazarlı.** (2011). *Bilim Etiği*. İstanbul Üniversitesi, Yayın No: 5048, ISBN: 978-975-404-906-0
- Kurnaz, E.** (2021). Kişisel Görüşme. 2 Şubat, İstanbul
- Melih, T.** (2021). Kişisel Görüşme. 5 Nisan, İstanbul
- Mete, Z.** (2021). Kişisel Görüşme. 6 Nisan, İstanbul
- Mirzaoglu, F.G.** (2000). *Zeybek Türküleri ve Dansları* (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Edebiyatı (Türk Halk Bilimi) Anabilim Dalı
- Okuma Yöntemleri.** (2019, 12.12). Ders Türkçe: <https://www.dersturkce.net/2015/12/okuma-yontem-ve-teknikleri.html>
- Ozankan, C., ve Savcı, K.** (1955). *Türk Milli Oyunları*. İstanbul: Sucuoğlu Matbaası.
- Öcal, M. Baran, S.** (1991). *İl İl Halk Müziğimiz ve Halk Oyunlarımız*. Aydoğu Ofset. Ankara
- Ötken, N.** (2011). *Türk Halk Oyunları'nda Hareket Analizi*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Özbilgin, M. Ö.** (2012). *İzmir Zeybek Oyunları*. İzmir: Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı.
- Öztürk, Z.H.** (1998). *Aydın Yöresi Halk Kültürünün İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Oyunları Ana Sanat Dalı Türk Halk Oyunları Programı
- Özyol, S.** (2021). Kişisel Görüşme. 1 Nisan, İstanbul
- Saçan, A.** (1974). *Milli Oyunlarımız*. Ankara: Önder Matbaa.
- Sevinç, C.** (1994). *Zeybek Oyunlarının Tarihçe Ortaya Çıkışı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Su, R.** (2000). *Türk Halk Oyunları*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Sürmeli, F.M.** (2010). *Ege Bölgesi Zeybek Oyunlarının Adlarına Göre Tasnifi ve İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Folklor Müzikoloji Anabilim Dalı

- Şahin, M.** (2009). *Türk Halk Oyunları Türlerine Göre Asma Davulun İncelenmesi* (Sanatta Yeterlik Tezi). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Bilimler Anabilim Dalı Türk Halk Müziği Programı
- Şenol, A.** (1990). *Türk Halk Oyunlarında Renk ve Rakam Motifi*. Ankara.
- Tarcan, S. S.** (1926). *Yeni Zeybek Raksı*. İstanbul: Haftalık Mecmua Neşriyatı:3.
- Topçuoğlu, C.** (1971-c). *Nota ve Figürleriyle Milli Zeybek Oyunlarımızdan Aydın Zeybeği* (Cilt 7). İzmir: Derya Yayınları.
- Ülkütaşır, M. Ş.** (1973). *Cumhuriyet’le Birlikte Türkiye’de Folklor ve Etnografya Çalışmaları*. Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı- Cumhuriyet’in 50. Yıldönümü Yayınları.

Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlar Anlamlı Öğrenme, Motivasyon ve Katılım, İş Birliği ve Sosyal Etkileşim: Mit Mi, Gerçek Mi?

Fatih Pala¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve çalışma fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Katılımcı grubunu, bir ortaokul düzeyinde öğrenim gören ve sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı etkinliklere katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, öğrencilerin deneyimlerini çok boyutlu şekilde yansıtabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup tartışmaları, öğrenci günlükleri ve sınıf içi gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular dört ana tema altında toplanmıştır: (1) anlamlı öğrenme ve bilgi kalıcılığı, (2) motivasyon ve derse katılım, (3) iş birliği ve sosyal etkileşim, (4) oyun türlerinin etkisi. Araştırma sonuçları, oyun tabanlı etkinliklerin bilgiyi bağlamsallaştırarak kalıcı hâle getirdiğini, öğrencilerin motivasyon ve derse katılımını artırdığını, sosyal etkileşim ve iş birliğini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca farklı oyun türlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme, empati, problem çözme ve hızlı hatırlama gibi bilişsel becerilerini desteklediği ortaya konmuştur. Çalışmanın sınırlılıkları, örneklemin belirli bir öğrenci grubu ile sınırlı olması ve uygulamaların kısa süreli yürütülmesidir. Bu nedenle gelecekte farklı örneklerle, uzun vadeli ve karma yöntemli araştırmalar yapılması önerilmektedir.

1 Doç. Dr, Oltu Bilim ve Sanat Merkezi, e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com, 0000-0003-1828-0461

1. Giriş

Günümüzde eğitimde teknolojik araçların kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkileşimli ve anlamlı hâle getirme potansiyeli taşımaktadır. Özellikle sosyal bilgiler dersleri, öğrencilerin tarihsel, kültürel ve toplumsal olguları kavramasını hedeflediği için öğrenmenin derinlemesine gerçekleşmesi kritik bir öneme sahiptir (Erkan & Çelik, 2023). Ancak geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını yeterince artırmada sınırlı kalabilmektedir (Bircan, 2024). Bu bağlamda, oyun tabanlı öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırmalarına ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanıyabilir. Dijital ve masaüstü oyunlar, öğrencilere problem çözme, stratejik düşünme ve iş birliği gibi becerileri kazandırmanın yanı sıra ders içeriklerini somutlaştırma ve öğrenmeyi pekiştirme fırsatı sunar (Anastasiadis vd., 2018; Gee, 2003). Sosyal bilgiler bağlamında, oyunlar öğrencilerin tarih ve kültürel bilgiye aktif katılımını artırabilir, onları daha fazla araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirebilir (Altun & Durmaz, 2024). Öte yandan, bazı araştırmalar, oyunların yalnızca eğlence aracı olarak kalabileceğini ve öğrenmeye etkisinin sınırlı olabileceğini öne sürmektedir (Spiel et vd, 2019). Bu durum, “oyun ile anlamlı öğrenme” arasındaki ilişkinin hâlen tartışmalı bir konu olduğunu göstermektedir.

Ausubel’in anlamlı öğrenme kuramına göre, öğrenme sürecinde yeni bilgiler, öğrencilerin ön bilgileriyle ilişkilendirilmediğinde kalıcı ve derin bir öğrenme gerçekleşmez (Ausubel, 1968). Sosyal bilgiler derslerinde oyunların kullanımı, öğrencilerin ön bilgilerini etkin bir şekilde aktive ederek, bilgiyi yapılandırmalarını ve kalıcı hâle getirmelerini destekleyebilir. Bu nedenle, oyun tabanlı etkinliklerin öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisinin araştırılması, hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemlidir. Literatürde sosyal bilgiler derslerinde oyun kullanımına dair çalışmalar sınırlıdır ve çoğu nicel yöntemlerle kısa süreli deneylere odaklanmıştır (Hamilton vd., 2021). Öğrencilerin oyun deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik nitel çalışmalar, özellikle fenomenolojik yaklaşımla yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, öğrencilerin oyun tabanlı öğrenme sürecini nasıl deneyimlediklerini ve bu süreçte anlamlı öğrenmeye nasıl ulaştıklarını anlamayı güçleştirmektedir.

Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı etkinliklerin öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini fenomenolojik bir perspektifle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine anlamak ve oyun ile öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve kalıcı öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
2. Oyun tabanlı öğrenme uygulamaları, öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve aktif katılım düzeylerinde nasıl bir değişim sağlamaktadır?
3. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan oyun tabanlı etkinlikler, öğrenciler arasındaki iş birliği ve sosyal etkileşimi hangi yönlerden geliştirmektedir?
4. Farklı oyun türleri (rol yapma, simülasyon, strateji, quiz vb.) öğrencilerin anlamlı öğrenme, motivasyon ve sosyal etkileşim deneyimlerini nasıl çeşitlendirmektedir?

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretiminde oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin anlamlı öğrenme süreçlerine katkısını öğrenci bakış açısıyla ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, eğitimciler için oyun tasarımı, ders planlaması ve öğrenme stratejileri açısından önemli çıkarımlar sağlayacaktır.

2. Kuramsal Çerçeve

Fenomenolojik çalışmalarda kuramsal çerçeve, araştırmanın temel kavramlarını ve ilişkilerini netleştirir. Bu bağlamda, Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenmelerini açıklamada kritik bir rol oynamaktadır (Ausubel, 1968). Anlamlı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi sadece ezberlemek yerine, onu kavrayarak ve bağlam içerisinde kullanarak kalıcı hâle getirmesini sağlar. Sosyal bilgiler derslerinde tarih, kültür ve toplumsal kavramların anlaşılması, öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirmesine bağlıdır; oyun tabanlı öğrenme bu süreci destekleyebilir (Pehlivan & Demirel, 2022).

Oyun tabanlı öğrenme (Game-Based Learning, GBL), öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal katılımını artırarak öğrenmeyi daha etkileşimli hâle getirir. Gee (2003) ve All vd. (2016) oyunları, problem çözme, stratejik düşünme ve iş birliği becerilerini geliştiren etkin öğrenme araçları olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilgiler bağlamında oyunlar, öğrencilerin tarihsel olayları, kültürel süreçleri ve toplumsal ilişkileri simülasyon ve rol yapma yoluyla deneyimlemelerini sağlar (Altun & Durmaz, 2024). Bu, öğrencilerin soyut kavramları somut bir bağlamda anlamlandırmalarına ve bilgiyi ders dışı yaşamla ilişkilendirmelerine imkân tanır.

Öğrenme sürecinde motivasyon ve katılım, anlamlı öğrenmenin temel belirleyicilerindendir. Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılandığı ortamların motivasyonu artırdığını ve öğrenme sonuçlarını güçlendirdiğini öne sürmektedir. Oyun tabanlı etkinlikler, öğrencilere seçim özgürlüğü, geri bildirim ve iş birliği imkânı sunarak bu ihtiyaçları karşılar ve derse aktif katılımı destekler (Hamari et al., 2016). Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde oyun kullanımı öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve derse katılımını artırabilir.

Oyun tabanlı öğrenme yalnızca dijital platformlarla sınırlı değildir; masaüstü ve rol yapma oyunları da öğrenmede etkili olabilir. Strateji oyunları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, simülasyon oyunları tarihsel olayları ve toplumsal süreçleri deneyimlemeyi mümkün kılar (Hamilton vd., 2021). Bu oyun türlerinin karşılaştırmalı analizi, öğrencilerin farklı bağlamlarda nasıl anlamlı öğrenme deneyimleri yaşadığını ortaya koymak açısından önemlidir.

Bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım, öğrencilerin oyun deneyimlerini derinlemesine anlamak ve Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramı ile oyun tabanlı öğrenme literatürünü birleştirmek için kullanılmaktadır. Kuramsal çerçeve, öğrencilerin bireysel deneyimlerinin anlamlı öğrenme süreciyle nasıl ilişkilendiğini ortaya koyar ve bulguların yorumlanmasında rehberlik eder. Böylece, çalışma yalnızca oyunların eğlenceli olup olmadığını değil, öğrenciler için gerçekten anlamlı öğrenme sağlayıp sağlamadığını sorgular.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenme deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla fenomenolojik araştırma deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir deneyimi nasıl yaşadıklarını, bu deneyimi nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı hedefleyen nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Poth, 2016). Bu bağlamda çalışmada amaç, öğrencilerin oyun tabanlı sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerini öznel bakış açılarıyla keşfetmektir.

3.2. Katılımcılar

Bu çalışmada amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılarak, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı etkinliklerde deneyimi olan öğrenciler seçilmiştir (Patton, 2014). Araştırmaya Türkiye'nin

farklı şehirlerinde yer alan üç ortaokuldan toplam 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinden olup, yaşları 11–14 arasındadır ve cinsiyet dağılımı dengeli olacak şekilde 10 kız ve 10 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Akademik başarıları yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç kategoride sınıflandırılan öğrencilerden her bir kategoride ortalama 7’şer öğrenci yer almaktadır. Ayrıca, dijital oyun deneyimleri yüksek (haftada 3–4 kez), orta (haftada 1–2 kez) ve düşük (ayda birkaç kez veya nadiren) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Katılımcılar farklı sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlara sahip olup, kent merkezindeki yüksek teknoloji imkânlarına sahip bir okul, orta gelir grubuna ait sınırlı dijital altyapıya sahip bir okul ve kırsal bölgede dijital oyun deneyimi ve altyapısı sınırlı bir okuldandır. Seçim kriterleri arasında, sosyal bilgiler dersinde en az bir dönem oyun tabanlı etkinliklere katılmış olmak, deneyimlerini sözlü ve yazılı olarak paylaşabilecek iletişim becerisine sahip olmak ve velilerden yazılı onam alınmış olmak yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenme deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla çoklu veri toplama araçları kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin deneyimlerini öznel bakış açılarıyla keşfetmeyi hedeflediği için, veri toplama sürecinde öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı ifadeleri ile gözlemlerden elde edilen veriler bir arada değerlendirilmiştir.

3.3.1. Derinlemesine Görüşmeler

Derinlemesine görüşmeler, öğrencilerin oyun tabanlı öğrenme deneyimlerini ve anlamlı öğrenme algılarını keşfetmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 30–60 dakika sürmüş ve yarı yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine açıklamalarına olanak sağladığı için nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2005). Sorular, öğrencilerin oyun sırasında yaşadıkları öğrenme deneyimlerini, motivasyonlarını, ders katılımını ve oyun etkinliğinden elde ettikleri kazanımları açıklamalarına imkân tanımıştır. Örnek sorular arasında şunlar yer almıştır:

- “Oyun oynarken öğrendiğiniz bilgileri dersle nasıl ilişkilendirdiniz?”
- “Oyun sırasında hangi anlar sizin için daha anlamlıydı?”
- “Bu oyun deneyimi ders dışında da öğrenmenize katkı sağladı mı?”

3.3.2. Odak Grup Görüşmeleri

Katılımcılar, 5–6 kişilik gruplar hâlinde odak grup görüşmelerine katılmıştır. Odak grup görüşmeleri, katılımcıların bireysel deneyimlerini paylaşımlarının yanı sıra grup etkileşimiyle yeni düşünceler üretmelerine de imkân tanır (Krueger, 2014; Morgan, 1997). Bu yöntem, farklı bakış açılarını, ortak deneyim örüntülerini ve grup dinamiklerinin öğrenme sürecine yansımalarını inceleme fırsatı sunmuştur (Stewart & Shamdasani, 2014).

3.3.3. Öğrenci Günlükleri / Refleksiyonlar

Her oyun etkinliğinin ardından öğrenciler kısa yazılı veya dijital refleksiyonlar tutmuştur. Günlükler, öğrencilerin yaşadıkları öğrenme sürecini kişisel bakış açılarıyla ortaya koymaları için etkili bir yöntemdir (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell & Poth, 2016). Öğrenciler günlüklerinde oyun sırasında öğrendikleri bilgileri, karşılaştıkları zorlukları ve bu bilgileri ders ya da günlük yaşam bağlamında nasıl kullanabileceklerini kaydetmiştir. Bu yaklaşım, bireysel öğrenme süreçlerinin anlaşılması ve öğrencilerin öz-düşünme becerilerinin incelenmesi açısından önemlidir (Altrichter vd, 2005).

3.3.4. Gözlem ve Video Kayıtları

Oyun sırasında öğrencilerin davranışları, etkileşimleri ve zorlandıkları noktalar sistematik olarak gözlemlenmiş ve video ile kayıt altına alınmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, katılımcıların doğal ortamda sergiledikleri davranışların nesnel olarak incelenmesine imkân tanır (Angrosino, 2007; Tisdell vd., 2025). Video kayıtları ise araştırmacıya olayları tekrar analiz etme ve farklı açılardan değerlendirme fırsatı sunmuştur. Ayrıca, gözlem verileri, görüşme ve günlük verileriyle triangülasyon yapılarak bulguların güvenilirliği artırılmıştır (Cohen vd., 2002).

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenme deneyimlerinin anlamlı öğrenme üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla tematik analiz yöntemi kullanılmıştır (Braun & Clarke, 2006). Fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda, öğrencilerin öznel deneyimlerini anlamak için derinlemesine görüşmeler, odak grup görüşmeleri, öğrenci günlükleri ve gözlem notlarından elde edilen tüm veriler transkripte edilmiştir. Transkriptler, öğrencilerin ifadelerinin bütünlüğünü koruyacak şekilde sözcük sözcüğüne aktarılmış, gözlem ve video kayıtlarından elde

edilen veriler metin hâline getirilmiştir. Analiz süreci, önce açık kodlama ile öğrencilerin deneyimlerini ifade eden anlam birimlerinin belirlenmesini, ardından benzer kodların ortak özelliklerine göre kategorize edilmesini ve en sonunda alt temaların birleştirilerek ana temaların oluşturulmasını içermektedir. Oluşturulan temalar, öğrencilerin motivasyonu, derse katılımı, iş birliği süreçleri, öğrenme kalıcılığı ve oyun türlerinin etkisi gibi başlıklar altında değerlendirilmiş, her tema katılımcı alıntıları ile desteklenmiş ve farklı veri kaynaklarıyla triangüle edilerek güvenilirlik sağlanmıştır. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yürütülmüş ve uyum oranı %85'in üzerinde bulunmuş, ayrıca oluşturulan temalar katılımcılara sunularak doğrulukları teyit edilmiştir (member checking). Fenomenolojik yaklaşım gereği, öğrencilerin duygusal ve bilişsel deneyimleri, oyun oynama sırasında yaşadıkları etkileşimler ve anlamlı öğrenme süreçleri dikkatle analiz edilmiş, yüzeysel gözlemler yerine deneyimlerin özü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu yöntemle, oyun tabanlı sosyal bilgiler etkinliklerinin öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisi sistematik, güvenilir ve akademik olarak yorumlanabilir hâle getirilmiştir.

4. Bulgular

Fenomenolojik analiz sonucunda sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenme deneyimleri üzerine dört ana tema ortaya çıkmıştır: (1) Anlamlı Öğrenme ve Bilgi Kalıcılığı, (2) Motivasyon ve Derse Katılım, (3) İş Birliği ve Sosyal Etkileşim, (4) Oyun Türlerinin Etkisi. Bu temalar, öğrencilerin görüşleri, odak grup tartışmaları, günlükler ve gözlemler üzerinden triangüle edilmiştir.

Tablo 1. Anlamlı Öğrenme ve Bilgi Kalıcılığı

Öğrenci ID	Oyun Türü	Deneyim / Gözlem	Refleksiyon / Günlük Notu	Görüşme Alıntısı	Ana Tema / Kod
O1	GeoGuessr	Şehirleri bulma sırasında tarih bilgisini hatırlamakta kolaylık	“GeoGuessr oyununda şehirleri bulmaya çalışırken tarih bilgilerini daha kolay hatırladım.”	“Oyunu oynarken şehirleri tahmin ederken tarih bilgimi daha iyi hatırladım, ders kitabındaki bilgilerden daha akılda kaldı.”	Bilgi Kalıcılığı / Anlamlı Öğrenme
O2	Tarih Simülasyonu	Osmanlı dönemini simüle ederken olayları kronolojik sırayla anlamak	“Simülasyon oyunu sayesinde tarihi olayları adım adım kavrayabildim, ders kitabında aklımda kalmamıştı.”	“Oyunda karakterlerin aldıkları kararları görünce tarihi olayları daha iyi anladım ve aklımda tutabildim.”	Bilgi Kalıcılığı / Anlamlı Öğrenme
O3	Rol Yapma Oyunu	Tarihi karakterlerin rollerini oynarken kavramları pekiştirme	“Sultan rolünü oynarken kararlar alıp sonuçlarını gördüm, bu sayede bilgiyi unutmuyorum.”	“Rol yapma sırasında verdiğim kararların sonuçlarını görmek, öğrendiğim bilgilerin kafamda kalmasına yardımcı oldu.”	Bilgi Kalıcılığı / Anlamlı Öğrenme
O4	Strateji Oyunu	Kaynak ve şehir yönetimi sırasında tarihsel bağlamı düşünme	“Haritadaki şehirleri yönetirken tarihi olayları hatırlamak zorunda kaldım, bilgim tazelendi.”	“Oyun sırasında hangi adımları atacağımı planlamak için tarihi olayları düşünmek zorunda kaldım, bu bilgiyi pekiştirdi.”	Bilgi Kalıcılığı / Anlamlı Öğrenme
O5	GeoGuessr	Kültürel ipuçlarıyla yerleri tahmin ederek bilgi pekiştirme	“Binaları ve kültürel işaretleri görünce hangi şehir olduğunu tahmin ettim, bilgiler kafamda canlandı.”	“Kültürel işaretleri gözlemleyerek şehirleri tahmin etmek, öğrendiğim bilgileri somutlaştırdı ve akılda kalmasını sağladı.”	Bilgi Kalıcılığı / Anlamlı Öğrenme

Tablo 1’de yer alan bulgular, öğrencilerin oyun tabanlı etkinlikler sırasında edindikleri bilgilerin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha kalıcı ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Özellikle görüşme alıntıları, öğrencilerin

deneyimlerini doğrudan yansıtarak, öğrenmenin öznel boyutunu ortaya koymaktadır. Örneğin, O1 ve O5 kodlu öğrenciler, GeoGuessr oyununda şehirleri ve kültürel ipuçlarını tahmin ederken tarihsel ve coğrafi bilgilerini aktif olarak kullanmış; öğrencilerin ifadeleri, oyunun bilgiyi somut bağlamda pekiştirdiğini doğrulamaktadır: *“Oyunu oynarken şehirleri tahmin ederken tarih bilgimi daha iyi hatırladım, ders kitabındaki bilgilerden daha akılda kaldı.”*

Rol yapma ve tarih simülasyonu oyunları da öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırmalarını sağlamıştır (O2, O3). Öğrenciler, karakterlerin kararlarını alıp sonuçlarını gözlemleyerek veya strateji oyunlarında şehir ve kaynak yönetimi sırasında tarihsel bağlamı düşünerek bilgilerini pekiştirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca pasif bilgi alıcıları olmadığını, öğrenilen bilgiyi deneyimleyerek ve kendi eylemleriyle ilişkilendirerek yapılandırdıklarını göstermektedir.

Günlük ve gözlem verileri, öğrencilerin oyun sırasında bilgiyi hatırlama, kavrama ve uygulama süreçlerini bilinçli bir şekilde yönlendirdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, fenomenolojik yaklaşımın gerektirdiği şekilde öznel deneyimler ile gözlemlenebilir davranışların bir arada analiz edilmesinin, anlamlı öğrenme ve bilgi kalıcılığı üzerindeki etkileri daha güvenilir bir biçimde ortaya koyduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, tablo ve görüşme bulguları, oyun tabanlı etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde bilgiyi anlamlı hâle getirme ve kalıcılığını artırma potansiyelini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Ayrıca, farklı oyun türlerinin öğrencilerin bilişsel süreçlerini çeşitlendirdiği ve bilgiyi farklı yollarla yapılandırmalarına imkân tanıdığı görülmektedir.

Tablo 2. Motivasyon ve Derse Katılım

Öğrenci ID	Oyun Türü	Deneyim / Gözlem	Refleksiyon / Günlük Notu	Görüşme Alıntısı	Ana Tema / Kod
O6	Quiz Oyunu	Oyunda soruları doğru yanıtlamak için dikkatini artırma	“Oyun sırasında hangi soruyu seçeceğime karar vererek daha dikkatli çalıştım.”	“Oyun sırasında ne yapacağımı kendim seçebildim, bu yüzden derse daha çok odaklandım.”	Motivasyon / Derse Katılım
O7	Strateji Oyunu	Takım olarak görevleri yerine getirme sırasında dikkat ve çaba artışı	“Takım arkadaşlarım için doğru hamleyi yapmak istedim, bu yüzden daha çok odaklandım.”	“Arkadaşlarımızla yarışmak, oyunu daha heyecanlı ve ilgi çekici yaptı, daha fazla katıldım.”	Motivasyon / Derse Katılım
O8	Rol Yapma Oyunu	Karakter seçimleri ve görev tamamlama motivasyonu	“Karakterim için doğru kararlar almak istedim, bu da beni motive etti.”	“Oyun sırasında ödül kazanmak ve ilerlemek, derse ilgimi artırdı.”	Motivasyon / Derse Katılım
O9	Simülasyon Oyunu	Görevleri tamamlamak için strateji geliştirme	“Her adımı planlamam gerekiyordu, bu da oyuna daha fazla odaklanmamı sağladı.”	“Simülasyon oyununda ilerlemek ve başarı elde etmek için dikkatimi topladım.”	Motivasyon / Derse Katılım
O10	Quiz ve Rol Oyunu Kombinasyonu	Rekabet ve ilerleme hissi ile derse katılım	“Oyun boyunca doğru hamle yapmak ve ilerlemek için dikkatimi kaybetmedim.”	“Ödüller ve skor tablosu, derse katılımımı artırdı ve motivasyonumu yükseltti.”	Motivasyon / Derse Katılım

Tablo 2’de görüldüğü üzere, oyun tabanlı etkinlikler öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu belirgin biçimde artırmıştır. Görüşme alıntıları, öğrencilerin motivasyon süreçlerini doğrudan ifade etmelerini sağlamaktadır. Örneğin, O6 öğrencisi, *“Oyun sırasında ne yapacağımı kendim seçebildim, bu yüzden derse daha çok odaklandım”* diyerek, oyun mekanizmalarının öğrenciyi derse katılım göstermeye teşvik ettiğini belirtmiştir.

Strateji ve rol yapma oyunları, öğrencilerin hem bireysel hem de takım temelli görevlerde dikkat ve çabalarını artırmıştır (O7, O8). Odak grup görüşmeleri, öğrencilerin birbirlerini motive ettiklerini ve oyun sırasında daha fazla çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, ödül, rekabet ve ilerleme mekanizmalarının motivasyonlarını artırdığını ve öğrenme sürecine aktif katılım sağladığını ifade etmiştir (O9, O10).

Günlükler ve gözlemler, öğrencilerin oyun sırasında dikkati sürdürme, strateji geliştirme ve görevleri başarıyla tamamlama davranışlarını destekleyici kanıt olarak ortaya koymaktadır. Bu bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini ve ders katılımını artırdığını, farklı oyun türlerinin ise bu süreci çeşitlendirdiğini göstermektedir. Fenomenolojik perspektif, öğrencilerin öznel deneyimlerini doğrudan yansıtmaları bakımından, bulguların güvenilirliğini ve geçerliliğini güçlendirmektedir.

Tablo 3. İş Birliği ve Sosyal Etkileşim

Öğrenci ID	Oyun Türü	Deneyim / Gözlem	Refleksiyon / Günlük Notu	Görüşme Alıntısı	Ana Tema / Kod
O11	Strateji Oyunu	Takım görevlerinde strateji geliştirme ve iş birliği	“Takım için en iyi hamleyi bulmak istedim, bu yüzden arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulundum.”	“Takım arkadaşım olmadan oyunu bitiremezdim, birlikte çalışmak hem eğlenceliydi hem de öğrendiklerimi pekiştirdi.”	İş Birliği / Sosyal Etkileşim
O12	Rol Yapma Oyunu	Karakter görevlerini tamamlamak için birlikte hareket etme	“Görevleri bitirmek için arkadaşlarımla iş birliği yapmak zorundaydım, bu çok keyifliydi.”	“Herkesin katkısı önemliydi, fikir alışverişi yaparken yeni şeyler öğrendim.”	İş Birliği / Sosyal Etkileşim
O13	Simülasyon Oyunu	Görev paylaşımı ve ortak planlama	“Şehir yönetimi görevlerini birlikte planladık, fikirlerimizi tartışmak faydalı oldu.”	“Ortak strateji geliştirmek, bilgiyi pekiştirmemi sağladı ve birlikte başarmak çok motive ediciydi.”	İş Birliği / Sosyal Etkileşim
O14	Quiz Oyunu (Takım)	Takım olarak soruları çözme	“Soruları birlikte çözmek hem eğlenceliydi hem de daha hızlı ilerledik.”	“Takım çalışması sayesinde zor soruları daha kolay çözebildik.”	İş Birliği / Sosyal Etkileşim
O15	Karma Oyun (Rol + Strateji)	Görevleri paylaşma ve karar verme	“Hangi stratejiyi uygulayacağımıza birlikte karar verdik, herkesin fikri önemliydi.”	“Birlikte düşünmek ve karar vermek, oyunu daha eğlenceli ve öğretici yaptı.”	İş Birliği / Sosyal Etkileşim

Tablo 3, oyun tabanlı etkinliklerin öğrenciler arasındaki iş birliği ve sosyal etkileşimi belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Görüşme alıntıları, öğrencilerin iş birliği sürecindeki öznel deneyimlerini doğrudan yansıtmaktadır. Örneğin, O11 kodlu öğrenci, “Takım arkadaşım olmadan

oyunu bitiremezdim, birlikte çalışmak hem eğlenceliydi hem de öğrendiklerimi pekiştirdi” ifadesiyle, takım çalışmasının hem öğrenmeyi desteklediğini hem de sosyal etkileşimi artırdığını belirtmiştir.

Rol yapma, simülasyon ve strateji oyunları, öğrencilerin görev paylaşımı yapmasını, ortak karar almasını ve fikir alışverişinde bulunmasını sağlamıştır (O12, O13). Gözlemler, öğrencilerin oyun sırasında birbirlerini aktif olarak desteklediklerini ve takım üyelerinin katkılarını dikkate aldıklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin sosyal öğrenme süreçlerini oyun tabanlı etkinlikler aracılığıyla deneyimlediğini ve öğrenme sürecini hem bireysel hem de kolektif boyutta zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Fenomenolojik perspektif, öğrencilerin öznel deneyimlerini doğrudan yansıtmaları bakımından, bulguların güvenilirliğini güçlendirmekte ve oyun tabanlı etkinliklerin sosyal etkileşim üzerindeki etkisini derinlemesine anlamayı mümkün kılmaktadır.

Tablo 4. Oyun Türlerinin Etkisi

Öğrenci ID	Oyun Türü	Deneyim / Gözlem	Refleksiyon / Günlük Notu	Görüşme Alıntısı	Ana Tema / Kod
O16	Strateji Oyunu	Kaynak ve şehir yönetimi sırasında planlama ve eleştirel düşünme	“Haritayı yönetirken hangi adımı atacağımı planladım, bu süreç bana eleştirel düşünme kazandırdı.”	“Strateji oyunları, karar verirken daha dikkatli olmamı ve bilgiyi analiz etmemi sağladı.”	Oyun Türü / Bilişsel Katkı
O17	Rol Yapma Oyunu	Tarihi karakterleri canlandırma ve olayları deneyimleme	“Karakterin kararlarını alırken olayların nedenlerini düşündüm ve anlamaya çalıştım.”	“Rol yapma sayesinde tarihi olayları yaşar gibi öğrendim, bilgiler kafamda daha iyi yer etti.”	Oyun Türü / Bilişsel Katkı
O18	Simülasyon Oyunu	Tarih ve kültürel bağlamda görev tamamlama	“Simülasyon oyununda şehirleri yönetmek, tarih bilgisini uygulama fırsatı verdi.”	“Gerçekçi simülasyonlar, bilgiyi pratiğe dökmemi sağladı ve öğrenme sürecimi derinleştirdi.”	Oyun Türü / Bilişsel Katkı
O19	Quiz Oyunu	Hızlı düşünme ve bilgiyi hatırlama	“Soruları hızlı cevaplamak için ders notlarını ve bilgileri hatırlamam gerekti.”	“Quiz oyunları, bilgiyi hızlı hatırlamama ve eksik olduğum noktaları görmeme yardımcı oldu.”	Oyun Türü / Bilişsel Katkı

Öğrenci ID	Oyun Türü	Deneyim / Gözlem	Refleksiyon / Günlük Notu	Görüşme Alıntısı	Ana Tema / Kod
O20	Karma (Strateji + Rol)	Eleştirel düşünme, planlama ve deneyimleme	“Hem strateji hem de rol yapma oyunu, bilgiyi farklı açılardan değerlendirmemi sağladı.”	“Farklı türdeki oyunlar, öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken bilgiye yaklaşımımı da çeşitlendirdi.”	Oyun Türü / Bilişsel Katkı

Tablo 4, farklı oyun türlerinin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde çeşitli bilişsel katkılar sağladığını göstermektedir. Strateji oyunları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve planlama becerilerini geliştirirken (O16), rol yapma oyunları öğrencilerin tarihi olayları ve kavramları somut deneyimlerle anlamalarını sağlamıştır (O17). Simülasyon oyunları, öğrencilerin tarih ve kültürel bilgiyi pratiğe dökmelerine imkân tanırken (O18), quiz türü oyunlar hızlı hatırlama ve bilgiyi organize etme becerilerini desteklemiştir (O19).

Karma oyun türleri, farklı öğrenme stratejilerini birleştirerek öğrencilerin bilgiyi çeşitli açılardan değerlendirmelerini sağlamış ve öğrenmeyi hem eğlenceli hem de derinlemesine hâle getirmiştir (O20). Görüşme alıntıları, öğrencilerin öznel deneyimlerini doğrudan yansıtarak her oyun türünün farklı bilişsel katkılarını doğrulamaktadır. Örneğin, bir öğrenci, *“Farklı türdeki oyunlar, öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken bilgiye yaklaşımımı da çeşitlendirdi”* diyerek, oyun çeşitliliğinin öğrenme sürecine olan etkisini ifade etmiştir.

Gözlem ve günlük verileri, öğrencilerin farklı oyun türlerini oynarken sergiledikleri stratejik düşünme, planlama ve deneyimleme davranışlarını desteklemektedir. Bu bulgular, oyun türlerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi çeşitlendirdiğini, öğrencilerin bilişsel ve deneyimsel becerilerini artırdığını ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirdiğini göstermektedir.

5. Sonuç

Bu araştırmanın fenomenolojik analizi, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenme deneyimlerinin öğrenciler üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bulgular, dört ana tema etrafında toplanmıştır: (1) Anlamli öğrenme ve bilgi kalıcılığı, (2) Motivasyon ve derse katılım, (3) İş birliği ve sosyal etkileşim, (4) Oyun türlerinin etkisi. Bu temalar üzerinden ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde bilgiye yalnızca pasif biçimde maruz kalmalarını değil, bilgiyi deneyimleyerek anlamlandırmalarını sağlamıştır. Öğrenciler, özellikle GeoGuessr, tarih simülasyonları, rol yapma ve strateji oyunları aracılığıyla tarihsel olayları bağlamsallaştırabilmiş, kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmiş ve bu

sayede öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artmıştır. Bu durum, oyunların bilişsel süreçleri destekleyen özgün bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, oyun tabanlı etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını belirgin biçimde yükselttiğini ortaya koymaktadır. Rekabet, ödül mekanizmaları, ilerleme hissi ve karakter seçimi gibi oyun unsurları, öğrencilerin derse katılımını artırmış; dikkatlerini toplama, çaba gösterme ve öğrenme sürecine aktif biçimde dâhil olma davranışlarını güçlendirmiştir. Bu sonuç, oyunların yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.

Oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kolektif öğrenme deneyimlerini de desteklemiştir. Özellikle takım temelli strateji, rol yapma ve simülasyon oyunlarında, öğrenciler görev paylaşımı yapmış, ortak kararlar almış ve fikir alışverişinde bulunmuştur. Bu süreç, öğrencilerin sosyal öğrenme becerilerini geliştirmiş, iş birliği kültürünü güçlendirmiş ve öğrenmeyi daha etkileşimli hâle getirmiştir. Böylece oyun tabanlı etkinliklerin, sosyal bilgiler dersinde akademik öğrenmenin yanı sıra sosyal becerilerin gelişimine de katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Farklı oyun türleri, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme süreçlerine çeşitli açılardan katkı sağlamıştır. Strateji oyunları eleştirel düşünme, planlama ve problem çözme becerilerini; rol yapma oyunları tarihsel olayları deneyimleme ve empati kurma becerisini; simülasyon oyunları bilgiyi uygulamaya dökme ve tarihsel bağlamı somutlaştırma becerisini; quiz oyunları bilgiyi hızlı hatırlama ve eksikleri fark etme becerisini; karma türdeki oyunlar ise bilgiyi farklı perspektiflerden değerlendirme ve öğrenmeyi çeşitlendirme becerisini desteklemiştir. Dolayısıyla oyun türleri, öğrenme deneyimini tek boyutlu olmaktan çıkarak öğrencilerin çok yönlü bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmiştir.

Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının anlamlı öğrenme, bilgi kalıcılığı, motivasyon, sosyal etkileşim ve bilişsel beceri gelişimi açısından güçlü bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Oyunların çeşitlendirilmesi ve pedagojik amaçlarla uyarlanması, dersin hem akademik çıktılarının hem de öğrencilerin sosyal-duyuşsal gelişimlerinin desteklenmesine katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, oyunların eğitim ortamına entegre edilmesinde öğretmenlerin rehberliği, etkinliklerin öğrenme hedefleriyle uyumluluğu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması önemli görülmektedir. Bu bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde yenilikçi ve etkili bir pedagojik araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymakta ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutmaktadır.

6. Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde hem bilişsel hem de duyuşsal çıktılar üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Çalışmada ortaya çıkan dört ana tema – anlamlı öğrenme ve bilgi kalıcılığı, motivasyon ve derse katılım, iş birliği ve sosyal etkileşim, oyun türlerinin etkisi – güncel literatürdeki araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları, oyun tabanlı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel bilgileri hatırlama, anlamlandırma ve kalıcı hâle getirmede etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Gee (2003)’nin oyunların öğrenmeyi bağlamsallaştırarak bilgiyi soyut olmaktan çıkarıp somut deneyimlerle ilişkilendirdiğine dair vurgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Plass vd. (2015) de dijital oyunların bilişsel yükü azalttığını ve öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekte daha kolay yapılandırıldığını belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersinde rol yapma ve simülasyon oyunlarının öğrencilerin tarihsel olayları kronolojik olarak anlamalarını desteklemesi, literatürde “experiential learning” yaklaşımının oyun ortamlarında somutlaştığını gösteren çalışmalarla uyumludur (Squire, 2013).

Bulgular, oyunların rekabet, ödül, ilerleme ve seçim özgürlüğü gibi mekanizmalarla öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ryan ve Deci’nin (2000) Öz-Belirleme Kuramı, oyunların öğrencilere özerklik, yeterlik ve ilişkisellik sunduğunda içsel motivasyonu artırdığını açıklamaktadır. Hamari ve Koivisto (2015) ise dijital oyunların eğitsel bağlamda öğrencilerin öğrenmeye yönelik istekliliklerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Sosyal bilgiler dersinde özellikle quiz ve strateji tabanlı oyunların öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırması, literatürde “gamification” uygulamalarının derse katılımı artırdığına dair bulgularla örtüşmektedir (Deterding vd., 2011).

Çalışmanın dikkat çeken bulgularından biri de oyun tabanlı öğrenmenin öğrenciler arasında iş birliği ve sosyal etkileşimi güçlendirmesidir. Bu sonuç, Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı ile uyumlu olarak, öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla inşa edildiğini göstermektedir. Nitekim Kafai ve Burke (2024), oyunların iş birliği ve topluluk temelli öğrenme süreçlerini desteklediğini; Ferguson vd. (2020) ise takım tabanlı dijital oyunların öğrencilerin iletişim becerilerini ve grup içi sorumluluk paylaşımını geliştirdiğini belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oyun sürecinde birbirlerinin öğrenmesine katkı sunması, sosyal öğrenme süreçlerinin oyun yoluyla güçlendiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, farklı oyun türlerinin öğrenme süreçlerine farklı bilişsel katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Strateji oyunlarının eleştirel düşünmeyi, rol yapma oyunlarının empati ve tarihsel perspektif geliştirmeyi, simülasyonların bilgiyi uygulamaya aktarmayı ve quiz oyunlarının bilgiyi hızlı hatırlamayı desteklemesi literatürle uyumludur. Clark vd. (2016) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, oyun türlerinin öğrenme çıktılarında farklılaşma yarattığını ve hibrit oyun tasarımlarının daha kapsamlı beceriler geliştirebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretiminde karma oyun türlerinin öğrencilerin çok yönlü becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Genel olarak bu çalışma, oyun tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde sadece bilişsel kazanımlar (bilgi kalıcılığı, eleştirel düşünme) değil; aynı zamanda duyuşsal ve sosyal kazanımlar (motivasyon, iş birliği, empati) sağladığını göstermektedir. Bu bulgular, Gee (2017) ve Qian & Clark (2016) gibi güncel çalışmalarda vurgulanan, oyunların çok boyutlu öğrenme ortamları sunduğu yönündeki görüşlerle uyumludur. Ayrıca, elde edilen sonuçlar, oyunların yalnızca “eğlence” değil, pedagojik amaçlarla tasarlandığında güçlü bir öğrenme aracı olabileceğini ortaya koymaktadır.

7. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlar sağladığını göstermektedir. Ancak bu potansiyelin etkili biçimde eğitim ortamlarına yansıyabilmesi için bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, öğretmenlerin farklı oyun türlerini (rol yapma, strateji, simülasyon, quiz vb.) dersin amaç ve kazanımlarıyla uyumlu şekilde kullanmaları önemlidir. Böylece öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, empati ve iş birliği gibi üst düzey beceriler geliştirmeleri de mümkün olacaktır. Oyunların sadece eğlenceli bir ödül aracı olarak değil, öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hâle getiren pedagojik araçlar olarak görülmesi gerekmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve gerekirse farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulanmalıdır. Öğretmenlerin bu süreçte oyun tabanlı öğrenmeye yönelik hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, uygulamaların niteliğini artıracaktır.

Eğitim programı geliştiriciler ve politika yapıcılar açısından bakıldığında, sosyal bilgiler öğretim programlarına oyun tabanlı öğrenme yaklaşımlarının entegre edilmesi ve bu yöntemlerin ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı'nın, oyun tabanlı öğrenmeyi destekleyecek dijital platformlar, içerikler ve öğretim

materyalleri geliştirmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim politikalarında, özellikle 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında oyun tabanlı öğrenmenin rolü vurgulanmalı ve bu yönde yapısal teşvikler sağlanmalıdır.

Gelecek araştırmalar için de çeşitli öneriler sunulabilir. Bu çalışmanın fenomenolojik desenle yürütölmüş olması önemli bir derinlik sağlamış olsa da, deneysel ve karma yöntemli araştırmalarla oyun tabanlı öğrenmenin nedensel etkilerinin daha güçlü biçimde ortaya konması mümkündür. Ayrıca farklı sosyoekonomik düzeylerden, farklı bölgelerden ve yaş gruplarından örneklemlerle yapılacak araştırmalar, bulguların genellenebilirliğini güçlendirecektir. Oyun tabanlı öğrenmenin uzun vadeli etkilerini ortaya koyabilmek için boylamsal çalışmalar yürütölmeli de önerilmektedir. Bununla birlikte, oyunların öğrenciler üzerinde yalnızca bilişsel çıktılar üretmediği; empati, hoşgörü, çok kültürlölük ve vatandaşlık bilinci gibi sosyal bilgiler dersinin temel değerlerine katkı sunduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Son olarak, uygulama ortamları açısından bakıldığında, oyun tabanlı öğrenmenin etkili olabilmesi için teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve öğrencilerin yalnızca ekran karşısında pasif kalmalarını engelleyecek yöntemlerin benimsenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda oyun tabanlı etkinlikler, sınıf içi tartışmalar, grup çalışmaları ve yansıtıcı etkinliklerle desteklenmelidir. Ayrıca karma (hibrit) oyun türlerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda daha zengin bir biçimde katılımını mümkün kılacaktır.

8. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkilerine ışık tutsa da, çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle araştırma, fenomenolojik desenle ve sınırlı bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ulaşılan bulgular, geniş öğrenci kitlelerine doğrudan genellenemez. Özellikle farklı yaş grupları, sosyoekonomik düzeyler ve bölgesel farklılıklar dikkate alındığında, benzer çalışmaların daha çeşitli örneklemlerle yürütölmesi gerekmektedir.

İkinci olarak, araştırmada elde edilen veriler öğrencilerin öznel deneyimlerini yansıtan görüşme, günlük ve gözlem notlarına dayalıdır. Bu durum, öğrencilerin kendi algılarını ön plana çıkarırken nesnelliğin kısmen sınırlandırılmasına neden olabilir. Ayrıca, öğrencilerin oyun tabanlı etkinlikler sırasında öğretmene veya araştırmacıya yönelik olumlu geri bildirim verme eğiliminde olmaları, sosyal istenirlik yanlışlığı riskini beraberinde getirmektedir.

Üçüncü olarak, araştırma kısa süreli oyun tabanlı uygulamalarla sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla oyunların öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkileri (bilgi kalıcılığı, tutum değişiklikleri, sosyal beceri gelişimi vb.) bu çalışmada kapsamlı biçimde ele alınamamıştır. Gelecek araştırmalarda boylamsal desenler kullanılarak oyun tabanlı öğrenmenin uzun dönemli katkıları daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

Son olarak, çalışmada yalnızca belirli oyun türleri (rol yapma, strateji, simülasyon, quiz) kullanılmıştır. Diğer oyun türlerinin ya da farklı dijital platformların etkileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu durum, elde edilen sonuçların yalnızca incelenen oyun türleri bağlamında değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Kaynakça

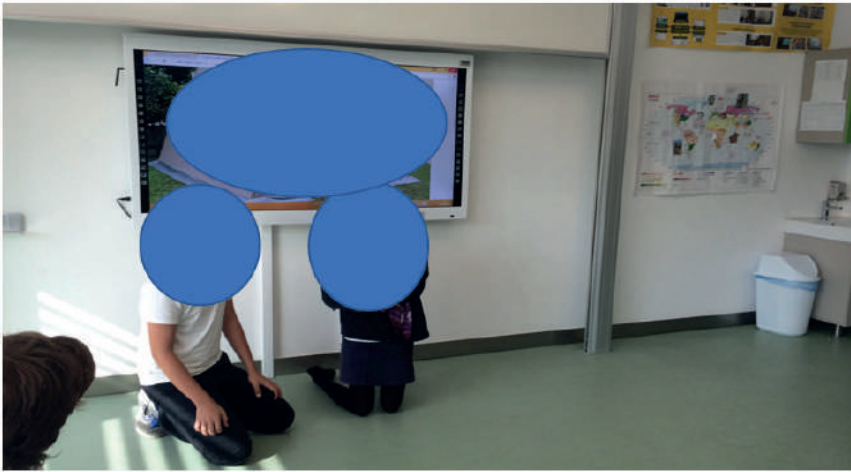
- All, A., Castellar, E. P. N., & Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92, 90-103.
- Altricher, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Altun, A., & Durmaz, A. (2024). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların öğrenci başarısına etkisi* (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Ausubel, D. P. (1968). A Cognitive view. *Educational psychology*.
- Bircan, T. Ş. (2024). Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretiminde Adaptif Öğrenme Üzerine Ne Yapıldı?. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(109), 1337-1344.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education* (Vol. 368). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(1), 79-122.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Erkan, A., & Çelik, S. K. (2023). İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunun Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 668-685.

- Ferguson, C., Van den Broek, E. L., & Van Oostendorp, H. (2020). On the role of interaction mode and story structure in virtual reality serious games. *Computers & Education*, 143, 103671.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gee, J. P. (2017). *Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world: A framework for becoming human*. Teachers College Press.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2015). Why do people use gamification services?. *International journal of information management*, 35(4), 419-431.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Collier, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in human behavior*, 54, 170-179.
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 1-32.
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2024). *Connected gaming: What making video games can teach us about learning and literacy*. Mit Press.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pehlivan, H., & Demirel, Ö. (2022). Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1923-1932.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational psychologist*, 50(4), 258-283.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50-58.
- Spiel, K., Frauenberger, C., Keyes, O., & Fitzpatrick, G. (2019). Agency of autistic children in technology research—A critical literature review. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 26(6), 1-40.
- Squire, K. (2013). Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 129-132.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*. Sage publications.

- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Şekil 1. Orta Çağ Tarihi Simülasyon Oyunu



Şekil 2. Göçebe Yaşama Drama Oyunu



Şekil 3. Geoguessr Ülkelerin Kültürel ve Coğrafi Özelliklerini Tanıma Dijital Oyunu



Şekil 4. Osmanlı Tarihi Quiz Oyunu

İş Kazası Sonucu Oluşan Maliyetlerin İncelenmesi

Ziya Ersoy¹

Özet

Sanayileşme ile birlikte yeni sektörler ve iş kolları oluşmuştur. Ortaya çıkan yeni sektörler ve çalışma alanları da insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. İnsanlara çalışma alanları oluşturularak geçimlerini sağlamaları için maddi imkân sağlanmıştır. Aynı zamanda bu durum ülke ekonomisine de katkıda bulunmaktadır. İnsanların çalıştığı ortamlarda sağlığının ve güvenliğinin korunması önem arz etmektedir. Dünyada iş hayatında yaşanan kazalar ile mesleki hastalıkların sonucunda milyonlarca insan hayatını kaybetmektedir. Bu sebepten dolayı çalışma alanlarında sağlığı koruyarak güvenli çalışma yapmak için kurallara önem vermek gerekir. Bu kurallar ile yaşanacak kazalar ve sağlık sorunlarının önüne geçmek amaçlanmaktadır. Böyle durumların oluşmaması adına önlemler almak gerekir. Bu önlemlerin elbette ki bir de maliyeti söz konusu olacaktır. Ancak bu maliyet yaşanan bir olayın sonrasında açığa çıkan maliyetin çok daha az bir miktarıdır. Ülkelerin iş kazası verileri incelendiğinde birçok ülkenin kaza sonrası maddi harcaması milli hasılasının bir bölümüne denk geliyor ve bu çok yüksek bir değerdir. Sadece maddi olarak hesap edilen ve görünen maliyet olarak bilinen bu hesaplama içerisinde gizli maliyetler yer almamaktadır. İş yerleri yaşanan bir iş kazası sonucunda görünen maliyetlerin yanı sıra gizli maliyetler neticesinde de kayba uğrar. Bu kayıp bilinen maliyetin oldukça üzerinde bir maliyete denk gelmektedir. Hem maliyetlerin hem de insan ölümlerinin önüne geçebilmek için iş kazalarının önlenmesi ve iş sağlığı ve güvenliğine önem verilmesi dünya çapında gerekli olan bir konudur. Bu çalışmada iş kazası kavramının tanımlaması yapılarak yaşanan bir iş kazası neticesinde işverenlerin maruz kalmış oldukları maliyetler incelenerek açıklanmıştır. Ayrıca ortaya çıkabilecek maliyetler ile olay öncesindeki harcanabilecek olan önlem maliyeti karşılaştırması yapılmıştır. Çalışma sonucunda yaşanan iş kazalarının gerçekleşmeden önceki önlem maliyetlerinin kaza sonrası harcanan maliyetlere oranla çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

1 Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi Oğuzeli Meslek Yüksekokulu, ziyaa.33@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-6488-7497

1. GİRİŞ

Sanayileşme ile birlikte birçok yeni sektör ve iş kolları açığa çıkmıştır. Çalışma alanlarının artmasıyla yaşanan iş kazaları ve meslek hastalıkları sayısı da artış göstermektedir. Çalışma ortamının çalışan açısından güvenli hale getirilmemesi, *iş sağlığı ve güvenliği (isg)* önlemlerinin göz ardı edilmesi, çalışanların eğitim yetersizliği gibi birçok nedenden ötürü iş kazası ve meslek hastalıkları oluşmaktadır (Ceylan, 2021). Oluşan kazalar ve hastalıkların önüne geçebilmek için proaktif yaklaşım denilen olay gerçekleşmeden önce alınan önlemler benimsenmelidir (Yılmaz ve Yıldırım 2022). Bu yaklaşımın benimsenmesi durumunda iş kazaları %98, meslek hastalıkları ise %100 oranında önlenmektedir. Çünkü iş kazalarının %88'i tehlikeli hareketten, %10'u tehlikeli durumlardan ve %2'si ise doğal olaylardan meydana gelir (Üngüren vd., 2017: 24). Çalışanlar ile çalışma ortamında *isg* konusundaki önlemlere dikkat edilmesi durumunda tehlikeli hareket ve tehlikeli durumlardan oluşan %98'lik kaza oranının önüne geçilebilmektedir. Yine bu önlemlere dikkat edilip kurallara uyulması durumunda insanlarda oluşabilecek meslek hastalıkları tam anlamıyla oluşmasını engelleyici çalışma ortamı sağlanacak ve buna rağmen oluşması durumunda erken teşhis edilip önüne geçebilme yani tedavi edilme durumu söz konusu olacaktır. Bütün bu kaza ve hastalıkların oluşmasını önlemenin ve proaktif yaklaşımı benimsemenin elbette ki bir maliyeti söz konusu olacaktır. Ancak maalesef ki birçok çalışma alanında yaşanmamış bir olaya karşı bu yaklaşımı benimseyip olay gerçekleşmeden önce önlem alınma durumu oluşmuyor. İşverenler bu önlemler için maddi bir harcama yapma gereksiniminde bulunamayabiliyorlar. Bu algının oluştuğu kişiler çoğunlukla *isg'yi* yalnızca kâğıt üzerinde yapılan ve ek masraflar çıkarılan bir alan olarak görüp öneminin farkında olmayan işverenlerdir. Bu düşünce yapısına sahip olan kişilere öncelikle işyerinde bir kaza veya hastalık neticesinde oluşan maddi/manevi kayıplar ile olay gerçekleşmeden önce o olay için alınacak önlemin maddi maliyeti arasındaki karşılaştırmayı anlatmak gerekmektedir. Yaşanan bir olay neticesinde herkes tarafından bilinen ve görülen maliyetler söz konusu iken aynı zamanda o olay ile ilgili gizli maliyetler de söz konusudur. Gizli maliyetler çok önemsizmiş gibi görünse de iş yerinde olan bir kaza veya mesleki kaynaklı oluşan bir hastalık sonucu ortaya çıkan maliyetlerin büyük çoğunluğunu gizli maliyetler oluşturur (Özbakır ve Cengiz, 2023). Bu sebepten dolayı iş yerlerindeki sağlık ve güvenlik ile ilgili önlemleri göz ardı eden bütün işverenlere görünen ve gizli maliyetlerden söz etmek gerekir.

2. İŞ KAZASININ TANIMI

Kaza kavramı ihmal ya da dikkatsizlik neticesinde zararın oluşması şeklinde tanımlanabilir. Ancak kaza kavramının tanımında yer ve zaman bilgisi verilmemesi nedeniyle iş kazasını tanımlamada yetersiz kalacaktır. Bu sebepten dolayı kaza kavramı ile iş kazası kavramının anlamsal farklılıkları bulunmaktadır (Aydoğan Z, 2025).

İş kazası kavramının tanımı 5510 sayılı kanun, 6331 sayılı kanun, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ile Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve birçok farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde yapılmıştır.

6331 Sayılı İSG Kanunu; Çalışma ortamında ya da işin gerçekleştirilmesi sebebiyle oluşan, sonucunda ölümün gerçekleşmesine ya da vücudu ruhsal olarak veya bedensel olarak engelli durumuna getiren olaylar şeklinde tanımlamaktadır (Kanun, 2012).

WHO iş kazasını tanımlarken öncesinde planlanmayan, büyük çoğunluğu kişide yaralanmaya, üretimin aksamasına yol açabilen olaylar olarak ifade etmiştir. ILO ise belli bir zarara veya yaralanmalara yol açan beklenmedik ve öncesinde planlanmayan olaylar şeklinde tanımlamaktadır (Acara vd., 2021).

İçerisinde ayrıntılı tanım 5510 sayılı kanunda yer almaktadır. Bu kanunun 13. Maddesine göre iş kazası (Kanun, 2006);

- Sigortalı bir çalışanın işyeri içerisinde bulunmuş olduğu zaman dilimlerinde,
- İşverenin yürüttüğü iş sebebiyle sigortalının kendi namına ve hesabına bağımsız bir şekilde çalışması durumunda yürüttüğü iş dolayısıyla,
- Bir işverenin çalışanı olan sigortalının, işveren tarafından görevlendirilerek işyeri dışındaki bir yere gönderilmesiyle işini gerçekleştirdiği zamanlarda,
- Emziren çalışanların, iş kanunu kapsamında çocuğunu beslemek için verilen zamanlarda,
- Sigortalı çalışanların işe gidip gelebilmesi amacıyla işveren tarafından sağlanan bir taşıt ile gidiş geliş yaptıkları zamanlarda, meydana gelen ve sigortalı çalışanları hemen ya da sonrasında fiziksel ya da ruhsal olarak engelli hâline getiren olaylara denmektedir.

3. İŞ KAZASI SONUCU OLUŞAN MALİYETLER

Çalışma hayatında meydana gelen iş kazaları sonucunda maliyetler açığa çıkmaktadır. İSG'nin yeterince özüm senerek uygulanmaması

durumunda, iş kazaları ve meslek hastalıkları gibi istenmeyen durumlara yol açmaktadır. Bunların maliyeti, çalışanlar tarafından can ve sağlık kaybıyla; işletmeler tarafından ise finansal kaynaklar ve vicdani sorumluluk yüküyle karşılanmaktadır (Çevik Taşdemir ve Yıldırım, 2020). Genel olarak bu maliyetleri Koç ve Akbıyık (2011), doğrudan ve dolaylı maliyetler olarak ya da görünen ve gizli maliyetler olarak sınıflandırmaktadır.

3.1. GÖRÜNEN MALİYETLER

İş kazaları neticesinde oluşan ve en çok bilinen maliyetler görünen maliyetlerdir. Direkt maliyetler olarak da bilinmektedir (Tan, 1999; Osterhautd, 2002). Kaza sonucu oluşan maliyetlerden ilkidir ve genellikle ilk akla gelen maliyetler olarak bilinir. Tedavi maliyetleri, tazminatlar, oluşan hasarın onarım maliyeti ve adli maliyetler ile cezalar görünen maliyetler içerisinde yer almaktadır (Leigh vd., 2006).

3.1.1. TEDAVİ MALİYETLERİ

İş kazaları ya da mesleki kaynaklı oluşan hastalıkların kayıtlarının tutulmasına ve bildirimlerinin yapılmasına rağmen çalışanlardaki iş kaybetme korkusu gibi çeşitli nedenlerle yaşanan bir kaza ya da hastalık kayıtlara ve istatistiklere yansımamaktadır. İstatistik verilerini tutmak kazaları önlemek için önem araz etmektedir. Ülkelerde işveren ve çalışanların işg konusunu anlamak için karşılaşacakları kazalar ve mesleki kaynaklı hastalıklar konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Gelişmekte olan ülkelerin işverenleri işg ile ilgili bilgilendirme ve eğitime ihtiyaç duyarlar (Hämäläinen vd., 2009). Yaşanan bir iş kazası sonucunda çalışan bir veya daha fazla kişide oluşan yaralanma neticesinde yeniden sağlığına kavuşabilmesi amacıyla yapılan harcamalar tedavi maliyetleridir. Burada önemli olan hususlar kaç kişinin yaralanmış olması ve oluşan yaralanmanın ciddiyetinin ne derecede olduğudur. Bu durum hem kişinin sağlığına kavuşup bir an önce işine geri dönebilmesi hem de tedavi için harcanacak olan masrafın tutarını doğrudan etkilemektedir (Çolak vd., 2022).

3.1.2. TAZMİNATLAR

İşverenlerin tazminat ödemesi bir çalışanın kaza geçirmesi ya da kaza neticesinde ölüm olması durumunda bazı tazminat ödemeleri ortaya çıkar. Ölüm olmayan durumlarda kaza sonrası çalışana sosyal güvenlik kurumu aracılığı ile geçici veya sürekli iş göremezlik ödemesi verilir. Bu ödenek çalışanın tekrardan işe dönüp dönmeyeceğine göre belirlenir. Ancak kaza sonrası ölüm olması durumunda ise tazminat ödemesi gerçekleştirilir. Tazminatlar maddi ve manevi olmak üzere iki şekilde sınıflandırılır (Karaahmetoğlu, 2025).

3.1.2.1. MANEVİ TAZMİNAT

6098 sayılı kanunun içerisinde yer alan madde 56'ya göre çalışanın yaşamış olduğu iş kazası sonucunda uğradığı zararı karşılamak veya ölmesi durumunda geride kalan ailesine çektikleri acıyı dindirmek, keder ve üzüntüyü hafifletmek için işveren tarafından ödenen bir tazminattır (Kanun, 2011). Bu tazminat tutarının hesaplanmasında matematiksel bir hesaplama yöntemi yoktur. Tutar hâkimin takdir ettiği uygun olabilecek bir miktar paradır. Belirlenen tutarı işveren ödemekle yükümlüdür. Hâkimin manevi tazminat hükmünü verirken kullanması gereken kıstaslar objektif, sübjektif ve karma görüşlerdir. Objektif görüş yaşanan ağır travmalar sonucunda psikolojik ya da fiziki olumsuzlukların ortaya çıkması durumudur. Sübjektif görüşte iş kazası sonrasında kişinin üzerinde etkisi olan acı, mutsuzluk, keder, üzüntü vb. gibi negatif duygulardır. Karma görüş ise hem objektif hem de sübjektif görüşün bir arada bulunması durumudur (Antalya, 2016).

3.1.2.2. MADDİ TAZMİNAT

İşverenlerin maddi tazminat yükümlülükleri çalışanların kaza geçirmesi sebebiyle uğradığı zararlar veya çalışanın ölümü durumunda yakınlarının uğramış olduğu zararlardır. Bu zararlar aynı zamanda destekten yoksun kalma sonucu oluşan zararlar da denilebilmektedir (Altınar, 2009).

İşveren tarafından ödenmesi gereken ve matematiksel olarak hesaplaması olan tazminatlardır. Bunlar;

- İş Göremezlik Tazminatı: İş göremezlik ödeneği çalışanlara kaza neticesinde işe geri dönüp dönmeyeceğine göre verilir. İşe dönebilecek durumda olup belirli bir süre işten uzak kalacak çalışanlara geçici iş göremezlik ödeneği verilir. Ancak mesleğini gerçekleştirmedeki kayıp oranı %10 ile %100 arasında ise çalışanlara sürekli iş göremezlik ödemesi verilmektedir. Bu düzenleme 5510 sayılı kanunun 19. maddesinde yer alır (Kanun, 2006).

Sürekli iş göremezlik ödeneği kaza geçiren çalışan yeniden sağlığına kavuşuncaya kadar ödenmektedir. Ancak iyileşme durumu söz konusu değil ise ömrü boyunca ödeme gerçekleştirilir. Sürekli iş göremezlik ödeneği de kendi içerisinde ikiye ayrılır. Çalışanın mesleğini gerçekleştirmedeki kayıp oranı %100 ise sürekli tam iş göremezlik ödeneği verilirken bu oran %10 ile %100'lük dilim arasında bulunuyor ise sürekli kısmi iş göremezlik ödeneği verilmektedir (Yılmaz, 2013).

- Destekten Yoksunluk Tazminatı: 6098 sayılı kanunda yer alan madde 55'e göre çalışanın çalışamaz hale gelmesi ya da ölüm durumunun

gerçekleşmesi halinde çalışanın bakmakla yükümlü olduğu kişiler, kazanmış olduğu maddi gelirden mahrum kalması sonucunda işveren tarafından bu kişilere ödenen tazminattır (Kanun, 2011). Ölen kişinin yalnızca eşi ya da çocuğu değil aynı zamanda anne, baba gibi bakmasının gerekli olduğu kişiler bulunması halinde bu kişiler de destekten yoksunluk tazminatını alma hakkına sahiptirler (Demircioğlu ve Balsever, 2016).

- **Rücu Tazminatı:** Rücu kelime olarak geri alma anlamına gelmektedir. 5510 sayılı kanunda yer alan madde 21'e göre iş kazası neticesinde çalışanın tedavi sürecinde yapılan harcamaları işverenden geri alma tazminatıdır (Kanun, 2006). Bu tazminat davası sigorta kurumu ya da sosyal güvenlik kurumu ile işveren arasında gerçekleşen bir davadır. İşveren tarafından çalışanın çalışma ortamında işg konusunda önlemleri yeteri kadar almaması sebebiyle çalışanın kaza geçirmesiyle sonuçlanan olaylarda harcanan tedavi giderlerini işverenden rücu etmesine denmektedir. Bu durum işverenin kusurlu bulunması ile gerçekleşmektedir (Ölmez, 2016).

3.1.3. KAZA SONUCU OLUŞAN HASAR MALİYETLERİ

Çalışma ortamında yaşanan iş kazası nedeniyle farklı durumlar ve maliyetler ortaya çıkmaktadır. Çalışılan makine, ekipman, malzeme, araç-gereç ya da üretilen ürün, hammadde hasarı oluşmaktadır (Aydemir vd., 2024). Yaşanan kazanın boyutuna göre maliyet miktarı da değişiklik göstermektedir. Büyük endüstriyel kazalarda, yangın oluşması durumunda, patlama meydana gelmesi durumunda yalnızca kazanın yaşandığı bölüm değil bütün işyeri hatta bazı durumlarda çevre dahi bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir. Çalışma alanlarında kullanılan makine ve ekipmanlar kolay elde edilebilen ya da ucuz olan malzemeler olmadığı için yaşanan kazanın maddi boyutu da bu denli yüksek olacaktır.

3.1.4. ADLİ MALİYETLER İLE CEZALAR

İşyerlerinde işverenler tarafında işg konusunda bütün önlemlerin alınmaması neticesinde oluşan kazaların maliyetlerinden biri de cezalar ve adli süreçte ortaya çıkan maliyetlerdir. Bir kişinin yaralanması ile sonuçlanan iş kazasında kişinin şikâyetçi olması durumunda dava açılır. Ancak birden çok kişinin yaralanması ya da bir veya birkaç kişinin ölümü ile sonuçlanan kazalarda şikâyet aranmaksızın dava açılmaktadır. Açılan davalarda işveren dava masrafları ile birlikte kusurlu bulunması durumunda cezai yaptırımlar ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu davalar ile mahkeme masrafları ve

tarafının tutmuş olduğu avukatlık ücretleri kaza sonrasında ortaya çıkan maliyetler içerisinde yer almaktadır (Bütüner ve Uzun, 2010).

3.2. GİZLİ MALİYETLER

Bir kaza gerçekleştikten sonra ortaya çıkan maliyetlerden ikincisi ise gizli maliyetlerdir. Dolaylı ya da indirekt maliyetler olarak da adlandırılmaktadır. Görünen maliyetler kadar açık olmasa da gizli maliyetler görünen maliyetlerin en az 3 veya 4 katı kadar maliyete sebep olabilmektedir. Bu durum Heinrich'in çalışmasında buzdağına (iceberg) benzetilmiştir. Buzdağının görünen kısmı iş kazasının sadece görünen maliyetleri olurken bu maliyetlerin çok daha fazlası gizli maliyetler içerisinde yer almaktadır. (Heinrich ve Ainsworth 1930). Maliyet analizleri yapıldığında gizli maliyetlerin daha fazla öneme sahip olması gerektiği ve maliyetleri daha fazla etkilediği gözlemlenmiştir (Tan, 1999; Leigh vd., 2006).

3.2.1. KAZA ARAŞTIRMA VE OLAY İNCELEME MALİYETLERİ

İş kazasının yaşanması sonrasında olayın ciddiyetine göre maliyet değişkenlik göstermektedir. Özellikle ölüm gerçekleşmesi durumunda olay yeri inceleme ekipleri, savcı ile kolluk kuvvetleri gelerek olayın nasıl meydana geldiğinin araştırması yapılır. Olay ile ilgili varsa kamera kayıtları, şahitlerin ifadeleri alınarak gerekli incelemeler başlatılır. İnceleme ve araştırma süreci zaman aldığı için bu süreçte işyerinin kaza yaşanan bölümünde ya da tamamında işin durdurulması gerçekleşir. Bu süreçte üretimin yapılmaması da maddi kayıp demektir. İş kazasında ölüm gerçekleşmemiş ise işg açısından işverenin bu durumun nasıl gerçekleştiği ile ilgili araştırmalar yapılmasını isteyerek bir daha yaşanmaması için önlemler alması gerekmektedir. Araştırılacak olan kaza sebebi ile alınacak olan önlemlerin maliyeti de iş kazası sonrası ortaya çıkan maliyetler arasında yer almaktadır.

3.2.2. FAZLA ÇALIŞMA VE MOTİVASYON

İş kazası sonucunda kaza geçiren çalışanın ölmesi durumunda yerine gelecek olan çalışanı bulana kadar geçen sürede üretim yavaşlaması olacağı için maddi kayıp söz konusu olacaktır. Ayrıca özellikle yıllardır aynı işyerinde çalışan ve işi bilen bir çalışanın ölmesi veya iş göremezlik durumunda aynı kalifiyede bir çalışan yetiştirene kadar geçen sürede maddi kayıplar oluşmaktadır. Ölüm durumu olmasa bile bir çalışanın kaza geçirmesi sonucunda kısa süre de olsa işten uzak kalması gerektiğinde kaza geçiren çalışanın açığını kapatmak adına iş arkadaşlarının da fazla mesai yapması gerekebilmektedir. Bu süreçte hem kaza geçiren çalışana ücret ödenirken

hem de fazla çalışma yapan çalışana ödeme yapılması gereklidir. Bu durumda da bir günlük iş için iki günlük ödeme yapılmış olacaktır (Balcı vd., 2016).

Yalnızca kaza sonrası ücret ödemesi maddi kayıplara sebep olmaz. Aynı zamanda kaza geçiren ve sonucunda yaralanan ya da ölen çalışanın iş arkadaşlarında olayın izi kalıp psikolojik etkileri ortaya çıkmaktadır. ‘Kaza geçiren kişi ben olabilirdim, şuan bende ölmüş olabilirdim’ gibi düşüncelere kapılan çalışanların işe odaklanmasında sorunlar oluşabilmektedir. Bu psikolojik etkilenme de iş verimini olumsuz yönde etkiler. Üretilen ürünün kalitesinde düşüş olması, ürünün zamanında elde edilememesi, işe zamanında gelmeme ve yeterince odaklanamama gibi kişisel sorunlar müşteri kaybı ya da ürün israfına sebep olabilmektedir. Bu da maddi kayıplara neden olmaktadır.

3.2.3. YÖNETİMİN ZAMAN KAYBI

Yönetici kadronun zaman kaybı ile dile getirilen fazladan yapılan mesai değildir. Bir işletmede işveren ya da yönetici olarak görev yapan ve işverene vekâlet eden kişilerin işletmeye fayda sağlayacak yeni teknolojiler, üretimin kalitesini arttırabilecek çalışmalar, verimlilik ve üretim miktarını arttırmaya yönelik çalışmalar ile yeni müşteriler ve yeni pazar araştırmaları yaparak işletmeye fayda sağlamayı ve büyütmeyi hedeflemektedirler. Buradaki zaman kaybı ile bu hedef sektöre uğramaktadır. Yöneticilerin çalışmalarını ve zamanlarını bu hedef için harcamaları gerekmektedir. Çünkü bu hedef işyerinin büyümesini ve kazancın artmasını sağlamaktadır (Balcı vd., 2016). İşyerinde yaşanan bir iş kazası sonucunda kazanın oluşumu, araştırılması, kaza geçirenlerin sağlık durumu, ölüm varsa yakınlarının ve ailesinin tepkisi, çalışanların moral ve motivasyonunun düşmesi ve adli sürecin başlaması ile mahkeme işlemleri ve yargılama sürecinde zaman kayıpları açığa çıkmaktadır. Yönetimde yer alan kişilerin işletmeyi büyütme için yeni projelerde ve çalışmalarda bulunması yerine mahkeme ve adli süreç ile zaman kaybı oluşmaktadır. Oluşan bu zaman kaybı da işletmeler için maliyet kaybına sebep olmaktadır (Ünal, 2008).

3.2.4. İŞLETMENİN SAYGINLIK KAYBI

Bir işletmede yaşanan iş kazası sonucu ortaya çıkan gizli maliyetlerden biri de işletmenin saygınlık kaybıdır. Özellikle hizmet, gıda, turizm, otomotiv vb. gibi müşterisi toplum olan sektörlerde yaşanan iş kazaları toplum tarafından tepki oluşturarak müşteri kaybına sebep olacağı için ciddi bir maddi kayıp meydana getirir. Yalnızca bu sektörler değil aynı zamanda kurumsal olan büyük işletmelerin ya da uluslararası piyasaya hammadde ya da ürün gönderen işletmelerde de yaşanan bir iş kazası mali açıdan büyük zarar oluşturur. Bir ürünün üretilmesinden kullanıcıya ulaşımına kadar belirli bölümler ve

işletmelerden geçer. Bu işletmeler zincirin halkası gibi birbirlerine bağlıdır. Bir işletmenin üretmiş olduğu bir ürün diğer bir işletmenin hammaddesi olabilmektedir. Ürün elde edebilmek için işletmelerin tedarikçilere ihtiyaçları vardır. İşverenler tedarikçilerin iş yerlerinde kaza oluşup işin aksamasını istemediği için üretimde yer alan bütün alanlarda OHSAS 18001 isg yönetim sistemi ile ISO 14001 çevre yönetim sistemlerinin uygulanmasını talep edebilmektedir (Karadağ, 2022). Bu sebepten dolayı zincirin halkasında yer alan bir işletmede kaza meydana gelmesi durumunda işin durması sebebiyle üretimde aksama meydana gelecektir. Bu durumun tekrarlaması halinde ise müşteri kayıpları kaçınılmaz olacaktır. Çünkü kimse işini aksatmak ya da müşterilerini kaybetmek istemez. O sebepten dolayı hammadde aldığı işletmeyi değiştirmek durumunda kalacaktır (Yükçü ve Gönen, 2009).

4. SONUÇ

Çalışma yaşamında meydana gelen kazalar ve yaralanma, hastalık ile ölüm gibi muhtemel olan sonuçları çalışanlar için sorunlar teşkil etmektedir. Türkiye verilerinde iş kazası sayısında artış olduğu ve bu kazaların ülkenin nüfusundaki artıştan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Çalış ve Büyükakıncı, 2021). Oluşan bu sorunlar maliyet oluşturmakla birlikte kişinin ailesini zor durumda bırakma ve mevcut ekonomik durumu ile sosyal durumunun kötüye gitmesine sebep olmaktadır (Lay vd., 2017). İşverenlerin proaktif yaklaşımı benimsemeleri ve bu benimseme için maliyetlerden kaçınmamaları iş kazası neticesinde oluşacak maliyetlerin önüne geçmedeki en büyük durumdur. Bu yaklaşımla birlikte çalışma ortamlarındaki tehlike ve riskler belirlenmesi, çalışanların aktif katılımı sağlanması, isg profesyonellerinin katılımının sağlanması, araç-gereçlerin kontrol ve bakımları yapılması, çalışanların eğitim ve bilgilendirilmesi yapılması temel ögesidir (Yılmaz ve Yıldırım, 2022). Bu sebepten dolayı isg kültürünü oluşturarak işyerlerinde çalışanların sağlık ve güvenliği için olay gerçekleşmeden önce bütün önlemleri alarak çalışma gerçekleştirilmelidir. Bölüm içerisinde yer aldığı üzere iş kazaları %98 ve meslek hastalıkları ise %100 oranında önlenabilmektedir (Üngüren vd., 2017: 24). Bu demek oluyor ki yaşanacak olan iş kazası ya da meslek hastalığı neticesindeki maliyetler de bu oranda önlenabilir. Olayların gerçekleşmemesi için bu maliyetlerden çok daha azını harcayarak bu maliyetlerin önüne geçebiliriz. İsg ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren profesyoneller işverenlerdeki bu algının önüne geçerek iş güvenliği kültürünün işletmede oturtulmasını sağlamada önemli rol oynamaktadır. Bir iş kazası sonucunda oluşan görünen ve gizli maliyetler neticesinde yaşanan maddi kayıp ile çalışma alanında birçok önlem alınabilir ve yaşanabilecek birçok kazanın önüne geçilebilir (Rikhardsson ve Impgaard, 2004). Bu durumu tespit edebilmek

ve önlemler alabilmek amacıyla yaşanan iş kazalarının detaylı analizlerinin yapılması gerekmektedir (Jeong ve Shin, 2016). Tan (1999)'ın analizinde ABD' de yaptığı kaza maliyetlerinin incelenmesinde verimin de azalması sebebiyle dolaylı, indirekt ya da gizli maliyet olarak adlandırılan maliyetlerin görünen ya da direkt maliyetlere oranla daha yüksek çıktığını gözlemlemiştir. Bu durumda çalışma hayatında ihtiyaç duyulan şeylerden biri de yaşanan kazaların gerçek maliyetlerini kesin bir şekilde ortaya koyabilecek sağlam, ölçülebilen ve sonucunda alınacak olan önlem ile karşılaştırabileceğimiz bilgilere sahip olmaktır (Jallon vd., 2011). Elbette bölüm içerisinde maliyet açısından bir değerlendirme yapıldığı için bu konulara değinilmektedir. Ancak maliyet düşünülmüş olsa dahi alınacak olan önlemler, oluşturulacak olan işg kültürü ve benimsenecek olan proaktif yaklaşım ile hem maliyet açısından işyeri kâr etmiş olacak hem de çalışanlar için sağlık ile güvenlik açısından daha iyi bir çalışma ortamı sağlanmış olacaktır.

5. Kaynakça

- Acara, A.Ç., Yanturalı, S., Canacık, Ö. ve Bolatkale, M. (2021). Acil servis iş kazası nedeniyle değişen iş kazaları nedenleri, iş kazalarının oluşum çeşitliliği ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*, 11 (EK-1), 184-189.
- Altınır, F. Z. (2009). İşverenin iş kazası ve meslek hastalığından doğan maddi tazminat yükümlülüğü. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(3-4), 265-289.
- Antalya, O. G. (2016). Manevi zararın belirlenmesi ve manevi tazminatın hesaplanması-Türk hukukuna manevi zararın iki aşamalı olarak belirlenmesine ilişkin bir model önerisi-. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 221-250.
- Aydemir, D., Ay, B., İlerler, E., & Çavdar, U. (2024). Çalışma ortamlarında tehlike analizi: Türkiye ve Avrupa’da iş kazalarına yol açan unsurların karşılaştırılması. *Türk Mühendislik Araştırma ve Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-90.
- Aydoğan, Z. (2025). Çalışma hayatında iş kazaları. A. Abdullah ve D. Akal Yılmaz (Ed.) *Çalışan sağlığı ve iş güvenliği* içinde (1. Baskı, ss 23-77). Yönetim Yayınları. DOI: 10.58830/yp.pub-2025-10.0015
- Balcı, B., Taçkın, E., Balcı, E. Ö., & Yerden, A. (2016). İş kazalarında mali kayıplar. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 66-83.
- Bütüner, O. & Uzun, D. (2010). ‘İş kazalarının maliyetleri ve hesaplamaları üzerine bir araştırma’ MYO-OS 2010- *National Vocational Schools Student Symposium*, Düzce.
- Ceylan, H. (2021). Türkiye’de meydana gelen ölümlü iş kazaları. *İSG Akademik*, 3(1), 1-13.
- Çalış, S., & Büyükkakıncı, B. Y. (2021). Türkiye’nin iş kazaları açısından durumu: ILOSTAT ve SGK verileri karşılaştırması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 574-585.
- Çevik Taşdemir, D. & Yıldırım, İ. (2020). İş sağlığı ve güvenliği: iş sağlığı, iş güvenliği, güvenlik iklimi ve güvenlik kültürü üzerine kavramsal bir çalışma. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(49), 82-89.
- Çolak, T., Yılmaz, S., Kalaycıoğlu, O., Çolak, Z., & Celik, K. (2022). İş kazası nedeniyle acil servise başvuran olguların demografik özellikleri ve maliyet analizi. *Aksaray Üniversitesi Tıp Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-5.
- Demircioğlu, M., & Balsever, S. (2016). İş kazası ve meslek hastalığı sonrası ölüm nedeniyle destekten yoksun kalma tazminatı. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 74, 1171-1187.
- Hämäläinen, P., Saarela, K. L., & Takala, J. (2009). Global trend according to estimated number of occupational accidents and fatal work-related diseases at region and country level. *Journal of safety research*, 40(2), 125-139.

- Heinrich, H. W., & Ainsworth, C. (1930). Industrial accidents and safety. *Monthly Labor Review*, 31(5), 72-87.
- Jallon, R., Imbeau, D., & de Marcellis-Warin, N. (2011). Development of an indirect-cost calculation model suitable for workplace use. *Journal of safety research*, 42(3), 149-164.
- Jeong, B. Y., & Shin, D. S. (2016). Characteristics of occupational accidents in Korean, Chinese, Japanese and Western cuisine restaurants. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 26(3), 316-322.
- Kanun (5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu) (2006), T.C. Resmi Gazete, 26200, 16.06.2006
- Kanun (6098 Sayılı Türk Borçlar Kanunu) (2011), T.C. Resmi Gazete, 27836, 11.01.2011
- Kanun (6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu) (2012), T.C. Resmi Gazete, 28339, 20.06.2012
- Karaahmetoğlu, A. (2025). İş kazası halinde işverenin maddi tazminat sorumluluğu. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, (2), 865-918.
- Karadağ, T. (2022). Tedarikçi seçiminde iş sağlığı ve güvenliği malzemelerinin alımına yönelik bir uygulama, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(7): 978-987
- Koç, M., & Akbıyık, N. (2011). Türkiye’de iş kazalarının maliyetleri ve çözüm önerileri. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 129-175.
- Lay, A. M., Saunders, R., Lifshen, M., Breslin, F. C., LaMontagne, A. D., Tompa, E., & Smith, P. M. (2017). The relationship between occupational health and safety vulnerability and workplace injury. *Safety science*, 94, 85-93.
- Leigh, J.P., Wachrer, G., Miller, T.R. ve McCurdy, S.A. (2006). Costs Differences Across Demographic Groups And Types Of Occupational Injuries And Illnesses. *American Journal Of Industrial Medicine*, 49 (10), 845-853.
- Osterhautd, M. (2002). Analysis of Accident Cost Comparison with Available Research. (Thesis). Rochester Institute of Technology
- Ölmez, F. (2016). İşveren sorumluluk sigortası. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 2131-2149.
- Özbakır, O., & Cengiz, Ö. (2023) İş kazalarının sosyal sigorta ve kayıp iş günü maliyetleri perspektifinde analizi Analysis of work accidents from the perspective of social insurance and lost work day costs.
- Rikhardsson, P. M., & Impgaard, M. (2004). Corporate cost of occupational accidents: an activity-based analysis. *Accident Analysis & Prevention*, 36(2), 173-182.

- Tan, O. (1999). *İş kazası oluşmadan alınacak önlemlerin maliyeti ile iş kazası oluştuktan sonraki harcama maliyetlerinin analizi ve karşılaştırması*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Ünal, H. G. (2008). Türkiye’de tarımsal iş kazaları ve meslek hastalıklarının maliyeti üzerine bir araştırma. *Journal of Agricultural Sciences*, 14(04).
- Üngüren, E., Arslan, S., & Koç, T. S. (2017). The effect of fatalistic beliefs regarding occupational accidents on job satisfaction and organizational trust in hotel industry. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*, 5(1), 23-56.
- Yılmaz, G., & Yıldırım, S. (2022). Eğitim sektöründe gerçekleşen iş kazalarına yönelik bir araştırma. *OHS ACADEMY*, 5(3), 175-185.
- Yılmaz, H. (2013). *İş kazası kavramı ve sonuçları*. (Yayın No. 351726) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yükçü, S., & Gönen, S. (2009). Implementation proposal for the assessment of occupational accident costs in terms of quality costs. *Ege Academic Review*, 9(3), 933-953.

Sosyal Bilimlerde Kuram, Araştırma ve Tartışmalar - V

Editör:

Mesut BULUT