

21. Yüzyılda



Prof. Dr. M. Hanefi BOSTAN Anısına

# Eğitim ve Toplum

Education And Society In The 21<sup>st</sup> Century

EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ / THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

Cilt / Volume 13 - Sayı / Number 37 - Bahar / Spring 2024

ISSN : 2147 - 0928 / e-ISSN 2980-289X

Covid 19 Pandemi Sürecinde Eğitimde Yaşanan Sorunlara İlişkin  
Yapılan Öğretmen Görüşleri Araştırmalarının İncelenmesi  
*Teacher Opinions on Challenges In Education During The Covid-19 Pandemic Process*  
**Raşit İlkay Karakuş**

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi  
Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
*Examination of the Relationship Between Class Teachers'  
Self-Efficiency Beliefs and Classroom Management Skills Levels*  
**Ibrahim Halil Yurdakal / Özcan Genç**

İlkokullarda Yaşanan Sorunların Okul Müdürlerinin  
Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi  
**Dilek Yener / Hüseyin Taşar**

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimlilik Düzeyine  
İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri  
*Evaluation Of The Efficiency Level Of Support And Training Courses  
By School Administrators and Teachers Who Worked In The Courses*  
**İsmail Çoban / Mehmet Ulutaş**

Dünyada ve Türkiye'de Yapılan Öğretimsel Liderlik Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi  
*Bibliometric Analysis of Instructional Leadership Studies in the World and Türkiye*  
**Onur Erdoğan / Ferudun Sezgin / Ayhan Ural**

Âşık Divanı'nın (İhsan Kılıç) Şiirlerinde Türk Halk Kültürü Unsurları  
*Elements Of Turkish Folk Culture In The Poems Of Âşık Divanı (İhsan Kılıç)*  
**Erdoğan Kılıç**

Lyotard, Foucault ve Baudrillard'da Postmodernist Söylem  
*Postmodernist Discourse in Lyotard, Foucault and Baudrillard*  
**Nesim Tanrıverdi**

Alevi Kültüründe Ölüm Ritüelleri ile İslam Öncesi Türklerin  
Ölüm Ritüellerine Karşılaştırmalı Genel Bakış 151  
*A Comparative Overview of Death Rituals in Alevi Culture and  
Pre-Islamic Turkic Death Rituals*  
**Mehmet Alperen Kılboz**

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitsel Dijital İçerik  
Geliştirme Sürecine Yönelik Görüşleri 165  
*Science Teachers' Opinions On The Educational Digital Content Development Process*  
**Mehmet Ali Pınar / Güldem Dönel Akgül**

19. Yüzyıl Türkiye'sinde Eğitimde Modernleşme Atağı: II. Mahmud ve  
Tanzimat Döneminde Eğitime Bakış 183  
*19th Century Turkey's Modernisation Drive In Education:  
Mahmud II And The Tanzimat Period*  
**Ahmet Vurgun**

Özbek Türkçesinde Olumsuzluk Biçimleri 207  
*Negation Forms In Uzbek Turkish*  
**Hüseyin Yıldırım**



# 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY  
THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi  
Uluslararası Hakemli Süreli Yayıdır.  
Nisan 15, Ağustos 15 ve Aralık 15 olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Researches  
International Peer-review published.  
April 15, August 15 and December 15 to be published three times a year.

“Dergimizde yayınlanan yazılar yazarının görüşlerini yansıtmaktadır. Makalelerde yer alan görüşler Türk Eğitim-Sen’in resmi görüşünü ifade etmemektedir.”

“Reflects the views of the author of articles published in our journal. The opinions expressed in the articles do not express the official views of the Turkish Education Union.”

e-ISSN: 2980-289X / ISSN: 2147-0928



www.asosindex.com



dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



Scope Database  
Journal indexing & Citation Analysis

“21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi Tarafından Taranmaktadır.”

21. Century, Journal of Educational Science and Social Studies Education and Society indexed  
in akademia Social Sciences Index

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

**TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU**  
**KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN)**  
**ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER**  
Talip GEYLAN

**SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ**  
**RESPONSIBLE EDITOR**  
Cengiz KOCAKAPLAN

**EDİTÖR / EDITOR**  
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

**DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR**  
Doç. Dr. Latif İLTAR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

**EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD**  
Prof. Dr. Nimetullah HAFIZ ( Piriştine Üniversitesi, Kosova )  
Prof. Dr. Elman NAŞİROV ( Devlet İdarecilik Akademisi Rektörü, Azerbaycan )  
Prof. Dr. Kulyash KAİMULDİNOVA ( Kazak Ulusal Üniversitesi, Kazakistan )  
Dr. Neriman HASAN ( Ovidius Üniversitesi, Romanya )  
Prof.. Dr. Abduvap ZULPUYEV ( Kırgızistan )

**İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ /ENGLISH LANGUAGE EDITOR**  
Prof. Dr. Onur KÖKSAL

**KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN**  
Altuğ Ajans Fatih Taha AKALAN

*21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler yayımcının yazılı izni olmadan tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Yazıların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzerlerinin yazılarda kullanım sorumluluğu yazara aittir.*

“21. Century, Journal of Education and Society Education Science and Social Researches articles published in whole or in part without the written consent of the publisher of any be reproduced. The idea of Scripture belongs to the author's responsibility and choice of spelling. other taken from sources tables, figures, and similar writings the author's responsibility belongs.”

YAYIN TARİHİ 15 Nisan 2024 / DATE OF PUBLICATION 15 April 2024

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri  
Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri  
Kolu Kamu Çalışanları Sendikası  
Talatpaşa Bulvarı No:160/6 Cebeci-ANKARA  
TEL: 0 312 424 09 60  
www.egitimvetoplum.org  
www.egitimvetoplum.com  
www.egitimvetoplum.net  
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

21. Century, Journal of Education and  
Community Education Science and Social Studies

Turkish Education and Science Workers  
Trade Union  
Talatpaşa Avenue No:160/6 Cebeci-ANKARA  
TEL: 0312 424 09 60  
www.egitimvetoplum.org  
www.egitimvetoplum.com  
www.egitimvetoplum.net  
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

**Basım Yeri**

Dinçler Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.  
Adres: Bayındır 1 Sk. 6/12 Adilhan İş Mrkz. Kızılay / ANKARA  
e-mail: info@dinclermatbaacilik.com

## YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(Başkent Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander KADİRBAVEV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Ali AKYILDIZ  
(İstanbul 29 Mayıs Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Ali YAKICI  
(Gazi Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Arzu TERZİ  
(İstanbul Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR  
(Dokuz Eylül Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON  
(Norveç)
- Prof. Dr. Cemal YILDIZ  
(Türk Alman Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Cengiz HAKOV  
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM  
(Hacettepe Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU  
(Milli Savunma Ünisversite)
- Prof. Dr. Fethi GEDİKLİ  
(İstanbul Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
(Ege Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Gazi UÇKUN  
(Kocaeli Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR  
(Dokuz Eylül Ünisversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
(İstanbul Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Kadir ALBAYRAK  
(Çukurova Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU  
(Marmara Ünisversitesi)
- Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL  
(İstanbul Kültür Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Maria CİKİA  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN  
(Marmara Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
(Ege Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU  
(Gazi Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN  
(İstanbul Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT  
(Ege Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY  
(Marmara Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK  
(NiŐantaŐı Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Sevil SARGIN  
(Marmara Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(PriŐtine Ünisversitesi, PriŐtine / Kosova)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE  
(İzmir Katip Çelebi Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG  
(Hollanda)
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN  
(Marmara Ünisversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ  
(Gazi Ünisversitesi)
- Prof. Dr. Asım YAPICI  
(Ankara Sosyal Bilimler Ünisversitesi )
- Prof. Dr. Bekir TATLI  
(Çukurova Ünisversitesi)

Prof. Birsen ÇEKEN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bülent GÜL  
(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Elman NESİROV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)  
Prof. Dr. Gültekin AKENGİN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gözde YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatih Yahya AYAZ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV  
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)  
Prof. Dr. Levent ERASLAN  
(Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mürteza HASANOĞLU  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)  
Prof. Dr. Nevzat TOPAL  
(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA  
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)  
Prof. Dr. Emel POYRAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Emel YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal AKSOY  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
**Doç. Dr. Hanefi BOSTAN**  
**(Marmara Üniversitesi)**  
Doç. Dr. M. Zahit SERARSLAN  
(İstanbul Gelişim Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BÜLBÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tülin MALKOÇ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA  
(Giresun Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Yalçın YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA  
(Ukrayna)  
Dr. Stale KNUDSEN  
(Norveç)  
Prof. Dr. İlhan ADİLOĞULLARI  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hamdi ONAY  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bülent Nuri KILAVUZ  
(Bursa Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. EROL OGUR  
(Bursa Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Burhan BALTACI  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali ALBAYRAK  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilgehan BAYDİL  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kutay OKTAY  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilgin ÜNAL İBRET  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hikmet KORAŞ  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa TALAS  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Emre ÜNAL  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Meryem Nur AYDEDE  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet DALKILIÇ  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gizem SAYGILI  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet Burhan ÇAKICI  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)  
Prof. Dr. Haşim AKÇA  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alptekin YAVAŞ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şerif KORKMAZ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali SÖNMEZ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat KARATAŞ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Lütfi ATAY  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

### YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Talip GEYLAN, Haydar URFALI, Seyit Ali KAPLAN, Selahattin DOLGUN,  
Cengiz KOCAKAPLAN, Orhan KÜTÜK, Erhan BAYRAM

### YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(Başkent Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Adnan BAKI  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aleksander KADIRBAYEV  
(Rusya Federasyonu)  
Prof. Dr. Ali YAKICI  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)  
Prof. Dr. Alimcan İNAYET  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON  
(Norveç)  
Prof. Dr. Cemal YILDIZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cengiz HAKOV  
(Bulgaristan)  
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cüneyt KANAT  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA  
(Rusya Federasyonu)  
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK  
(Ardahan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erhan AFYONCU  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)  
Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gülay ÖĞÜN BEZER  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gülşen SEYHAN IŞIK  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hasan KASAP  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Himmət KONUR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Maria CİKİA  
(Gürcistan)  
Prof. Dr. Mehmet AKALIN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Meltem CANIKLIOĞLU  
Prof. Dr. Metin EKİCİ  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muammer NURLU  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muammer TEKEOĞLU  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat DOĞANLAR  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa DELİCAN  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

- Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Neslihan OKAKIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU  
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)
- Prof. Doç. Dr. Okan YEŞİLOT  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Selçuk MÜLAYİM  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(Bosna-Hersek)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG  
(Hollanda)
- Prof. Dr. Yavuz AKPINAR  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN  
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki KAYMAZ  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN  
(Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kasım İNCE  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yunus BALCI  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali BALCI  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali KIZILET  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali SATAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ  
(Dicle Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ayhan GENÇLER  
(Trakya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ayfer YILMAZ  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bahri ATA  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Beyhan KESİK  
(Giresun Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bilal DUMAN  
(Muğla Üniversitesi)
- Prof. Dr. Birsan ÇEKEN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bülent BAYRAM  
(Kırklareli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bülent GÜL  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bülent GÜVEN  
(Trabzon Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cemil AYDOĞDU  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gültekin AKENGİN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU  
(Trabzon Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Prof. Dr. Erdal BAY  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ebru ÖZGEN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN  
(Ahi Evran Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hamza AKENGİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeynep GÜREL  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elman NESİROV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Erdal AKSOY  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatih SAKALLI  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Firdevs CANBAZ YUMUŞAK  
(TOBB ETÜ)  
Doç. Dr. Fuat BAYRAM  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gözde YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hakan AKÇAY  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hasan MERT  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hilmi BAYRAKTAR  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmet TÜRKMEN  
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kayhan KURTULDU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV  
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)  
Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL  
(Osmangazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Latif BEYRELİ  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ  
(M.V. Frunze Simferopol State University)  
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ  
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muhammet YILMAZ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa AVCI  
(Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Münir YILDIRIM  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuran ÖZTÜRK  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat AŞICI  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Musa YÜCE  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Nedim BAKIRCI  
(Niğde Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan KURTOĞLU  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sare ŞENGÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sevgi KESKİN  
(Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sibel GÖK  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sinan ERTEN  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA  
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)  
Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yusuf CERİT  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
(Çanakkale 18 Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Levent ERASLAN  
(Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fehmi Yılmaz  
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. Rifat GÜNALAN  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ  
(Muğla Üniversitesi)  
Prof. Dr. Süleyman SOLMAZ  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yunus KILIÇ  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Turgut TOK  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Vefa NALBANT  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nergis BİRAY  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Recep AHISKALI  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tahir KODAL  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA  
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)



- Prof. Dr. Halil TURGUT  
(Sinop Üniversitesi)  
Prof. Dr. Suat ÜNAL  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şahin BARANOĞLU  
(Adnan Menderes Üniversitesi)  
Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI  
(Aksaray Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali Murat KIRIK  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali TAN  
(Mersin Üniversitesi)  
Prof. Dr. Adem KOÇ  
(Osmanlı Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayhan DOĞAN  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ahmet ATALAY  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ayten Can TUNALI  
(Adnan Menderes Üniversitesi)  
Prof. Dr. Atunç OLCAY  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Prof. Dr. Behiye KÖKSEL  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Prof. Dr. Derya ÇELİK  
(Trabzon Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yiğit ERSOYDAN  
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ  
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YORULMAZLAR  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Levent MERCİN  
(Dumlupınar Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Abdülkadir PALABIYIK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ali KARACA  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Bumin ÖZARSLAN  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ebru ÖZGEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Emel POYRAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Emel YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Ercüment YILDIRIM  
(Sütçü İmam Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erman ÖNCÜ  
(Trabzon Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Esra KESKİNKILIÇ  
(Ankara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nesrin CANBEK MENGİ  
(Mersin Üniversitesi)  
Prof. Dr. F. NEŞE KAPLAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Göksel ÖZTÜRK  
(İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gül TUNCEL  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hakan AKÇA  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
**Doç. Dr. Hanefi BOSTAN**  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Haşim AKÇA  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hülya ÇELİK  
(Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Faik Özgür KARATAŞ  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmail ŞIK  
(Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat DURU  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK  
(Nevşehir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet ÖZMENLİ  
(Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Metin YILDIRIM  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BÜLBÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa GÜLTEKİN  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇELİKDEMİR  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Veli Savaş YELOK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN  
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet PALANCI  
(Trabzon Üniversitesi)

- Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ONUR  
(Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nedim ALEV  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Oğuzhan YONCALIK  
(Kırıkkale Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Osman SEZGİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Raif KALYONCU  
(Trabzon Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sedat BAHADIR  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Turgay SEBZECİOĞLU  
(Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tülin MALKOÇ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA  
(Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yalçın YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşar KOP  
(Kafkas Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yusuf KESKİN  
(Sakarya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya BAŞARSLAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ali AHMETBEYOĞLU  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dinçer KOÇ  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatma Nalan TÜRKMEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet TAŞDEMİR  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Veysel KÜÇÜK  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Volkan YURDADOĞ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT  
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zeki SEVEROĞLU  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Ali SARI  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Sait KOFOĞLU  
(İstanbul Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ÜNÜVAR  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yunus Emre TANSU  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Temel KÖSA  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Abdurrahman KEPOĞLU  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA  
(Ukrayna)  
Doç. Dr. M. Enes IŞIKGÖZ  
(Mardin Artuklu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Asuman AYPEK ARSLAN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ  
(Adıyaman Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Stale KNUDSEN  
(Norveç)  
Doç. Dr. Salih Kürşat DOLUNAY  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Prof. Dr. Taner ALTUN  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU  
(Trabzon Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ömer Zafer GÜVEN  
(Dumlupınar Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat ÖZCAN  
(Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN  
(Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL  
(Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Rabia Gökçen KAYABAŞI  
(Aksaray Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali Osman AKALAN  
Dr. Sinan DEMİRTÜRK  
(Gazi Üniversitesi)  
Dr. Azra AKÇAY  
(Boston Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemile KINACI  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Dr. Halil ÖZYİĞİT  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL  
(Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL  
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Yavuz GÜLER  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşar AKKAN  
(Trabzon Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa GÜLER  
(Trabzon Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zuhâl DİNÇ ALTUN  
(Trabzon Üniversitesi)  
Dr. Öğretim Üyesi Alper ŞİMŞEK  
(Trabzon Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali Kürşat ERÜMİT  
(Trabzon Üniversitesi)  
Dr. Öğretim Üyesi Ertuğrul KAROĞLU  
(Trabzon Üniversitesi)  
Dr. Bahadır SOLAK  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Uğur ÜÇÜNCÜ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ahmet KÖKSAL  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sebahattin USTA  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Miraç TOSUN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Seyfettin ARTAN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ülkü ELİÜZ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Vahit GÜNTAY  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kutay OKTAY  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Alev SÖKMEN  
Turizm Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR  
İlahiyat Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Muharrem AVCI  
Turizm Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KÜTÜK YILMAZ  
(Yalova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Selman ABLAK  
(Cumhuriyet Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Dilara ALTAŞ  
(Cumhuriyet Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nevzat BALIKÇIOĞLU  
(Cumhuriyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Alev SÖKMEN  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Muharrem AVCI  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Emine KARASU AVCI  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zehra Esra KETENOĞLU  
KAYABAŞI (Kastamonu Üniversitesi)  
Dr. Hatice DEMİR  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI  
(Kocaeli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Melek KÖRÜKÇÜ  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Lokman ZOR  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Erdinç DEMİRAY  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Recep SOSLU  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)  
Dr. Nurcan ÇETİNER  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kürşat CESUR  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa DİNÇ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Dr. Serkan ÖZDEN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Dr. Engin MEYDAN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Mesut ÖZEKMEKÇİ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Doç. Dr. Serkan TÜRKMEN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat AKSU  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Güngör ERTUĞRAL  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ümit DEMİR  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAZAR  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hacı Mehmet YILDIRIM  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah POLAT  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

## BU SAYININ HAKEMLERİ

- Prof. Dr. Seyfullah Yıldırım-GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Prof. Dr. Zilola Khudaybergenova - BARTIN UNIVERSITY  
Doç. Dr. Çetin Tan- Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Emre Sönmez GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Doç. Dr.- Fatih Şahin Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Bellibaş-ADİYAMAN UNIVERSITY  
Doç. Dr. Metin Eren -Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Doç. Dr. Nasrullah Uzman-ANKARA HACI BAYRAM VELİ  
Doç. Dr. Onur Erdoğan-GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Doç. Dr. Recep Batu Günör-Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Saidbek Boltabayev-KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
Doç. Dr. Sezen Tofur-Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Dr. Sinan Demirtürk-GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Arş. Gör. Pamuk Nurdan Gümüštepe-ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Öğr. Üyesi Özgür Batur Uluslararası Final Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Emine Hatun Diken-KAFKAS ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Öğr. Üyesi Esra Geçikli - ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Öğr. Üyesi Murat Balcı - İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Öğr. Üyesi Murat Ersoz-ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ,  
Dr. Öğr. Üyesi Nurseli Gamze Korkmaz-ANKARA YILDIRIM BEYAZIT Ü.  
Dr. Öğr. Üyesi Zehra Yaşar Sağlık - Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Neşe Börü-NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

## ALAN EDİTÖRLERİ

- Çeviri Bilim – Prof. Dr. Nezir TEMUR  
Filoloji – Doç. Dr. Hakan AKÇA  
Halkbilimi – Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM  
Hukuk – Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN  
Tarih – Dr. Sinan DEMİRTÜRK  
Sosyoloji – Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN  
Temel Eğitim – Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi- Prof. Dr. Ali YAKICI  
Uluslararası İlişkiler: Dr. Cemil Doğaç İPEK  
Yabancı Dil Eğitimi – Prof. Dr. Muhammet KOÇAK  
Yabancılar Türkçe Eğitimi – Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ  
Eğitim Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi) İlköğretim Temel Alanı –  
Doç. Dr. Emine KARASU AVCI  
Eğitim Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi) Temel Eğitim Alanı –  
Doç. Dr. Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI  
Yabancı Diller Yüksekokulu, Sanat Tarihi Alanı (Kastamonu Üniversitesi) – Dr. Hatice DEMİR

## AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

**Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)**

Prof. Dr. Okan YEŞİLOT (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Süleyman DÖNMEZ (Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Murteza HASANOV (Azerbaycan)

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Ali KIRPIK (Kafkas Üniversitesi)

Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet ÖZMEN (Kafkas Üniversitesi)

Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Doç. Dr. Bayram POLAT (Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)

Doç. Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)

Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)

Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)

Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes İŞIKGÖZ (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

Dr. Emrullah TÖREN (Kırklareli Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)

Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI (Aksaray Üniversitesi)

Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)

Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev –Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

Dr. Hatice DEMİR Yabancı Diller Yüksekokulu (Kastamonu Üniversitesi)

## 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15 Nisan, 15 Ağustos ve 15 Aralık olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi uluslararası hakemli bilimsel bir yayındır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, Editör, dil editörleri ve alanlarına göre editör kurulunda yer alan bilim insanları tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve hakemlerin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi halinde üçüncü hakeme gönderilir.

Derginin genel yayın politikaları ile ilgili kararları yayın kurulu verir. Yayın kurulu editör ve editör kurulunun taleplerini dinleyerek uygun gördükleri kararları alarak Editörler ve editör kurulu aracılığı ile tatbik edilmesine imkân verir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olmalıdır.

Dergi basılı olarak yayınlanmaktadır. Ancak derginin basım sürecinin ardından makaleler derginin internet adresinde de tam sayı ve münferit makale olarak yayınlanmaktadır. Dolayısı ile dergide yayınlanan makaleler açık erişimlidir ve bu şekilde kalarak bilimsel üretimlerin mümkün olduğunca ilgiliye ulaşma imkânı olacaktır.

Dergide yayınlanan yazılar için telif ücreti ödenmez, yazıların tüm hakkı 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne aittir.

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

Çalışmalarda intihal olup olmadığı hakemlerce incelenir, tespit edilmesi halinde hakem süreci dondurulur.

Yazının başlığı altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşabilecek e-posta adresi gibi bilgilere yer verilmemelidir. Yazılar sistem yöneticisine görülebildiğinden bu bilgiler hakem süreci tamamlandığında editörce eklenecektir.

Yazılar, <http://dergipark.gov.tr/egitimve-toplum> adresinden üye olunarak gönderilebilir.

Hakem süreci yaklaşık iki aydır, ancak bazı özel durumlarda hakemlerin çekilmesi veya zamanında değerlendirmeyi yapmaması durumunda yeni hakem atanarak süreç devam ettirileceği için bu süre uzayabilir.

### Derginin temel amaçları;

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER alanlarına dâhil olan bilim dallarından makale kabul etmektedir. Basılı olarak yayınlanan dergi küresel ağ adresinde de hem tam metin hem de münferit makaleleri yayınlamaktadır. Bununla birlikte derginin amaçları aşağıda ifade edilmektedir;

Basılı olarak yayınlanan dergi ilgililere ve kütüphanelere ulaştırılırken, bunun yanında dergipark küresel ağ altyapısı üzerinden açık erişimli dergi sistemi aracılığıyla daha çok veri tabanında taranmak akademisyenlerin daha rahat ulaşacakları bilimsel malzemeyi sunmak.

Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin birbiri ile ilgili olduğu düşüncesinden hareketle bu alanlarda yapılan çalışmalarını hiçbir karşılık talep etmeden bilimsel ölçüt ve değerlendirme kriterlerine tabi tutarak bilim dünyasının hizmetine sunmak.

## Yazım Kuralları

1. Derginin yayın dili Türkiye Türkçesidir.
2. Yazıların başında Türkçe başlık, İngilizce başlık ardından en az 200 kelime Türkçe özet ve en az 3 anahtar kelime (Anahtar kelime makalenizin içeriğini ve özünü karşılayabilecek, uluslararası ve ulusal çalışmalarda araştırma yapılırken makalenize dikkat çekecek sözcüklerden seçilmelidir.) ardından İngilizce özet ile Türkçe anahtar sözcüklerin İngilizce karşılığı anahtar sözcükler bulunmalı,
3. Not: Makaleniz değerlendirme sürecini tamamladığında yayın aşamasında sizden 750 ile 1250 kelime arasında genişletilmiş İngilizce özet talep edilecektir. Bu durum makalenizin daha fazla okuyucuya ulaşması ve daha fazla atıf alabilmenize imkân vermesi açısından önem arz etmektedir.
4. Yazılar Arial karakterinde 12 punto ile yazılmalıdır. Yazılar windows 95 ve üzeri programlarla 1 satır aralığında yazılmalıdır. Kullanmış olduğunuz özel bir font var ise dergiye bu fontu ayrı bir dosya ile ulaştırmanız gerekmektedir.
5. Yazılar yayın sürecinde profesyonel dizgi ekibinden yeniden dizileceği için;  
Çalışmanın kenar boşlukları üçer santim olmalı,  
Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalı,  
Satırları veya ilgili sözcükleri kaydırmak için ara boşluk tuşu kesinlikle kullanılmamalı,
6. Metinlerde Türk Dil Kurumu'nun yazım kurallarına uygunluk ön şarttır. Dergide yer alacak kısaltmalarda Türk dil Kurumu'nun kısaltma dizinine uygun olmalıdır.

7. Metin içinde göndermeler ad ve tarih ve/veya sayfa olarak parantez içinde belirtilmelidir. Örnek: (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Üç satırdan az alıntılar satır arasında ve tırnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok halinde, 10 puntoyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

8. Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır.

9. Makalenin sonunda yer alacak kaynakçada kitaplar (koyu ve italik) ve makaleler (dergi adı koyu, cilt Romen rakamıyla, sayı, üst üste iki nokta, sayfa numaraları) alfabetik sırayla ve şu düzenle verilmelidir:

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazım Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayınlar tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayınları ise (1985a), (1985b) şeklinde harf sırasıyla verilmelidir.

11. Tezlerin hangi üniversitede yapıldığı ve hangi akademik dereceye (yüksek lisans/doktora...) yönelik olduğu belirtilmelidir.

12. Yukarıda belirlenen yazım koşullarına uygun olmayan yazılar değerlendirmeye kesinlikle alınmayacaktır.

## SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is published three times a year on 15 April, 15 August and 15 December.

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is an internationally recognized scientific publication.

The original articles submitted for publication in the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Science and Social Research are evaluated by two expert referees after they have been reviewed by the scientists in the editorial board according to the editor, language editors and field, and positive reports from both referees published. A third referee will be sent if one of the referees reports negatively.

The editorial board decides on the general publishing policies of the magazine. The editorial board of the editorial board allows the editorial board and editorial board to make the necessary decisions by listening to the requests of the editorial board and the editorial board.

Articles submitted to the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Research should never have been published anywhere before.

The magazine is published in print. However, after the publication period of the magazine, the articles are also published as full articles and individual articles on the internet magazine's website. Therefore, the articles published in the journal are open access, and by this way, the scientific productions will have access to as far as possible.

No royalties are paid for articles published in the magazine, all rights reserved to the 21st Century Education and Society International Journal of Educational Sciences and Social Research.

Any responsibility for the contents of the articles published in the magazine belongs to the author.

During the studies, the referees are examined for the presence of plagiarism, and if so, the referee is suspended.

The title of the article should not include information such as the name of the author, the title, the institution in which he or she works, and the e-mail address to which he can be reached. Since the articles can be seen by the system administrator, this information will be added to the editor when the referee process is completed.

Entries can be submitted by subscribing at <http://dergipark.gov.tr/egitimvetoplum>.

The referee process has been around for about two months, but in some cases the referee may not be allowed to withdraw or make a timely assessment, so the time may be extended as a new referee may be appointed to continue the process.

### **Main objectives of the magazine**

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Science and Social Research accepts articles from science branches that are included in the fields of EDUCATIONAL SCIENCES and SOCIAL SCIENCES. The printed magazine publishes both full text and individual articles at the global network address. The aims of the magazine, however, are stated below;

While the printed magazine is circulated to interested parties and libraries, Dergipark will be scanned through the global network infrastructure through the open access journal system to present more scientific materials that academicians will access more easily.

To bring the work done in these fields into the service of the scientific world by subjecting the educational sciences and social sciences to scientific criteria and evaluation criteria without demanding any response.



## Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

2. At least 200 words of Turkish Abstract at the beginning of the texts followed by a title in English and at least 3 Keywords (The key word should be selected from the words that will meet the content and essence of your essay and will be interesting to your essay while researching international and national studies) The words in English should have keywords in English,

3. Note: When you complete the Makaleniz evaluation process, you will be asked for an expanded English summary of 750 to 1250 words from the publication stage. This is important in that your essay will allow you to reach more readers and get more references.

4. The manuscript should be written in Arial font with 12 points. Entries must be written in windows 95 and 1 line between programs. If you have a special font you have used, you need to send this font with a separate file.

5. For the articles to be rearranged from the professional formatting team in the broadcasting process;

The margins of the work should be three inches,

At the beginning of a paragraph, tab key should not be used between paragraphs,

The spacebar key should never be used to scroll lines or related words,

6. Compliance with the writing rules of the Turkish Language Association is a prerequisite in the texts. Abbreviations to be included in the article should comply with the abbreviation index of the Turkish Language Association.

7. Submissions within the text must be indicated in brackets as name and date and / or page. Example: (Tanpinar 1985) or (Tanpinar 1985: 316). Less than three lines should be quoted with a line between the lines and quotes, and lines longer than three lines should be given with 10 lines and a single line within a centimeter of the left and right of the line.

8. Footnotes must be numbered on the bottom of the page and must be used for descriptions only.

9. Books (dark and italic) and books (magazine titles, bold, volume in Roman numerals, numbers, top two points, page numbers) should be arranged in alphabetical order,

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazın Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. If more than one source of an author is indicated, the publications should be given in the order of date, while the same author's publications in the same year should be given in the order of (1985a), (1985b).

11. It should be noted at which university the theses are made and for which academic degree (masters / doctoral degree).

12. Writes that do not comply with the writing conditions specified above will not be strictly evaluated.

## Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

*“Vefa milletin tarlasıdır.”*

*Voltaire*

Yaklaşık 14 yıldır Türk Eğitim-Sen olarak akademik yayın faaliyetlerini aralıksız olarak sürdürmekteyiz. Bu süre zarfında dergimizin hazırlanmasında emeği geçen, sendikal mücadelemizin hafızası sayılabilecek değerli hocamız, ağabeyimiz, yol ve mücadele arkadaşımız Prof. Dr. Hanefi Bostan'ı geçtiğimiz mart ayında ebediyete uğurlamanın derin üzüntüsünü yaşıyoruz. Prof. Dr. Hanefi Bostan, akademik dünyada ve sendikal alanda büyük izler bırakmış bir şahsiyetti. Onun bilgi birikimi ve çalışmaları, sendikamızın ve dergimizin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Hem akademisyen kimliği hem de sendikal liderliği ile örnek teşkil eden bu değerli hocamızın anısına dergimizin bu sayısını hazırladık. Onun sendikal mücadeleye olan katkılarını ve akademik başarılarını tarihe not düşmek ve gelecek nesillere aktarmak amacıyla, Prof. Dr. Hanefi Bostan'ı dergimizin bu sayısında bir kez daha saygı ve rahmetle anıyoruz. Onun değerli mirasını yaşatmak ve sendikal mücadelemizde rehber olarak görmek, bizler için büyük bir onurdur. Bu vesileyle, Prof. Dr. Hanefi Bostan'ın adını ve emeklerini bir kez daha hatırlatmak ve anısını onurlandırmak istedik.

Vefatının ardından onun anısına hazırladığımız bu dergi, onun bilim dünyasına ve sendikacılığa katkılarını hatırlatmak ve gelecek nesillere ışık tutmak amacıyla hazırlanmıştır. “Vefa ve minnet vicdanın belleğidir.” Onun bıraktığı miras, bizler için bir rehber ve ilham kaynağı olmaya devam edecektir. Hanefi Bostan, akademik kariyerinin yanı sıra Türkiye'nin ilk memur sendikacılarından biri olarak, sendikal mücadelenin de öncülerindendi. 1990 yılında Türkiye Kamu Çalışanları Vakfı İstanbul Şubesi'nin kurucu başkanı, 1992 yılında ise Türk Eğitim-Sen İstanbul Kurucu Şube Başkanı ve Türkiye Kamu-Sen İstanbul İl Başkanı olarak görev yapmaya başladı. 30 yıldan fazla süre boyunca sendikacılık yaparak, öğretmenlerin ve kamu çalışanlarının haklarını savundu ve bu mücadeleyi kararlılıkla sürdürdü.

Bostan'ın sendikal mücadeledeki başarıları, basın tarafından da yakından takip edildi. Gazete ve dergilerde yayınlanan haberlerde, onun eğitim çalışanlarının hakları için verdiği mücadelenin altı çizildi. Çeşitli basın organlarında yayınlanan röportajlarında, eğitim sektöründe adil ve eşitlikçi bir çalışma ortamı yaratmanın önemine vurgu yaptı ve sendikal hareketin toplum için taşıdığı önemi dile getirdi. Prof. Dr. Hanefi Bostan'ın sendikal faaliyetleri, onun sadece bir akademisyen değil, aynı zamanda toplumun daha iyi bir yere gelmesi için çalışan bir aktivist olduğunu gösterdi. Sendika üyeleri ve meslektaşları, onun pozitif enerjisini, bitmek bilmeyen öğrenme arzusunu ve hak mücadelesindeki kararlılığını her zaman hissediyorlardı. Onunla bir arada çalışmak, herkes için büyük bir öğrenme fırsatıydı.

Hanefi Bostan'ın bilgiye, eğitime ve toplumsal adalete olan adanmışlığı, onu çevresine ışık saçan bir insan olarak hatırlatıyor. Onun ardında bıraktığı miras, sadece yazdığı kitaplar ve verdiği derslerle sınırlı değil, aynı zamanda dokunduğu hayatlarda ve emek mücadelesinde bıraktığı derin izlerle de anlam kazanıyor. Onun akademik çalışmaları, Osmanlı tarihine yeni bir perspektif kazandırırken, sendikal faaliyetleri de eğitim çalışanlarının haklarının korunmasına ve geliştirilmesine büyük katkılar sağladı. Hanefi Bostan'ın anısını yaşatmak, onun mücadelesini verdiği değerlere sahip çıkarak ve onun izinden giderek mümkün olacaktır. Onun bilgeliği, nezaketi ve adanmışlığı, gelecek nesillere ilham vermeye devam edecek. Bostan'ın hayatı, bilgiye ve eğitime olan tutkusunun yanı sıra, toplumsal adalet ve hak mücadelesindeki kararlılığıyla da örnek teşkil ediyor.

Hanefi Bostan'ın hayatı, vefa ve sadakatin en güzel örneklerinden biridir. Akademik alandaki başarıları ve sendikal mücadeledeki liderliği, onun adının her zaman saygı ve minnetle anılmasını sağlayacaktır. 22 Mart 2024'te İstanbul'da vefat eden Hanefi Bostan, geride bıraktığı eseleri ve yetiştirdiği öğrencilerle daima hatırlanacaktır. Onun değerli mirasını yaşatmak ve bu mirası daha ileriye taşımak için hep birlikte çalışmaya devam edeceğiz. Vefatının ardından, onun tüm hayatını vakfettiği yolda ilerleyerek, Türk Eğitim-Sen ailesi olarak birlik ve beraberlik içinde mücadelemizi sürdüreceğiz.

**Talip GEYLAN**  
**Türk Eğitim-Sen ve UAESB**  
**Genel Başkanı**

## **Bir Milliyetçi ve Sendikal Mücadele Adamı Olarak Prof. Dr. Hanefi Bostan**

1958 yılında Trabzon'un Çaykara ilçesinde doğan Hanefi Bostan, hayatını Türk- lük ve milli değerlere adanmış bir akademisyen ve sendikacı olarak tanıdı. İlkoku- lu Çaykara'da, ortaokulu İstanbul Kartal Lisesi'nde, liseyi ise Boyabat'ta tamamlayan Bostan, genç yaşlardan itibaren eğitimine büyük önem verdi. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Tarih Bölümü'nde tamamladıktan sonra, 1993 yılın- da "XV-XVI. Asırlarda Trabzon Sancağında Sosyal ve İktisadi Hayat" adlı doktora tezi ile akademik kariyerine önemli bir adım attı. Bu çalışması, 2005 yılında Milliyet gazetesinin verdiği Örsan Öymen-Kent Tarihi Ödülü'nü kazandı ve Türk tarihçiliğine değerli katkılarda bulundu.

Hanefi Bostan'ın akademik başarılarının yanı sıra, sendikal alanda da güçlü bir duruşu vardı. 1999'dan 2001'e kadar Türkiye Kamu-Sen Genel Merkezi Denetleme Kurulu Başkanlığı'nı yürüten Bostan, 2002 yılında seçildiği Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Denetleme Kurulu Başkanlığı görevini üç dönem boyunca sürdürdü. Bu sü- reçte, öğretmenlerin ve kamu çalışanlarının haklarını savunarak, sendikal mücadele- nin ön saflarında yer aldı. Onun da şube başkanı olduğu Hanefi başkan gibi inanmış temsilci ve gönüllüleri ile Türk Eğitim-Sen, eğitim camiasında daha etkili ve saygın bir konum kazandı.

Akademik ve sendikal faaliyetlerinin yanı sıra, Hanefi Bostan birçok dergi ve va- kıfla iş birliği içinde çalıştı. Türk Kültürü İncelemeleri, Karadeniz Araştırmaları, Tarih ve Düşünce ve Çaykarahılar dergilerinin yazı kurulu üyesi olarak görev yaptı. Ayrıca, Tarih ve İslam Araştırmaları Vakfı'nın ikinci başkanlığını yürüttü. Fatih İlçe İnsan Hakları Kurulu ve Türk Dünyası İnsan Hakları Derneği'nin Danışma Kurulu üyesi olarak, insan hakları alanında da önemli çalışmalar gerçekleştirdi. Bu görevleriyle, Türk kültürü ve tarihinin korunması ve yaygınlaştırılması için büyük çaba sarf etti.

Hanefi Bostan, evli ve üç çocuk babasıydı. Ailesine olan bağlılığı ve sevgi dolu yak- laşımı, onun kişiliğinin en önemli özelliklerindendi. Yaşamı boyunca milli ve manevi değerleri savundu, bu değerleri genç nesillere aktarmak için çalıştı. Onun idealleri ve mücadelesi, sadece bir akademisyen ve sendikacı olarak değil, aynı zamanda bir Türk milliyetçisi olarak da derin izler bıraktı. İnanıldığı yolda yorulmadan yürüyen, zorluklar karşısında yılmayan biri olarak nezaketinden ödün vermeden çalışmalarını devam ettirdi.

Hanefi Bostan'ın vefatı, Türk eğitim camiası ve sendikal hareket için büyük bir kayıptır. Onun azmi, çalışkanlığı ve inançları, bizlere ilham vermeye devam edecektir. Prof. Dr. Hanefi Bostan'ın anısını yaşatmak, onun değerli mirasını gelecek nesillere aktarmak bizlerin en büyük sorumluluğudur. Onu saygı ve minnetle anıyor, hatırasını yüreklerimizde yaşıyoruz.

**Cengiz KOCAKAPLAN**  
**Türk Eğitim Sen Genel Başkan Yardımcısı**  
**21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Yazı İşleri Müdürü**



## **Prof. Dr. Hanefi Bostan: Bir Bilim Adamı ve Sendikal Mücadele İnsanın Ardından**

23 Mart 2024 tarihinde toprağa verdiğimiz Hanefi Bostan Hocamız, Türkiye'nin önde gelen Osmanlı tarihçilerindendi. Prof. Dr. Erhan Afyoncu'nun 24 Mart 2024 tarihli Sabah Gazetesi'nde yer alan "Karadeniz'i Kıpçaklar ve Çepniler Türkleştirdi" başlıklı yazısından ilham alarak, Hanefi Bostan'ın bilimsel ve sendikal faaliyetlerini, Türk milliyetçiliğine olan bağlılığını ve arkasında bıraktığı mirası ele alacağız.

1984 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne öğrenci olarak adım attığımda, genç idealist bir asistanla tanıştım. Hanefi Bostan isimli bu genç araştırma görevlisi, bir yandan yüksek lisansını hazırlarken bir yandan da öğrencilerine kol kanat geriyordu. Osmanlı Arşivi'ne onun rehberliğinde girdim ve yıllar boyunca birlikte çalışarak birçok şey öğrendim. Çok sıkı çalışan ve ciddi araştırmalar yapan gerçek bir bilim adamıydı.

Hanefi Bostan, ömrünü Türklük ideallerine adanmış bir Türk milliyetçisiydi. Yorulmak bilmez, inandığı yolda bütün zorluklara rağmen pes etmeden sonuna kadar giderdi. Onun amacı, Hakkı Dursun Yıldız, Coşkun Alptekin, Durmuş Hocaoğlu, Haluk Dursun, Acar Sevim ve Mustafa Sabri Küçükaşçı gibi hocaların izinden giderek, muhteşem bir maziden gelen Türk milletini muhteşem bir atiyeye kavuşturmaktı.

Hanefi Bostan, yalnızca bir tarihçi değil, aynı zamanda etkili bir sendikacıydı. Türkiye'nin en etkili ve en akılcı sendikası Türk Eğitim-Sen'in temsilciliğini Türkiye Kamu Sen Konfederasyonunun il başkanlığını üstlenerek sendikal faaliyet içinde yer alarak, öğretmenlerin ve akademisyenlerin haklarını savundu. Eğitim alanında gerçekleştirdiği çalışmaları ve sendikal mücadelesi, onun toplum üzerindeki etkisini daha da artırdı.

Hanefi Bostan Hocamızın en büyük hedefi, Türk milletinin daha ileri gitmesi için çalışmak ve bu doğrultuda insan yetiştirmekti. Bilimsel çalışmalarında ve eğitimdeki rehberliğinde her zaman bu amacı gözetti. Onun rehberliğinde yetişen öğrenciler, onun mirasını ve ideallerini yaşatmaya devam edecektir.

Prof. Dr. Hanefi Bostan, ardında zengin bir akademik miras, güçlü bir sendikal mücadele ve sayısız öğrencinin gönlünde derin izler bırakarak aramızdan ayrıldı. Onun hayatı ve çalışmaları, Türk milletinin aydınlık geleceği için ilham kaynağı olmaya devam edecektir.

19. yüzyılda Trabzon.

### **ŞEHZADE SANCAĞI TRABZON**

Hanefi Bostan, başta Trabzon olmak üzere Karadeniz tarihiyle ilgili orijinal çalışmalar yaptı. Özellikle Karadeniz'in Türklüğüne yönelik uydurma iddiaları arşivlere dayanan çalışmalarıyla çürüttü.

Trabzon Sancağı, Osmanlı döneminde bugünkü Trabzon, Giresun, Rize, Artvin ve Gümüşhane'den oluşuyordu. 1461'de Fatih Sultan Mehmed tarafından fethedildi. Şehzade Abdullah ve Şehzade Selim (Yavuz Sultan Selim) Trabzon'da sancakbeyi olarak görev yaptı. Yavuz zamanında Trabzon bir kültür merkezi hâline geldi.

Fetihten sonra Trabzon'da iç ve dış iskân hareketleri oldu. Bölgedeki Rumların bir kısmı başka yerlere iskân edilirken, başka yerlerden getirilen 6 bin civarında Türk de Trabzon'a yerleştirildi.

Sürgün yoluyla Trabzon şehrine ilk iskân edilen Müslüman Türkler, Çepniler'in hâkimiyet sahasından getirilmişti. Bölgeye Türk iskânı sonraki yıllarda da devam etti. Yavuz'un hükümdarlığında Dulkadirli Türkmenleri, Trabzon bölgesine yerleştiler.

Bölgede Akkoyunlu ve Karaman Türkmenlerinin de izleri vardır. Yapılan iskânlar neticesinde 1583'e gelindiğinde Trabzon Sancağı'nda Müslüman nüfus yüzde 40'a ulaşmıştı. Bölgede 1923'e kadar kalan Rumlar ise 1923-1924 yıllarında "mübadele" sırasında Yunanistan'a gönderildiler.

Hanefi Bostan, meslektaşlarıyla beraber.

### **KIPÇAK VE ÇEPNİ BOYLARI**

Karadeniz, Kıpçak ve Çepni boylarının yoğun olarak yerleştikleri bir bölge idi. Kıpçakların bir kısmı Trabzon'daki Kommenos Hanedanı'na paralı askerlik yapmış ve Hristiyanlaşmışlardı.

Hanefi Bostan Hocamız, Karadeniz'in Anadolu sahillerinde yer alan sancaklarda yaşayan Türkmenler ve Karadeniz bölgesinde önemli bir varlığı söz konusu olan 24 Oğuz boyundan Çepniler üzerine önemli araştırmalar yaptı.

Çepniler, Karadeniz'e o kadar yoğun yerleşmişlerdi ki, Giresun'un ismi Osmanlı döneminde "Vilayet-i Çepni" idi.

Hocamız Karadeniz bölgesindeki nüfusun etnik yapısı ve nüfusun değişmesinde etkili olan faktörler üzerine arşivlere dayalı araştırmalar yaptı. Bölge Müslüman nüfusunun değişmesinde ihtidanın (din değiştirmenin) önemli bir rolünün olmadığını, aksine dışa ve içe yönelik iskân, sürgün ve göçlerin etkili olduğunu gösterdi.

## HANEFİ HOCA, AKADEMİSYENLİĞİNİN YANI SIRA İLK MEMUR SENDİKACILARINDANDI

Hanefi Bostan, 1958 yılında Trabzon'un Çaykara ilçesinde doğdu. İlkokulu Çaykara'da, ortaokulu İstanbul Kartal'da, liseyi ise parasız devlet yatılısı olarak Boyabat İmam Hatip Lisesi'nde tamamladı. 1982 yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun oldu. 31 Aralık 1982'de Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Tarih Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı.

1986'da "Said Halim Paşa'nın Hayatı" başlıklı teziyle yüksek lisansını, 1993'te "XV-XVI. Asırlarda Trabzon Sancağında Sosyal ve İktisadi Hayat" adlı teziyle doktora'sını tamamladı.

1992 yılında öğretim görevlisi kadrosuna tayin edildi. 1996 yılında da Yardımcı Doçent olarak atandı. 2001 yılında Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi'nin Tarih Bölümü Yeniçağ Tarihi Anabilim Dalı'na kadrosuyla birlikte nakledildi.

2005 yılında, "XV-XVI. Asırlarda Trabzon Sancağında Sosyal ve İktisadi Hayat" isimli kitabıyla Milliyet Gazetesi'nin "Örsan Öymen-Kent Tarihi Ödülü"nü aldı. 2018'de doçent, 2024'te profesör oldu.

Hanefi Bostan, akademisyenliğini yanı sıra Türkiye'nin ilk memur sendikacılarından. 1990 yılında Türkiye Kamu Çalışanları Vakfı İstanbul Şubesi'nin kurucu başkanı, 1992 yılında Türk Eğitim-Sen İstanbul Kurucu Şube Başkanı ve Türkiye Kamu-Sen İstanbul İl Başkanı oldu. 30 yıldan fazla sendikacılık yaptı. 22 Mart 2024'te İstanbul'da vefat etti.

Araştırmaları başta Karadeniz olmak üzere İstanbul ve Niksar üzerine yoğunlaşmıştı. Hanefi Bostan'ın şehir ve demografi tarihi ile Osmanlı kent ve kırsalında sosyal ve iktisadî hayata dair çok sayıda ulusal ve uluslararası tebliğ, makale ve ansiklopedi maddesinin yanında "XV- XVI. Asırlarda Trabzon Sancağında Sosyal ve İktisadi Hayat, Karadeniz'de Nüfus Hareketleri ve Nüfusun Etnik Yapısı, Bir İslamcı Düşünür ve Sadrazam Said Halim Paşa, Pendik Belediyesi Yayınları, Harşit Vadisi'nin İdari, Sosyal ve İktisadî Tarihi (XV-XVII. Yüzyıllar), Rize'nin Sosyal Tarihi (Fetihten 18. Yüzyıla) ve Barma Yaylası Tarihi ve Yayla Şenlikleri" isimli kitapları vardır.

**Erhan AFYONCU**

Kaynak:

<https://www.sabah.com.tr/yazarlar/erhan-afyoncu/2024/03/24/karadenizi-kipcaklar-ve-cepniler-turkestirdi>





## İçindekiler

Covid 19 Pandemi Sürecinde Eğitimde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yapılan Öğretmen Görüşleri Araştırmaların İncelenmesi ..... 1 <i>Teacher Opinions on Challenges In Education During The Covid-19 Pandemic Process</i> <b>Raşit İlkey Karakuş</b>	1
Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 27 <i>Examination of the Relationship Between Class Teachers' Self-Efficiency Beliefs and Classroom Management Skills Levels</i> <b>İbrahim Halil Yurdakal / Özcan Genç</b>	27
İlkokullarda Yaşanan Sorunların Okul Müdürlerinin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi ..... 43 <b>Dilek Yener / Hüseyin Taşar</b>	43
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimlilik Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri..... 73 <i>Evaluation Of The Efficiency Level Of Support And Training Courses By School Administrators and Teachers Who Worked In The Courses</i> <b>İsmail Çoban / Mehmet Ulutaş</b>	73
Dünyada ve Türkiye'de Yapılan Öğretimsel Liderlik Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi..... 97 <i>Bibliometric Analysis of Instructional Leadership Studies in the World and Türkiye</i> <b>Onur Erdoğan / Ferudun Sezgin / Ayhan Ural</b>	97
Âşık Divanı'nın (İhsan Kılıç) Şiirlerinde Türk Halk Kültürü Unsurları..... 117 <i>Elements Of Turkish Folk Culture In The Poems Of Âşık Divanı (İhsan Kılıç)</i> <b>Erdoğan Kılıç</b>	117
Lyotard, Foucault ve Baudrillard'da Postmodernist Söylem..... 137 <i>Postmodernist Discourse in Lyotard, Foucault and Baudrillard</i> <b>Nesim Tanrıverdi</b>	137
Alevi Kültüründe Ölüm Ritüelleri ile İslam Öncesi Türklerin Ölüm Ritüellerine Karşılaştırmalı Genel Bakış..... 153 <i>A Comparative Overview of Death Rituals in Alevi Culture and Pre-Islamic Turkic Death Rituals</i> <b>Mehmet Alperen Kılboz</b>	153

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitsel Dijital İçerik Geliştirme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	167
<i>Science Teachers' Opinions On The Educational Digital Content Development Process</i> <b>Mehmet Ali Pınar / Güldem Dönel Akgül</b>	
19. Yüzyıl Türkiye'sinde Eğitimde Modernleşme Atağı: II. Mahmud ve Tanzimat Döneminde Eğitime Bakış.....	185
<i>19<sup>th</sup> Century Turkey's Modernisation Drive In Education: Mahmud II And The Tanzimat Period</i> <b>Ahmet Vurgun</b>	
Özbek Türkçesinde Olumsuzluk Biçimleri .....	209
<i>Negation Forms In Uzbek Turkish</i> <b>Hüseyin Yıldırım</b>	

# Covid 19 Pandemi Sürecinde Eğitimde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yapılan Öğretmen Görüşleri Araştırmalarının İncelenmesi

## Teacher Opinions on Challenges In Education During The Covid-19 Pandemic Process

Raşit İlkay Karakuş\*

### Öz

Araştırmanın amacı 2020 yılı itibariyle dünyada etkisini gösteren Covid 19 pandemi salgını sonucu yüz yüze eğitime ara verilmesi ve bunun sonucunda uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte eğitimde yaşanan sorunlar üzerinde öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma deseninde tasarlanmış çalışmanın verileri yapılandırılmamış görüşme ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmamış görüşme formunda yer alan soruların tamamına cevap veren öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş elde edilen kategoriye ve temalar ışığında bulgular oluşturulmuştur. Araştırmada Mersin İli Akdeniz İlçesinde görev yapan öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik etkilerini değerlendirmek ve gelecekteki uygulamalar için öğretmenlere önerilerde bulunmaktır. Araştırma bulgularına göre; COVID-19 pandemisinin pedagojik yansımaları oluşmuştur. Pandemi döneminde, uzaktan eğitime çok önemli talep artışı olmuştur. Öğretmenlerde ayrıca uzaktan eğitimin önemini anlamaya başlamışlardır. Pandemi uzaktan eğitimde niceliğin ve niteliğin önemini göstermiştir. Coronavirüs pandemisi sürecinde Türk eğitim sisteminin altyapı erişim tasarım güvenlik içerik uygulama mevzuat kalite ve pedagojik açıdan geliştirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Covid-19, Yüz yüze Eğitim

\* Mail: rikarakus@yahoo.com ORCID: 0009-0000-3966-7249 Milli Eğitim Bakanlığı

### **Abstract**

The aim of the research is to examine teachers' opinions on the problems experienced in education with the suspension of face-to-face education as a result of the Covid 19 pandemic epidemic, which has affected the world as of 2020, and the transition to distance education as a result. The data of the study, which was designed in a qualitative research pattern, was obtained through unstructured interviews. Data were collected from 12 teachers who answered all the questions in the semi-structured interview form. The collected data were subjected to content analysis and findings were created in the light of the resulting categories and themes. The aim of the research is to evaluate the effects of teachers working in Akdeniz District of Mersin Province on face-to-face and distance education practices and to make suggestions for future applications. According to research findings; There have been pedagogical reflections of the COVID-19 pandemic. During the pandemic period, there has been a significant increase in demand for distance education. Teachers have also begun to understand the importance of distance education. The pandemic has shown the importance of quantity and quality in distance education. During the coronavirus pandemic, it has been concluded that the Turkish education system needs to be improved in terms of infrastructure, access, design, security, content, application, legislation, quality and pedagogy.

**Keywords:** Distance Education, Covid-19, Face-to-Face Educatio

## Giriş

İnsanlık tarihi, tarih boyunca birçok felaketler atlatmış ve her birinden ders çıkararak sürekli önlemler alıp varlığını devam ettirmiştir. Zaman zaman, orman yangınları, depremler ve salgın hastalıklar dünyada insan varlığını tehlikeye atmıştır. İnsanlık bu tehlikelere karşı teknolojiden de yararlanarak çeşitli önlemler almıştır. Son dönemlerde haberleşme kaynaklarının gelişmesi, insanların elde ettikleri ulaşım imkânları ve hızı sayesinde bu felaketlerden haberdar olmaya başlamışlar ve farklı dönemlerde farklı bölgelerde yaşansa da insanlar bu felaketlerden korunma yöntemlerini ve deneyimlerini paylaşmaya başlamışlardır. Başlangıçta önlem olarak geliştirilen bazı teknolojiler zamanla farklı felaketlere davetiye çıkarmıştır. Örneğin, ulaşım teknolojilerinin gelişmesi ve bunun getirisi olan küreselleşme sayesinde dünyadaki insan hareketliliği artmış ve hareketlilik sonucunda Covid-19 olarak adlandırılan virüsün tüm insanları tehdit eden bir pandemiye dönüşmesine yol açmıştır. (WHO, 2020a) Daha önce yaşanan pandemiler bu kadar yaygın hale gelmemiş, bölgesel veya kıtalarla sınırlı kalmıştır. İnsan hareketliliğinin sonucu olarak son yaşanan pandemi yayılma hızı bakımından insanoğlunu hazırlıksız yakalamış denilebilir. Yüksek öldürücülük oranına sahip pandemilerin sıklığı ortalama bir insan ömründen daha uzun zaman dilimlerinde ortaya çıktığı için insanoğlu pandemiler konusunda yeterince tecrübe biriktirememiş denilebilir. Tarihteki bu pandemiler (H1N1) 2009- 2010, Asya Gribi 1957-1958, İspanyol Gribi 1918-1919 olarak sıralanabilir. Ancak Covid-19, Aralık 2019 tarihindeki ilk tanının konulmasının ardından insan hareketliliğinin de yardımıyla hızlı bir şekilde yayılmış ve 11 Mart 2020 tarihinde Dünya sağlık örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020b). Pandemi ile mücadelenin önemli aşamalarından birisi olarak gösterilen maske mesafe ve hijyen uygulamasına geçilmiş ve bu kapsamda Dünya genelinde OECD verilerine göre 102 ülkede okullar kapatılmış ve 900 milyon öğrenci okuldan uzak kalmıştır. Okulda yapılan eğitime ara verilmesi başlangıçta eğitimcileri ve eğitim paydaşlarını endişeye düşürmüştü ve yeni oluşan duruma uyum sürecinde bazı sorunlar yaşanmıştır. Yaşanan bu sorunların başlıca sebebi daha önce benzer bir süreç yaşanmamış olması ve tecrübe edilmemesinden kaynaklanmıştır. Salgın döneminde eğitimde yaşanan sorunların bilimsel yöntemlerle belirlenmesi bu tecrübe eksikliğini giderecek ve olası bir durum için yine birçok afette olduğu gibi hazırlıklı olunmasını sağlayacaktır.

## Problem Durumu

Çin'in Wuhan şehrinde, 2019 yılında başlayan Covid 19 pandemi salgını dünyayı hızlı bir şekilde etkilemiştir. Bu etkiler ekonomiden tarıma tarımdan sanayiye kadar birçok sektörü etkilediği gibi eğitim sektörünü de etkilemiştir. Bunun sonucunda da tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okulların kapatılarak yüz yüze eğitime ara verilmesiyle sonuçlanmıştır. Okulların virüsün yayılmasındaki etkisini azaltmak amacıyla kapatılması başlangıçta belirli bir süre gibi düşünülmüş ama pandeminin uzun süreci görülünce bu yüz yüze eğitime ne kadar ara verileceği hakkında yetkililer belirli bir süre vermemeşlerdir. Eğitim tarihimizde uzaktan eğitimle ilgili bir tecrübemizin olmaması ve yetkililerce de böyle bir durum için gerekli bir çalışmanın önceden planlanmaması ve eğitimcilerinde bu konuda gerekli bilgi ve ekipmana sahip olunmaması

başlangıçta çeşitli sorunlara neden olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı öğrenci ve öğretmenlere EBA bilişim ağını tavsiye etmiş ancak bu ağın da uzaktan eğitimde yetersiz olduğu görülmüştür. Bazı eğitimciler kendilerince çözüm üretmeye başlamış ve uzaktan eğitimle öğrencileriyle online da olsa eğitime başlamıştır. Bu süreçte Eğitimcilerden bir kısmı Zoom uygulamasını kullanmaya başlamış eğitim ve öğretimi bu şekilde yürütmüşlerdir. Ancak bir müddet sonra basında çıkan Zoom meeting uygulamasının öğretmenlerin hesabından para kesiyor ve öğretmen ve öğrencilerin bilgilerini çalıyor ve bu bilgiler yurt dışındaki şirketin eline geçiyor şeklindeki haberler sonrası Millî Eğitim Bakanlığı bir açıklama yapmış ve kendilerinin bu şekilde bulut sistemini kullanan programları öğretmenlerin kullanması yönünde bir talimatının olmadığını belirtmişlerdir. Bakanlık bunun üzerine TRT EBA televizyonunu faaliyete geçirmiş ve ayrıca bir müddet sonra da zoom uygulamasını EBA ağı üzerine entegre ederek canlı ders verilmesini sağlamıştır. Uzunca bir dönem uzaktan eğitim ve sokağa çıkma yasağı nedeniyle eğitim öğretim uzaktan yapılmıştır. Bu durumda da ekonomik şartlar bölgesel faktörler ve ailenin gelir durumu gibi nedenler sebebiyle birçok öğrenci canlı derse katılamamıştır. Bakanlık bunun üzerine gelir durumu düşük ailelere tablet ve internet vererek aşmaya çalışmıştır. Diğer taraftan bu duruma hazırlıklı olmayan öğretmenlerde başlangıçta ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmış canlı ders planlamasının nasıl yapılacağı programı nasıl kullanacağı hangi sınıfa hangi saatte ders yapacağı şeklinde problemlerle karşı karşıya gelmiştir. Daha sonra Bakanlık tarafından herhangi bir ölçme ve değerlendirmenin olmayacağı ve tüm öğrencelerin bir üst sınıfa geçeceği yönündeki açıklama sonrası veli ve öğrencilerin canlı derse olan ilgisini azaltmış ve öğretmenler bir iki öğrenciyle ders işlemek zorunda kalmıştır. Buda hem dersin verimli geçmemesine neden olduğu gibi öğretmenin motivasyonunu da azaltmıştır.

Bununla beraber dünyada gelişmekte olan iletişim teknolojileri ve internet hayatımızın bir parçası olup günlük hayatta, bankacılık alanında, eğitim alanında bilgi edinmeyi ve edinilen bilgileri paylaşmayı kolaylaştırmıştır. Büyük bir hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için insanların kendilerini geliştirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilgiyi üreten, üretilen bilgilere ulaşabilen, bilgileri harmanlayıp üzerine yeni bilgiler ekleyebilen ve bunları dünyaya sunan toplumlar güçlü olarak söylenir. Sonuç olarak bilgi çağında üreten, gelişen, hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilen insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmacıların sonuçlarına göre (Soran, Akkoyunlu ve Kavak,2006; Doğan,2014). Günümüzde bilgiyi üreten bunu pazarlayan insanların bu bilgilere kolay ulaşmasını sağlayan iletişim teknolojileri büyük önem kazanmıştır. Tüm eğitim kademlerinde iletişim teknolojileri ve buna bağlı altyapı, dijital içerikli ders materyalleri gündelik hayatın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Pandemiyle birlikte daha çok önem kazanan uzaktan eğitim platformları evlerinden alış-veriş imkânı, evlerinde eğitim imkanları, iş yaşantılarında iş yerine gitmeden evlerini ofis gibi kullanma olanakları sağlayarak yaşamlarını kolaylaştırıp yaşam boyu öğrenme sağlayarak günümüzün gerekliliği olan yeni eğitim imkanları ortaya çıkarmıştır. (Doğan,2014).

Uzaktan eğitimle öğretmenler tanıştıkları bu yeni teknolojilerle beraber zaman ve mekân sınırlaması olmadan tüm öğrencilerine ulaşarak eğitim sağlayabilmektedirler. Klasik eğitim anlayışlarından farklı olarak internet teknolojileri vasıtasıyla bilgiyi öğrencilerine daha kolay ulaştırma imkânı bulabilmişlerdir.

Çağımızda üretilen bilgiler doğrultusunda insanların hizmetine sunulan imkanlar insanların kendilerini geliştirmesinde uzaktan eğitimin ve internet teknolojisinin önemini fark etmelerini sağlamıştır. Eğitim tüm unsurları eğitimciler, öğrenciler, veliler gelişimlerini sağlamak için uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmaktadırlar. Gelişimin nedeni olan uzaktan eğitim teknolojilerine karşı kullanıcıların anlayışları uzaktan eğitim çalışmalarını etkilemektedir. Uzaktan eğitim teknolojisinin daha iyi şekilde uygulanabilmesi için uzaktan eğitim teknolojileri hakkındaki anlayışları büyük önem kazanmıştır. Bu bakımdan şu an kullanılan araştırma özellikleri acil kriz dönemlerinde, ön-hazırlıkların zayıf bir durumda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ne şekilde biçimlendiğine yönelik önemli bulgular ortaya koyabilmektedir. Öğretmen; öğrencilerini öğrenme yeteneği kazandırabilen mili eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştiren insanlardır. (Gürbüzürk ve Genç,2004). Okul ortamı içerisinde öğretmenler, öğrencilerini tanıyan gelişmesine yardımcı olan geleceklere için yönlendirenlerdir. Bu dönemde vazgeçilmez olan uzaktan eğitim teknolojileri ve buna bağlı tüm teknolojileri kullanarak dijital materyal üretebilen öğretmenler eğitim-öğretimde önemli yer alacaktır.

Günümüzde gelişen yeni koşullarda uygulanmakta olan mevcut karşı programların ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin uzaktan eğitim ve buna bağlı gelişen teknolojilere yönelik tutumlarını geçmiş yıllara göre nasıl bir yol aldığını, gelişen bu teknolojileri öğrenme, kullanabilmeleri için yeni çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı Covid 19 pandemi salgınıyla başlayan ve okulların uzaktan eğitime geçme süreciyle devam eden süreçteki ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri kapsamında pandemi döneminde eğitimde yaşanan zorluklara ilişkin bir çalışma yapmaktır.

Günümüzde bilgiyi üreten bunu pazarlayan insanların bu bilgilere kolay ulaşmasını sağlayan iletişim teknolojileri büyük önem kazanmıştır. Tüm eğitim kademlerinde iletişim teknolojileri ve buna bağlı altyapı, dijital içerikli ders materyalleri gündelik hayatın vazgeçilmezi olmuştur. Pandemiyle birlikte önem daha çok önem kazanan uzaktan eğitim platformları evlerinden alış-veriş imkânı, evlerinde eğitim imkanları, iş yaşantılarında iş yerine gitmeden evlerini ofis gibi kullanma olanakları sağlayarak yaşamalarını kolaylaştırıp yaşam boyu öğrenme sağlayarak günümüzün gerekliliği olan yeni eğitim imkanları ortaya çıkarmıştır. (Doğan,2014).

Uzaktan eğitimle öğretmenler tanıştıkları bu yeni teknolojilerle beraber zaman ve mekân sınırlaması olmadan tüm öğrencilerine ulaşarak eğitim sağlayabilmektedirler. Klasik eğitim anlayışlarından farklı olarak internet teknolojileri vasıtasıyla bilgiyi öğrencilerine daha kolay ulaştırma imkânı bulabilmişlerdir.

Günümüzde gelişen yeni koşullarda uygulanmakta olan mevcut karşı programların ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin uzaktan eğitim ve buna bağlı gelişen teknolojilere yönelik tutumlarını geçmiş yıllara göre nasıl bir yol aldığını, gelişen bu teknolojileri öğrenme, kullanabilmeleri için yeni çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.



Yapılan bu çalışmada ise üç alt problem ortaya konmuş ve bu problemlere yönelik sonuçlar ise şu şekilde ortaya çıkmıştır.

Araştırmamın birinci alt problemine yönelik sonuçlar. Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgularına göre öğretmenler uzaktan eğitim yolu ile eğitime devam etmektedirler. Uzaktan eğitime devam eden öğretmenlerin uzaktan eğitim yönetimine karşılaştıkları sorunlardan biri teknolojik altyapılarının uzaktan eğitime uygun olmamasıdır. Bunlar bilgisayar teknolojilerinin kullanımındaki yetersizlikleri, internet kotaları, kendilerinin ve öğrencilerinin kullandıkları bilgisayarların donanımlarının yeni teknolojilere uyumlu olmaması, öğrencilerin ve velilerin uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak görülebilir. Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları problemlerin en önemlisinin öğrencileri ile olanlarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin internete ulaşamadıklarını, öğrencilerinin canlı derslere katılamamaları veya derslere ait yüklenmiş dokümanlara da ders dışında da ulaşma imkanlarının olmaması öğrencilerin performanslarında azalmaya neden olmuştur. Covid-19 döneminde yapılan eğitim uygulamalarında öğrencilerin öğretmenleri ile iletişim yeteneklerinin yeterli olmadığını internet üzerinden öğrenmelerinin imkanlarının olmaması motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında canlı derslerde en fazla faydalandıkları dijital belgeler (slaytlar, Online denemeler vb), eğitim bilişim ağı (EBA) derslerin muhteviyatına bakıldığında türlü videolarından öğretim dokümanı olarak faydalanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgulara göre öğretmenlerin covid-19 pandemisinde öğretmenlerin mesleklerine ait yönelik anlayışlarında eğitim öğretimde internet teknolojilerini ile yapılmasının pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir sonuç ise pandemi döneminin mecbur bıraktığı teknolojiden yararlanmak konusunda kişisel gelişimin zorunlu nedenlerden çıktığı ifade edilebilir. Bilimsel araştırmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitim kullanımında yenilenen teknolojinin ekipman ve programlarını kullanmak zorunda olduğu belirtilmektedir. (Mulenga&Marban,2020); (UNESCO, 2020). UNESCO 2020 yılında öğretmenlerle öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamasında gerekli teknolojileri hakkında tanıtım yazıları hazırlamıştır. İncelemeye katılan öğretmenlerin bu süreçte sınıf ortamında öğretmenlik yapmanın kaygı oluşturduğu anlaşılmıştır. Endişe sebeplerinden birini öğrencilerde meydana gelebilecek bilgisizliğin, mutsuzluğun, uzaktan eğitimin kendilerini yeterli bulmadığı ve öğrencilere erişimde yaşanan sorunlara dayandırılmıştır. Pandemi döneminde, öğretmenlerin ve öğrencilerin birçok insanın evlerinde çıkamadıkları için aile problemleri ve ailesinin güvende olması işsizlik korkusu ve ekonomik kazanç yaşantısının öteki taraflarını sorgulamak için yeterli zamanı olmuştur, bu da insanların kaygılarında artmalara neden olmuştur. (Wang ve diğerleri,2020) Araştırmaya katılan öğretmenleri COVID-19 pandemisinin mesleki gelişimlerini pozitif yönde geliştirmiştir. Pozitif yönde geliştirmesinin sebebinin çok zorlu durumlarda dahi derslerini yapabilmeleri kendilerine inanma hissi geliştirmelerine ve uzaktan eğitim süresince fazla yorulmadıklarını belirtmişlerdir.

## Araştırmanın Önemi

Covid 19 pandemi salgının ülkemizde ilk olarak 11 Mart 2020 tarihinde görülmesiyle birlikte tüm eğitim kademelerinde 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Türkiye’de 25 milyon öğrenciden ilk ve ortaöğretim seviyesinde ortalama 16,5 milyon öğrenci bu durumdan etkilenmiştir. (UNESCO, 2020b), Ülkemizde eğitimin duraksamaması adına uzaktan eğitime geçilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmış ve bu sürecin sağlıklı yürütülmesi için de bir dizi önlemler alınmıştır. Ancak gerek Millî Eğitim Bakanlığının gerek öğretmenlerin velilerin ve öğrencilerin bu duruma hazırlıklı olmaması nedeniyle birtakım sorunlar yaşanmış ve bu sorunların aşılması için birtakım tedbirler alınmıştır. Bu süreçte eğitim personelinin uzaktan eğitim deneyiminin bulunmaması ve ayrıca gerekli ekipmana ve donanıma sahip bulunmaması sosyo ekonomik çevre, öğrencilerin ekonomik durumu, internet alt yapısı nedeni gibi durumlar eğitim öğretimden sağlıklı yürütülememesine neden olmuştur. Bu süreçte TRT EBA ve Bakanlığın Dijital eğitim platformu EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformları devreye sokulmuştur. Öğretmenlerin kendi imkanlarıyla Zoom, google meet gibi bilişim ağlarını kullanmaya başlaması ve Bakanlığında bu uygulamaları EBA platformuna entegre etmesiyle birlikte eğitim ve öğretim devam ettirilmeye çalışılmıştır. Başlangıçta birtakım zorluklar yaşanmış olsa da zamanla uzaktan eğitim alanında ciddi gelişmeler yaşanmış okullarda dijital eğitim dönemi başlamış denebilir.

## Sınırlılıklar

Covid 19 Pandemi sürecinde Mersin İli Akdeniz İlçesi ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitimde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleriyle sınırlıdır

## Kuramsal / Kavramsal Çerçeve

Çin’in Wuhan şehrinde, 2019 yılının aralık ayı itibari ile ortaya çıkan ve hafif enfeksiyonlardan ağır solunum sendromlarına kadar ciddi enfeksiyon tablolarına sebep olan bir virüs ile karşılaşmıştır. Hızla yayılan bu virüs nedeniyle DSÖ tarafından küresel pandemi ilan edilmiştir. Dünya üzerinde hızla artan insan hareketliliği neticesinde Covid-19 olarak adlandırılan virüsün tüm insanları tehdit eden bir pandemi olmasına yol açmıştır. (WHO, 2020a). İnsan sağlığını son derece tehdit eden ve halen bir tedavisi bulunamayan bu salgının hızla yayılması, insanların sağlık kaygılarını önemli derecede arttırmıştır. Dünya çapında hızla insanlara solunum yoluyla bulaşan Covid-19 hastalığı bir anda pozitif vaka sayılarının ve ölümlerin artmasına bununla beraber, birçok ülkede toplumsal kaygıların ve endişelerin artmasına neden olmuştur. Nitekim böyle bir pandemiye hazırlıksız yakalanan toplumlar hızla çözüm aramaya başlarken gelen veriler ve hastalığın hızla yayılışı ve yaşanan ölümler itibariyle olumsuz yansımalarını sürdürmesi ve salgının ne zaman sonlanacağına dair kesin bir bilginin de olmaması, ülkelerde yaşanan küresel endişeyi tetiklemiştir (Balta, 2020). Dünya genelinde salgından etkilenen ve bu konuda birçok endişe yaşayan ülkelere biri de Türkiye olmuştur.

Ülkelerin karşı karşıya kaldığı pandemi tehdidi sürecinde, başta sağlık sektörü olmak üzere birçok sektör etkilenmiştir. Bu sektörlerin başında eğitim gelmektedir (TÜBA, 2020). Bu bağlamda Dünya genelinde birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da önleyici faaliyetler uygulanmaya başlanmıştır. Geniş bir kitleyi etkileyen eğitim alanında öncelikli olarak önlemler uygulanmaya başlanmıştır. (Küleççi-Akyavuz ve Çakın, 2020). Okulların pandemik bir influenza'nın yayılmasında kilit nokta olduğu ifade edilerek okulların pandeminin etkisi azaltıncaya kadar kapatılması kararlaştırılmıştır. Covid 19 ile mücadelenin tedbiri olarak da maske sosyal mesafe ve hijyen uygulamasına geçilmiş ve bu kapsamda dünya genelinde okullar kapatılmış ve öğrenciler yüz yüze eğitimden mahrum kalmıştır. Yüz yüze eğitime ara verilmesi tedbirleriyle beraber aslında bireylerin fiziksel temastan kaçınılarak iletişim içerisinde olmaları ve salgının kontrol altına alınması amaçlanmıştır Böylelikle Covid-19 salgınında sosyal mesafenin yaratılması, özellikle çocuk ve genç nüfusun evde kalması sağlanarak ve bulaşıcılığın önlenmesinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bu noktada yüz yüze eğitime ara verilmesi öğrencilerin eğitim alma zorunluluğu düşünülerek, eğitimin sürekliliğinin sağlanması açısından gerekli faaliyetlerin yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Dünya genelinde eğitime ara verilmesiyle beraber, dünya üzerinde yaklaşık 1,6 milyar öğrenci nüfusunun eğitimi sekteye uğramıştır (UNESCO, 2020a). Bu durumdan etkilenen öğrenci sayısı dikkate alındığında, eğitimin devamlılığının sağlanması amacıyla planlı uzaktan eğitim faaliyetleri devreye sokulmuştur. Çok sayıda ülke, öğrenci eğitiminin devamlılığının sağlanması ve öğrencilerin boşluğa düşmemesi amacıyla elindeki imkânlar doğrultusunda uzaktan eğitimin yapılması kararını almıştır (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020).

Tüm dünyada yayılan virüsün etkisiyle eğitim uzaktan “olur mu, olmaz mı”, “uygulanabilir mi uygulanamaz mı”, “işe yarar mı, yaramaz mı” tartışmaları ile birlikte eğitimin tamamen kesintiye uğramasını önlemek ve sürdürülebilirliğini sağlamak üzere bu süreçte uzaktan eğitim bir çözüm olarak hayatımıza girmiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Okulların kapanması ile eşi görülmemiş bir zorluk ile karşı karşıya kalan ülkeler uzaktan eğitim çalışmalarına hızlı bir şekilde başlamak için büyük bir çaba göstermiştir (UNESCO, 2020c). Ülkeler, virüsten etkilenme düzeylerine ve kendi koşullarına bağlı olarak sürekli yeni karar ve uygulamaları hayata geçirmekte duruma göre okulları bölgesel olarak açma-kapama, ülke genelinde açma-kapama, çevrimiçi ortamlarda devam etme ya da eğitime ara verme gibi çeşitli kararlar almaktadırlar (Öztürk, 2020). 22 Mart 2021 itibarıyla UNESCO verilerine göre 210 ülkenin 112'sinde okullar tamamen açık, 72'sinde kısmen açık, 26'sında ise kapalıdır (TED-MEM). Kanada, Amerika, Almanya, İsveç, İngiltere gibi ülkelerde okullar, bölgeye ve sınıf seviyesine bağlı olarak kısmen açık olup, açık olmayan sınıf seviyeleri için uzaktan eğitime devam etmektedirler.

Ülkemizde ilk vakanın 11 Mart tarihi itibarıyla görülmesi, ulusal anlamda bir dizi önlemler alınması ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Okullarımızda, mevcut öğrenci nüfusunun salgının bulaşıcılığın üst düzeylere çıkarılma ihtimali doğrultusunda yüz yüze eğitime ara verilmesine dönük bir karar alınmıştır. Türkiye'de 25 milyon öğrenciden ilk ve ortaöğretim seviyesinde ortalama 16,5 milyon öğrencinin ise bu durumdan etkilenmesi (UNESCO, 2020b), ülkemizde eğitimin duraksamaması adına uzaktan eğitime geçilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. 23 Mart 2020

tarihi itibarıyla ilk ve orta dereceli okullarda uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmeye başlanmıştır (MEB, 2020). EBA (Eğitim bilişim ağı) platformunun altyapı çalışmaları hızla tamamlanmış ve TRT EBA TV'nin üç farklı kanalından konu anlatımları oluşturularak, uzaktan eğitim hazırlıkları gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, tüm sınıf kademelerine yönelik hazırlanan uzaktan eğitim programlarıyla ilk, orta ve lise düzeyinde internet ve televizyon yayınları aracılığıyla öğrencilerin derslere katılımı sağlanmıştır (MEB, 2020). Ayrıca pandemiyle birlikte bu süreçte eğitim alanında en çok tercih edilen ders araçlarından biri de Zoom altyapısı olmuş (Wiederhold, 2020), EBA canlı ders sisteminin kullanılmasının yanı sıra öğretmenler ve öğrenciler tarafından uzaktan Eğitim sistem kullanılmıştır.

### Uzaktan Eğitim

Tüm insanlar hayatları süresince gelişim gösterirler. İnsanlar eğitim başta olmak üzere, sağlık, sosyal ve ekonomik alanda değişim ve gelişim göstermişlerdir. Yapılan çalışmalarda Esgece'ye (2015) Eğitimin insanların en temel hakkı olduğu ortaya konmuştur. Teknoloji alanında meydana gelen değişimlerle beraber eğitim hakkı arayışlarında da gözle görülen büyük bir artış olmuştur. Eğitim hakkının aranmasında oluşan bu artış tüm bireylere eğitim ortamı oluşturması konusunda sorunları da beraberinde getirmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte mesafelerde ortadan kalkarak, eğitimin okul ortamına bağlılığı ortadan kalkmıştır. Oluşan bu yeni durum uzaktan eğitimin doğmasına neden olup her geçen gün gelişen teknolojiyle yaygınlığı artmıştır.

İlk uzaktan eğitim denemeleri 1728'de Boston Gazetesi'nde, 1833'te İsveç'te yayınlanan kompozisyon yazma öğretimini hedefleyen duyuru ile başladığı söylenebilir. (İşman,1998). Dünyada uzaktan eğitim uygulamaları ilk olarak mektupla başlayıp daha sonra radyo, teyp, televizyon, video en son olarak da bilgisayar teknolojileriyle hız kazanmıştır (Höçük,2011).

“Uzaktan Eğitim” kavramı ise Winconsin Üniversitesi'nin 1892 Yılı Kataloğunda ilk defa kullanılmıştır (Distance Educatin), aynı üniversitenin Yöneticisi olan William Ligty ilk kez 1906 yılında bir yazısında uzaktan eğitim kavramını kullanmıştır. Yıllar sonra bu kavram (Fernunterrricht), eğitim uzmanı Otto Peters tarafından 1960 ve 1970'lerde Almanya'da eğitim camiasını bu kavramla tanıştırmıştır. Fransa'da ise uzaktan eğitim kavramı kurumlarda (Teleenseignement) olarak kullanılmıştır (Kaya,2002). Türkiye'de ise eğitim talebinin artması sonucu klasik eğitim programlarına yardımcı olmak üzere uzaktan eğitim kullanılmaya başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)1961 yılında uzaktan eğitime önce mektupla başlayıp eğitime duyulan ihtiyaç duyan bireylerin sayısının artması ve gelişen bilim ve iletişim teknolojileriyle birlikte uzaktan eğitimin önemi, kalitesi ve kullanımı hız kazanmıştır. (Zırğlıoğlu,2006).

Yukarıda ifade edilen uzaktan eğitim kavramına ait bilgiler değerlendirildiğinde; “Uzaktan Eğitim” belli yaş ve öğretim kademesi kriterleri olmadan, zaman ve yer konusunda özgürlük sağlaması, eğitim alacak bireylerle iletişimin bire bir olması, çoğunun bulunduğu yerlerde eğitimden yararlanması, yüksek standartlara sahip öğretim materyallerini üretilmesi ve eğitimin belli bir merkezden yönetilmesi mekana bağlı

olmadan öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesini sağlayan teknolojiye sahip bir kavramdır (Yurdakul,2005).

Sonuç olarak uzaktan eğitimle ilgili tüm yapılan tanımlar incelendiğinde geleneksel eğitimden farkı yüz yüze eğitimden uzak, bilişim teknolojileri ile gerçekleştirilen zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğretmenlerin öğrencileri ile ev ortamında planlı bir şekilde buluşmasını sağlayan bir yöntemdir.

### **Dünyada uzaktan eğitim**

İnsanlığın tarihinden günümüze kadar olan süreçte zaman zaman eğitim, sağlık, sosyal ve ekonomik alanda değişimler olmuştur. En önemli değişimlerden biri olan bilim ve teknoloji insanların yaşamlarına girmesiyle birlikte insan yaşamında yeni gelişmeleri de getirmiştir. Gelişen bilim anlayışı ve teknolojik gelişmelerin etkisinde geleneksel eğitim sisteminin dışına çıkarak insanlara daha geniş olanaklar sağlayarak, öğrenmeyi zaman ve mekân sınırlamasından kurtararak kolay ulaşılabilir yapı haline getirmiştir. Eğitim sisteminde gelişimin temelinde bilimsel ve teknolojik gelişmeye bağlı olarak eğitime ayrılan ödenek gelişen teknoloji karşılayamıyor olması olumsuz olarak etkilemektedir.

Çeşitli nedenlerle eğitim sisteminde meydana gelen sorunlara çözüm olarak uzaktan eğitim programları, XXI.yüzyılın birinci çeyreğinden sonra dünyada her coğrafya üzerinde kullanılmaya başlanmış, çeşitli aşamalardan geçip gelişerek günümüzdeki halini almıştır (Uşun,2006). İlk olarak İngiltere’de XIX yy. da uzaktan eğitim mektupla öğretim şeklinde başlamış daha sonra Fransa’da, USA ve Almanya’da devam ederek hızla dünyaya yayılmıştır. İlk olarak İngiltere de eğitim alanında çalışmalar yapan Sir Isaac Pitman posta yoluyla stenografi öğretimini gerçekleştirmiştir. Daha sonra yine İngiltere de bulunan Cambridge Üniversitesi’nde İskoç eğitim araştırmacısı James Stuart kampüs dışında öğrencilere dersler vermiştir. Evde uzaktan eğitim ise ilk olarak 1870’te Illinois Wesleyan Üniversitesi tarafından uygulanmıştır.

Uzaktan eğitim alanında Almanya’nın da önemli bir yeri vardır. Araştırmacı Antalya’ya göre (2004) uzak eğitim programının Almanya da 1856 yılında başlamış, ”Tele Colleg”, ”Schulfernsehen”, ”Fern Universität” ve ”Deutsch Institut Fur Fernstudien ” isimli kurulan uzaktan eğitim kurumları varlığını günümüze kadar sürdürmüştür.

Dünyada uygulanan uzaktan eğitim, bilimde ve teknolojilerde meydana gelen değişimlerle beraber uzaktan eğitimde gelişmiştir. Dünya üzerinde mektupla başlayan uzaktan eğitim programları daha sonra radyo ve televizyon yayınları olarak devam edip mekân ve zaman sınırlamalarını ortadan kalkarak günümüze kadar gelmiştir. Gelişen internet teknolojileri sayesinde uzaktan eğitimde gelişim aşamaları geçirecek eğitimin her alanında sınavların online uygulanması meslek gelişim programlarının yine online yapılmasına olanak sağlamıştır. Eğitimden faydalanan öğrenciler evlerinde güven içinde uzaktan eğitime devan edebilmişlerdir.

## **Türkiye’de uzaktan eğitim**

Türkiye’de uzaktan eğitime yönelik çalışmalar ise 1927 yılında görülmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitimin Türkiye’de gelişmesinin nedenlerinin başında eğitim kurumlarına ait binalardaki fiziksel eksiklikler gelmiştir. Uzaktan eğitim sistemi zaman içinde tüm eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kırık,2014). Millî Eğitim Bakanlığı 1950 yılında özel kuruluşlarla beraber meslek eğitiminde ve yabancı dil öğreniminde uzaktan eğitimi geliştirmek amacıyla yatırımlarını arttırmıştır. Bu yatırımlar sonucunda Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nde Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nde uzaktan eğitim programları uygulanmıştır. Bu programdan mezun olanlar mesleklerinin başında izlenerek uzaktan eğitim programları hayata uyarlanmıştır. Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM) 1951 yılında kurularak uzaktan eğitimi kullanmıştır (Papi ve Büyükaslan,2007).

Uzaktan eğitim 1980 yılına geldiğinde hızla gelişerek teknolojik alt yapının yenilenmesiyle insanların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilir duruma ulaşmıştır. Bu amaçla Üniversitelerde uzaktan eğitim ilk defa Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nde uygulanmıştır. Anadolu Üniversitesi İktisat ve İş İdaresi Programlarında uzaktan eğitim 1982 yılında resmi olarak uygulamaya başlanmıştır.

Araştırmacı (Çukadar veÇelik,2003) göre Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi yurt dışında da Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Batı Avrupa’da yaşayan Türk Vatandaşlarına uzaktan eğitim yoluyla diploma kazandırmıştır.

Özetle Uzaktan eğitim programlarının gelişimine bakılarak Türk eğitim sisteminde ilk uygulama mektupla öğretim olarak görülmüştür. Daha sonra teknolojide yaşanan gelişmelere bağlı olarak Deneme Yüksek Öğretmen Okulu’nun açılmasının önünü açmıştır. Bu uygulamaları Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) izlemiştir. Önceleri açık ilköğretim olarak başlayan açık lise ile devam eden uygulamalar Yüksek Öğretim Yasasının çıkmasıyla birlikte Anadolu Üniversitesi çatısı altında birleşerek Üniversiteler arası iletişim ve bilgi teknolojileri dayalı uzaktan eğitim yüksek öğretim uygulamaları olarak devam etmiştir.

## **Uzaktan Eğitimin amacı**

Eğitim hakkı insanoğlunun en temel hakkı olarak görülmüştür. İnsanlar sahip oldukları olanaklarla yetinmeyip sürekli bir arayış içine girmişlerdir. Bu arayışlar sonucunda insanların isteklerinde belirli bir artış olmuştur. Teknolojik gelişmelerle birlikte insanlar ev ortamında okula gitmeden, tüm ihtiyaçlarını internet teknolojileri ürünleri sayesinde karşılamaktadır. İnternet teknolojileri mesafeleri ortadan kaldırıp, zamanı uzatarak insanların eğitim ihtiyaçlarına çözüm olmuştur. Çalışmaların geldiği nokta uzaktan eğitimin başlamasına alt yapı oluşturmuştur.

Uygulanan yeni uzaktan eğitim programları zaman, mekân ve eğitim giderleri açısından kısıtlamaları en eza indirmiştir. İnsanlar zamanlarının olmaması ve diğer yaşadıkları sorunlar nedeniyle alamadıkları eğitimleri alabilmek için uzaktan eğitimi tercih etmeye başlamışlardır.

Sonuç olarak uzaktan eğitimin amacı mekânı ve zaman kavramı olmadan büyük öğrenci gruplarını eğitime dahil edebilmek, eğitim-öğretim işleri, için ayrılan maliyeti azaltmak, uzakları yakınlaştırmak öğrenilmek istenilen bilgilerin istenildiği kadar tekrar edilebilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencilere tamamına internet erişimi sağlandığında eğitimde fırsat eşitliği sağlanacak düzeye gelinecektir (Altun ve Ateş 2008; Demirel, 2010; İşman,2011 Uşun,2006).

Diğer yandan, uzaktan eğitim uygulamaları insanların istedikleri zaman eğitim alma imkânını gerçekleştirmiştir. Dersi zamanında alamayanlar için sisteme yüklenen belge, video vb kaynaklardan zaman bulunulduğunda çok fazla tekrar imkânı sağlamaktadır.

Uzaktan eğitimin amacı özetle eğitim hakkından mahrum kalanlar olmasın, gelişen teknolojiyi tüm insanlığın hizmetine sunmak, eğitim uygulamaları arasındaki süreyi azaltarak başarıyı ve kişisel gelişimi arttırarak eğitimi sürekli hale getirmek (Ağır,2007).

### **Uzaktan eğitimin etkili kullanımı için gerekli olan ilkeler**

Uzaktan eğitimin kullanıldığı her alanda uygulanması için belirlenen ilkeler vardır. (Uşun 2006), araştırmalarına göre uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılması gereken ilkeleri şöyle belirtmiştir.

Uzaktan eğitim uygulamaları klasik eğitimin seçeneği olmayıp, klasik eğitim süreçlerinin bir tamamlayıcısı olmalıdır. Hazırlanan uzaktan eğitim belgelerinin konunun uzamanı eğitimciler tarafından kurulan komisyonlarca yapılmasıdır. Hazırlanan bu görsel ve yazılı materyaller gelişim özellikleri içermeli ve uygun iletişim araçları ile öğrencilerle buluşturulmalıdır. Yapılan çalışmalar kayıt altına alınarak öğrencilerin izlemesi için erişime sunulmalıdır. Yayınlar belirli zaman diliminde yapıldığında kaçırılanların ulaşabilmesi için sistem içinde mutlaka kayıtlı olmalıdır ki öğrenci zamanı olduğunda ulaşabilsin.

### **Uzaktan eğitim programının özellikleri**

İnternet teknolojilerinin gelişiminin devamlılığı eğitim-öğretimi etkilemektedir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri yeniden belirlenmelidir. Öğretmenlerin klasik eğitimde görevleri (Rolleri) öğrenciyi tanıma, plan hazırlama. Ders materyali hazırlama, öğretim yapma, ölçme değerlendirme, rehberlik hizmeti, öğrencilerin temel becerilerin geliştirebilme gibi rolleri uzaktan eğitim içinde geçerlidir (Uğur,2014). Yüz yüze eğitimde öğretmen kıyafeti, tıraşı sınıf yönetim disiplninde önemli olurken, uzaktan eğitimde dersin içeriğini aktarma şekli, kullandığı iletişim kaynakları açısından farklılık gösterir (Gülbahar,2009). Birçok yönden bezer olmalarına karşın az bir farkı vardır. Uygulanan uzaktan eğitim programlarında öğrencilerinde rolleri değişmektedir. Bu roller teknolojik rolü, sosyalleşme rolü, web sitesi kurma rolü araştırmacı ve lider rolleri olarak belirlenmiştir (Karadağ ve Şen,2014). Her iki sisteminde de öğrenci kendi başarısından sorumludur. Yapılan derslere katılmalı verilen etkinliklerin tamamını yerine getirmeli koyulan kurallara uymalı ve derslere zamanında katılmalıdır (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek,2012).

Eğitimin verilenlerden ne kadarının alındığının tespiti için yapılan değerlendirme yöntemi olan ölçme ve değerlendirme eğitimin etkili bir parçasıdır (Gülbahar,2009). Ölçme değerlendirme uzaktan eğitimin de vazgeçilmez bir parçasıdır. Yapılan eğitim sürecinde öğretilenlerin ne kadarının anlaşıldığı, anlaşılabilen konuların hangisinin olduğunun belirlemek için yapılan bir değerlendirmedir. Değerlendirme sonucu öğrencilerin performansları notla değerlendirilir (Gülbahar,2009). Uzaktan eğitim ya da geleneksel eğitim programlarının ne kadar işe yaradığını, öğretmen ve öğrencilere kazandırdığı fayda, eğitime sağladığı fayda ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile belirlenir (Demirel ve Gören,2015; İşman,2011).

Uzaktan eğitim uygulamalarını özetlemek gerekirse klasik eğitim programlarında olduğu gibi öğretmen, öğrenci, eğitim öğretim ortamı, yazılı ya da dijital materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme eğitim içinde bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilir.

### **Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri**

Eğitimi tamamlayan unsurdan biri yüz yüze eğitim diğer unsur ise uzaktan eğitim olarak bilinir. Öğrencilerin kendilerinin öğrenme imkânı olan klasik eğitime göre, uygulanabilirliği bakımından daha esnek bir uygulamadır (Oral,2007). Araştırmacının yaptığı tanıma bakarak öğretmenlerin esnek ve bireyselleştirilmiş eğitim şartlarına uyum sağlama özelliğini göstermesi gerekir (Uğur,2014). İnternet teknolojilerinin eğitim içinde yerini alması ile yüz yüze ve uzaktan eğitimde farklı iletişim teknolojileri kullanımı, internet üzerinde de yaygın olarak kullanıldığı için öğretmenlerin de yeni gelişen şartlara uyum sağlayabilmesi gelişen teknolojileri kullanma ve eğitime uyarlayabilme özelliklerini taşıması zorunlu hale gelmiştir.

Yüz yüze eğitimde genellikle öğretmen bilgiyi aktaran taraftır. Uzaktan eğitimde bilgiyi aktarmanın yanında bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten konumundadır. Öğretmenler ders süresi boyunca öğrencilerin öğrenme süresini uzatmalı, onları aktif durumda tutabilmeli dersin işleyişini yapabilmelidir. Öğretmenlerin oluşan yeni şartlara uyum sağlayabilmeleri teknolojik aletleri ve iletişim araçlarını kullanmayı bilmelidirler. Teknoloji kullanmadaki becerisi onun klasik eğitimden farkını ortaya çıkaracaktır (Demir,2014; İşman,2011).

Uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler öğrencilere bire bir eğitim sunmazlar, öğrencilerin öğrenebilecekleri ortamı hazırlarlar. Ders anlatımında gereken tüm materyalleri hazır bulundururlar. Öğrencilere öğrenmeyi öğretirken daha çok bir rehber rolündedir. Bu eğitim modeli ile öğretmenler; psikolog, öğretici. Öğrenen, teknoloji uzmanı, teknisyen, yönetici, grafik tasarımcısı, sosyalleştiren, danışman, araştırmacı, ölçme değerlendirmede uzmanı, proje yürütücüsü, iletişimci, motivasyon kaynağı gibi roller üstlenmiştir (Karadağ ve Şen,2014).

Sonuç olarak uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin çeşitli rollere sahip olduğu üstlenmiş olduğu eğitim görevi ve sorumlulukları eğitim-öğretimin her aşamasında, hazırlık, planlama eğitime devam ederken eğitimin sonuna kadar devam etmektedir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin rolleri klasik eğitime göre artarak devam etmiştir.



### Uzaktan eğitimde öğrenci rolleri

Uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenin rolleri yanında öğrencilerinde rolleri vardır. Öğrencinin üzerine aldıkları roller hayatı süresince uygulayabileceği davranışlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin üzerine aldığı roller öğretmenlerinki kadar fazla değildir. Eğitim alanında yapılan araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenciler psikolog, öğrenen, teknoloji uzamanı, tekniker, web site uzamanı, iletişimci, motivasyon kazandırıcı rolleri olduğu belirlenmiştir (Kadağ ve Şen,2014).

Diğer eğitim araştırmacıları Keskin ve Ekinici (2013), Karadağ ve Şen'in (2014) belirlemiş olduğu rollere ek olarak öğrencilerin rollerini öğrenme, öğretmeni ile iyi iletişim içinde ve anlaşılabilir noktalarla öğretmene geri bildirimde bulunan, ortaya çıkan sorunlara çözüm üreten bireyler olarak belirlemiştir. Bu tanımları destekleyen bir araştırmaya göre Gülbahar (2009)" internetten öğrenme de öğrenci kendi başarılarından sorumlu olup, derslerde istenenleri zamanında yapmalıdır. Derslerde veya ders dışında düzenlenen çalışmalara katılmalı, derslerde verilen ödevleri, projeleri yapılması tamamen öğrenciye ait olmalıdır."

Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencinin rolleri, öğretmeni ile benzer rolü olduğu, öğretmeni ile iletişime geçmesi, bilginin aktarılması, öğretmeni gibi sosyalleştirebilen, araştırabilen, liderlik yapma rollerinin olduğu söylenebilir.

### Uzaktan eğitimde öğrenme ortamları

İlk ortaya çıktığından günümüze gelinceye kadar uzaktan eğitim uygulamaları birçok değişim geçirmiştir. İlk olarak posta yöntemi ile başlamıştır. Mektup ile öğretim olaraktan adlandırılan yöntem anlatılmak istenenlerin dikkatlice hazırlanması gerekir (Uşun,2006).

Mektupla öğretim modeli değişik bölgelerde bulunan öğrencilere bilgilerin posta yöntemiyle gönderildiği, verilen yanıtların yine aynı yöntemle posta yöntemiyle alındığı bir uzaktan eğitim yöntemidir. Posta yönteminde öğrenciler sorularını posta yöntemiyle öğretmene gönderir. Öğretmeni de öğrencisinden soruları cevaplayarak posta yöntemi ile öğrencilerine gönderir. Yapılacak sınavlarda yine posta yöntemi ile yapılır (İşman,2005).

Uzaktan eğitim yöntemlerinde yazılı dokümanlar yanında basılı dokümanlarda kullanılır. Örnek olarak dergiler, broşürler, gazeteler ders kitapları olarak verilebilir. Araştırmacı Uşun (2006) verilerine göre basılı dokümanlarla öğretim; uzaktan eğitim uygulamaları için titizlikle hazırlanmış ders konuları, grafikler ve fotoğraflarla desteklenen eğitim materyallerinin aktarılması olarak ifade etmiştir. Araştırmacı Uşun'un (2006) verileri incelendiğinde yazılı ve basılı dokümanlarla başlayan uzaktan eğitim teknolojik gelişmelerle uzaktan eğitim yöntemini getirmiştir. Uzaktan eğitim de başarı internet küllenmedeki başarısından kaynaklanmaktadır. Modern uzaktan eğitim yöntemlerinde iletişim teknolojisi ve bilgisayar alt yapısının zenginliğine sahip olanlar daha başarılı olmuşlardır.

Uzaktan eğitimde öğrenme ortamını değerlendirecek olursak posta yöntemi ile başlayıp, teknolojik gelişmeler sayesinde internetin olduğu her yerde kolaylıkla yapılabilen bir yöntem haline gelmiştir.

### **Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme**

Klasik eğitim anlayışında önemli yeri olan ölçme ve değerlendirme uzaktan eğitimde önemli yere sahiptir. Klasik eğitim modellerinde öğrencilerin başarılarını ölçmede geri bildirimde bulunmada, uygulanana programların verimliliğini belirlemede derslerde kullanılan materyallerin içeriğe uygun olup olmadığını belirleme görevi ölçme ve değerlendirmedir.

Eğitim öğretim programlarının verimliliğini ve sürdürülebilir olduğunu belirleyen en önemli faktör ölçme ve değerlendirmedir. Karakaya (2003) çalışma sonuçlarına göre uzaktan eğitimde kullanılan dijital içeriklerin başarılı olup olmadığını da değerlendirir.

1997 yılında çalışmalar yapan Ferman'ın verilerine bakıldığında ölçme değerlendirme bilgisayarın gelişimi, iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi, öğrencilere istedikleri zaman sınavlara katılma özgürlüğünü kazandırmıştır. Ölçme değerlendirme çalışan personelin sayısında azalma olmasına, zamandan kazanç sağlaması, test şeklinde yapılan sınavlarda her öğrenciye rast gele farklı sorular çıkmasına olanak sunmuştur. Ölçme değerlendirme de sınavların geçerliliğini arttırıp sorularında güvenilirliğine sağlamada katkısı olmuştur. Buna ek olarak verilen cevapların tamamının kaydının saklanabilmesi etkisi olmayan soruların ortaya çıkarılmasında olduğu gibi bazı avantajlar getirmiştir.

2014 yılında Karadağ'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarına bakıldığında uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler, öğrencilerinin başarılarını tesirli ve eksiksiz olarak bulması için bir ya da daha fazla ölçme değerlendirme uygulaması kullanması gerekir. Beş tane olarak bilinen ölçme değerlendirme yöntemleri şöyle sıralanabilir; sözlü sınav, yazılı sınav, kısa cevaplı sınav, doğru yanlış testleri, oktan seçmeli testlerdir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, uzaktan eğitim ya da klasik eğitimde vazgeçilmezdir. Öğrencilerin başarılarını, programların verimliliğini, eğitim programlarının sürdürülebilir olduğu gösteren ölçme yöntemleridir.

### **Uzaktan eğitimin yararları**

Hayatımızın her yerinde ve tüm teknolojik gelişmelerde yaşanan, uzaktan eğitim uygulamalarının da eğitim açısından avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Uzaktan eğitimin getirdiği avantajlar hakkında söylenebilecekler:

2006 yılında Uşun'un yapmış olduğu araştırmaların sonuçlarına göre, uzaktan eğitim uygulamalarının çağdaş öğrencilerin, gelişen öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen, gelişimini tamamlamış ve tamamlayamamış ülkelerin gelişimlerine önemli faydalar sunmaktadır. İnsanlara devamlı, yaşam boyu ferdi veya özgür öğrenme

olanaklarıyla tanıştırmıştır. Öğrenme mesuliyetinin fertlerde olması fertlerin girişimcilik taraflarını ve karar verme kabiliyetlerini gelişimine yardımcı olmuştur.

2002 yılında Kaya'nın yaptığı araştırma sonuçlarında ;uzaktan eğitim uygulamalarının avantajlarına bakıldığında farklı eğitim olanakları oluşturması, topluluk eğitimini kolaylaştırdığını, irici kaynaktan bilgiye ulaşım sunduğunu, kişisel öğrenme mesuliyetini vermesi, kişisel ve özür öğrenmeyi, öğrenciler için çeşitli öğrenme olanakları oluşturması, eğitimde giderlerin azaltılması, programlarda belli standartlar oluşturması eğitimde fırsat eşitsizliğini en az seviyeye indirmesi olarak ifade etmektedir.

1999 yılında Demiray'ın yaptığı çalışmalara göre uzaktan eğitim uygulamalarının olumlu yönleri olarak, Öğretmenlerle öğrencilerinin belli bir mekâna bağlı kalmadan evlerinde ya da iş yerlerinde öğretim haklarından faydalanması, öğrencilere ise zaman bağlı kalmadan istenildiği zaman derslere katılma fırsatı sağladığı bir uygulama olarak ifade etmektedir.

Uzaktan eğitim uygulamalarının avantajlarına ilave olarak öğretme ve öğrenme sürecinde, amaçların, öğrenme ortamının yaşın, yöntemlerin ve metotlar açısından esneklik ve çeşitlilik oluşturduğu, resmi veya özel kuruluşlarda fertlerin görevleri açısından eğitimlerini devam ettirebilmeleri, geliştirebilmeleri ve mesleğinde yükselmesini sağlayan, ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle varyasyonlar oluşturan eğitim öğretim yöntemi olarak ifade edilmiştir (8uşan,2006).

Uzaktan eğitim uygulamalarını özetlersek; öğrencilere ihtiyacı olan bilgiyi ihtiyacı olduğu zaman sunan, mekanlara bağlı kalmadan erişim imkânı sunması. İnsanların çalışma ortamlarında bile eğitimden yararlanma imkânı sunan bir yöntemdir. İnsanlar uzaktan eğitimle kişisel ve mesleki gelişimlerini devamlı olarak sıkıntıya uğramadan sürdürme olanağı sunmuştur. Araştırmacıların verilere bakılarak uzaktan eğitim uygulamalarının fertlerin gelişimine büyük oranda katkı sunduğunu söyleyebiliriz.

### **Uzaktan eğitimim sınırlılıkları**

Uzaktan eğitim uygulamalarının faydaları olduğu kadar sınırlılıkları da vardır. Horzum (2003) yılında yaptığı araştırma sonuçlarına göre, uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşmesinin önüne geçmiştir. Uygulamalı derslerde öğrenme aşamasında olumsuzluklar yaşanmıştır. Öğretmenler derslere hazırlık aşamasında geleneksel eğitime göre daha fazla zaman ve emek harcamıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarının bir parçası olan teknolojiyi kullanamayan öğrencilerle de olumsuzluklar yaşanmıştır.

Uzak eğitimde öğrenme zorluklarında gerekli olan yardımın, rehberlik hizmetlerinin sağlanamamasından kaynaklanan problemler çözüm bulunmadığından iletişim teknolojilerinin dağıtımında ve erişim noktasında teknik problemler çıkması yüz yüze etkileşim bakımından sınırlılık oluşturarak verimliliği azaltır (Uşun,2006).

Kaya (2002) ve Yurdakul (2005) yıllarında yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde, uzaktan eğitimin sınırlılıklarını kişisel yardım olanaklarının az olması, anında geri dönüt alınamaması iletişimin ve etkileşimin eksik olması, uzaktan eğitimde fertlerin sosyalleşmesinin önüne geçtiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak uzaktan eğitim zamana ve mekana bağlı kalmadan öğrenme ortamı oluşturması, aktif iletişim imkanının olmaması fertlerin sosyalleşmesini engellemiştir. Uzaktan eğitim yüz yüze iletişimi engellediği, kişisel farklardan kaynaklanan öğrenme eksiliği, öğrenme zorluğu ve rehberlik hizmetlerinin gerekli zamanlarda sunulmadığı vb sınırlılıklarını söyleyebiliriz.

### **Geleneksel eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılması**

Uzaktan eğitim yöntemi klasik eğitim yönteminin yerine getirilen eğitim modeli olmaktan çok klasik eğitimin eksik kalan yanlarını giderici eğitim yöntemi olarak doğmuştur. Klasik eğitim modelinde var olan sorunlardan dolayı uzaktan eğitim modeli gibi yeni modellere ihtiyaç duyulmuştur. Yaşanan problemler fertlerin belli bir yere ve zaman dilimine bağlı kalarak derslerin yapılması şeklindeydi, okul binalarında sınıfların yetersizliği öğrenci sayılarının kalabalık olması ve öğretmen eksikliği gibi problemler olarak belirlenebilir. Klasik eğitim yöntemlerinde problemlerden bir diğeri de belli yaşlarda olması söylenebilir. Klasik eğitim yönteminde ailevi nedenlere. Çalışma koşullarına göre ve diğer görevlerinden dolayı eğitim katılmayan fertler eğitim alma haklarından yararlanmamıştır.

Ortaya koyulan nedenlerden ötürü klasik eğitimin eksik yanlarını tamamlamak üzere yeni eğitim programlarına ihtiyaç duyulmuştur. Fertlerin özgürlükçü eğitim öğretim içinde yer almasını sağlamıştır. Aynı zamanda eğitim alacak fertlerin binalara bağlı kalmadan zaman dilimine bağlı kalmadan eğitim öğretimden faydalanarak eşitsizliği ortadan kaldırmıştır. Bu bahsi geçen noktalara bakarak klasik eğitimin uzaktan eğitime benzemeyen yönleri bulunmaktadır. Klasik eğitim ile uzaktan eğitim arasında var olan farkları (Verduin ve Clark; çev,Maviş,1994) yaptıkları araştırmalarının sonuçları eğitim öğretim büyük bölümünde öğretmenlerin ve öğrencilerin coğrafya içinde beraber olmaları, öğrenci başarı yada başarısızlığının ölçülmesinde eğitim sisteminin rolü, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte olmasından ve derslerin öğrencilere aktarılmasında eğitim kanallarının olması, öğretmenler ile öğrenciler arasında iletişimin karşılıklı olması, eğitimde mekan, öğretmenler ve öğrencilerin derslerin bir araya getirilmesi, mekâna ve zaman dilimine bağlı kalmadan, öğrencilerin kendi beklentileriyle öğrenmeye başlaması, eğitimden faydalanacak öğrencilerin belli bir zaman dilimine bağlı yada bağlı kalmadan alabilmelerini sağlamıştır.

Genel anlamda klasik eğitim uzaktan eğitime üstünlük sağlamış olmakla beraber uzaktan eğitim daha üstün özellikleri bulunmaktadır. Başka bir anlatımla klasik eğitimde belirli yaştaki öğrencilere, belirli yerlerde kısıtlı dokümanlarla oluşturduğu eğitim ortamıyken, uzaktan eğitim vasıtasıyla öğretmenlerle öğrencilerin aynı bölgede olmasına ihtiyaç duyulmadan tüm yaştaki öğrencilere aynı zaman aralığında veya farklı zaman aralığında öğrenme olanağı sağlamasıdır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, ortaya çıkan ürünlerle ya da bulunan sonuçlar yerine oluşan süreç ile ilgilenir. Nitel araştırmalarda yüklenen anlamlar önemlidir. (Merriam,1998; Akt. Yılmaz ve Altınkurt,2011). Nitel araştırmada çalışılan konuyla alakalı doğrudan birinci elden verilerin toplanması gerektiğinden, çalışılacak alanla ilgili ön bilgilere sahip olunmalı ve çalışılan alan yakından tanınmalıdır. Ayrıca Nitel araştırmalarda, araştırma probleminin özelliğine ve araştırmacının sahip olduğu kaynakların sınırlılığına göre örneklemin genişliği belirlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 87). Nitel araştırmalarda yapılandırılmış görüşme sürecinin yanında gözlem ve doküman inceleme gibi yöntemler de kullanılmaktadır. Görüşme sürecinde soruların açık ve anlaşılır bir şekilde katılımcıya yöneltilmesi ve gerekli durumlarda ek sorularla araştırılan konunun derinleştirilmesi sağlanmalıdır. Katılımcının sözel ifadeleri gözlem ve doküman inceleme yöntemleri kullanılarak doğrulanmalıdır. Birden çok veri toplama yönteminin kullanılması elde edilen bulguların geçerliği ve güvenilirliğini artırma açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89).

### Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırma Mersin İli Akdeniz İlçesinde bulunan resmi devlet okullarından çalışan öğretmenler üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışma 3 kadın ve 9 erkek öğretmenin katılımıyla toplam 12 branş öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerinin hizmet sürelerine bakıldığında 1 tanesi 1-5 yılları arasında, 7 tanesi 5-21 yılları arasında, 4 tanesinin 21 yıldan fazla süredir çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görevli oldukları okullarda girebildikleri ders saatlerine bakıldığında 16 saat ve 30 saatleri aralığında olduğu, ders verdikleri sınıflarda öğrenci sayılarına bakıldığında en kalabalık sınıftaki öğrenci sayısının 28 olduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış formlarla yapılan görüşmelerde belli düzeylerdeki standart olması, esnek olması nedenleriyle yaparak ya da doldurularak yapılan test ve anketlerin sınırlamalarını ortadan kaldırarak seçilen konuda derinlemesine bilgiye ulaşmasını sağlaması (Yıldırım ve Şimşek,2003) sebebiyle araştırmacılar tarafından tercih edilen yöntemdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, görüşme yapacağı katılımcılara soracağı soruları önceden hazırlar, görüşme esnasında ise katılımcılardan daha detaylı bilgi almak, onlara esneklik sağlamak amacıyla soruların tekrar düzenlenmesine ve tartışılmasına imkân verir (Ekiz,2009).

Yapılan bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla, uzmanların geliştirerek hazırladıkları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim hakkında yapılan çalışmalar incelenmiş, ilgili alanyazın taranmış, bu konuda hazırlanmış anket çalışmalarında yer alan sorular değerlendirilmiş ve bir

uzman görüşü de alınarak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ankette 23 adet yapılandırılmış ve 3 adet de açık uçlu soru hazırlanmıştır. İncelemelerin sonuçlarına göre örnek form soruları belirlenerek sonuçlandırılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere görüşme formu Google form üzerinden hazırlanarak e-mail yolu ile gönderilmiştir. Öğretmenlerin formdaki sorulara verdikleri cevaplar yine Google form yolu ile alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Mersin İli Akdeniz İlçesinde bulunan resmi devlet okullarından çalışan öğretmenle yapılan görüşme formundan elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan likert tipli sorular Tamamen katılıyorum, Çok Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Az Katılıyorum, Katılmıyorum şeklinde beşli bir anket formundan yararlanılmıştır. Likert ölçekler tutum ölçmek amacıyla geliştirilmiş ölçeklerdir. Likert ölçeklerde katılımcılara yargı içeren bir dizi ifade verilmekte ve katılımcıların bu ifadelere ne derecede katıldığı “Kesinlikle katılıyorum”, “Çok katılıyorum”, “Kısmen katılmıyorum”, “Az katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” gibi seçeneklerle sorgulanmaktadır. Ölçekteki “katılma ve katılmama” seçenekleri tutumun yönünü, “kesinlikle” şeklinde belirtilen uç seçenekler ise tutumun gücünü ölçmeyi amaçlamaktadır (Albaum, 1997: 332). Bunu yaparken her alternatif cevaba sayısal bir değer atanmakta ve bir kavramı ölçek için kullanılan ifadelerle verilen bu sayısal değerler toplanarak veya bu değerlerin ortalaması alınarak her katılımcı için bir skor belirlenmektedir (Baka vd., 2012:247). Bu özelliği sebebi ile ölçek toplamalı ölçek olarak da bilinir (Malhotra, 2010:309).

Açık uçlu sorularda ise içerik çözümlemesinden faydalanılmıştır. İçerik çözümlemesinde başlıca gaye, bulunan bilgileri açıklayabilecek ifadelerle ve bağlantıları bulabilmektir. Çözümleme yönteminin gücü. Ölçme araçlarının denetimlerinin yapılabilmesi ve çalışmanın yavaş ilerlemesinden kaynaklanmaktadır (Gümüş, Durgun,2000; Yıldırım,2005). Çalışma sonucu elde edilen bilgiler tekrar tekrar okunarak bulunan bilgiler kelimelere, cümlelere ve paragraflara ayrılarak benzerlik gösterenler sınıflandırılmıştır. Elde edilen bilgilerin değişik paragraflardakilerin aynı manada olanların birleştirilerek yapılandırılmasıdır. Elde edilen bilgilerin yorumu esnasında kurumsal açıklamalardan ve çalışma konusu hakkında yapılan çalışmalardan faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanak olanlar ve dayanak olmayanlar sebepleriyle birlikte belirlenmiştir.

### **Bulgular**

#### **Uzaktan Eğitimin Öğretim Süreçlerine Etkileri**

Katılımcılar pandemi öncesinde uzaktan eğitim yöntemini kullanmadıklarını pandemi ile uzaktan eğitimle tanıştıklarını belirtmişlerdir. Pandemi öncesinde klasik eğitim anlayışıyla derslerini sınıf ortamında yaptıklarını bu süreçte Eğitim uygulamalarında, tahta, etkileşimli tahta ders kitapları. Yardımcı kaynaklar, slaytlar, yazılı-basılı dokümanlar ve EBA'yı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitimin öğretim süreçlerinde ise önceleri zorluk yaşadıklarını zamanla programın

öğrenilmesiyle uyum sağlayarak bilgisayar teknolojilerini öğretim programlarında kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Pandemi döneminde içerik bakımından zenginleştirilen EBA' daha aktif kullanmışlardır. Ders içerikleri bakımından çok zengin olan dijital kaynakların kullanımı da artmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim platformlarını keşfetmeye başladıklarında canlı derslerin daha kullanışlı bir hal aldığını ifade etmişlerdir.

### **Uzaktan eğitimin olumlu/olumsuz etkileri**

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşleri; Teknolojinin hayatımızdaki önemini anlaşılması, ulaşım problemin ortadan kalkarak derslerin evden ve kendi istedikleri zaman verebilmeleri, zaman ve mekân sınırlamasının ortadan kalkması, daha zengin ders içerikle ile canlı derslerin yapılması olarak belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim uygulamalarında kendilerine daha fazla zaman ayırabilmişler ve bu zamanda kişisel ve mesleki gelişimlerini arttırmışlardır. Uzaktan eğitimin olumsuzluklarının kendilerinin ve öğrencilerin daha önce uzaktan eğitim hakkında bilgilerinin olmaması, bilgisayarlarının gerekli donanımlara sahip olmadığı, bazı öğrencilerin internet teknolojilerine sahip olmadıkları için canlı derslere katılamaması olarak ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim şeklinde yapılan derslere katılımın az olması öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduğunu, Pandemi döneminde uygulanan sokağa çıkma yasaklarında zorunlu olarak evde kalan öğretmenlerin psikolojilerinin olumsuz yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin fırsat eşitliğinin olmaması ve öğrencinin fiziksel olarak eğitim ortamına girmemiş olmasının getirdiği dezavantajların da önemli bir sorun olduğunu. Öğrenci- öğretmen, öğrenci- öğrenci arasındaki duygusal bağın yüz yüze eğitimde olduğu kadar çok yönlü kurulamaması. Göz kontağı kurma gibi bedensel iletişim becerilerinin daha az, sözlü iletişim becerilerinin daha baskın olması sürecin getirdiği dezavantajlar olarak değerlendikleri görülmüştür. Buna karşın, teknolojinin eğitim hayatında daha etkin ve yararlı kullanılması, ulaşım için harcanan enerji ve maddi kaynakların tasarrufu online eğitimin getirdiği artılar arasında olduğunu belirtmişlerdir. Sağlık nedenleri (kronik rahatsızlıklar) ile okul ve sosyal ortamlardan uzak kalan öğrenciler için de sosyal bir ortama girme ve uzaktan da olsa diğer çocuklarla iletişime geçebilme imkânı sunduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılara yöneltilen anket sorularına da katılımcılar aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Bu dönemde yapılan online derslerin verimli geçtiği şeklindeki soruya katılımcıların çoğunluğu kısmen katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Pandemi döneminde Online derslerin verimli geçtiği kanaatindeyim.

	Dağılım	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Az katılıyorum	1	8.333	8.333	8.333
Katılmıyorum	3	25.000	25.000	33.333
Kısmen katılıyorum	8	66.667	66.667	100.000
Diğerleri	0	0.000		
Toplam	12	100.000		

Ayrıca yine katılımcılara yöneltilen Online eğitimin eğitim öğretim hayatını olumlu etkilediği şeklindeki soruya ise katılımcıların yine büyük bir kısmı kısmen katıldığını belirtmiştir.

Online eğitimin, eğitim hayatını olumlu etkilediğini düşünüyorum.

	Dağılım	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Az katılıyorum	3	25.000	25.000	25.000
Katılmıyorum	2	16.667	16.667	41.667
Kısmen katılıyorum	6	50.000	50.000	91.667
Tamamen katılıyorum	1	8.333	8.333	100.000
Diğerleri	0	0.000		
Toplam	12	100.000		

Katılımcılar uzaktan Eğitimde tüm öğrencilere ulaşamaz iken yüz yüze eğitimde tüm öğrencilere ulaştığımızı düşünüyorum yönündeki soruya ise katılımcılar tablodaki gibi cevap vermişlerdir.

Uzaktan Eğitimde tüm öğrencilere ulaşamaz iken yüz yüze eğitimde tüm öğrencilere ulaştığımızı düşünüyorum

	Dağılım	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kısmen katılıyorum	2	16.667	16.667	16.667
Tamamen katılıyorum	3	25.000	25.000	41.667
Çok katılıyorum	7	58.333	58.333	100.000
Diğerleri	0	0.000		
Toplam	12	100.000		

Pandemi döneminde uzaktan eğitimin öğrencilere faydalı olduğunu düşünüyorum. Şeklindeki soruya ise katılımcıların %75 i katılmadığını belirtmişlerdir.

Pandemi döneminde uzaktan eğitimin tüm öğrencilere fırsat eşitliği sağladığını düşünüyorum şeklindeki soruya ise %66,7 si katılmadığını beyan etmiştir



## Uzaktan eğitimin öğretmenlik meslek anlayışına etkileri

Uzaktan eğitimle beraber internet teknolojilerini kullanma becerileri artmıştır. İnterneti veya bilgisayarları olmayan öğrencilerin derse katılamaması mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmuştur. Böyle bir süreçte, iletişime dayalı bir mesleğe sahip oldukları için kendilerini şanslı hissetmişlerdir. Zira, yüz yüze eğitimin ne kadar değerli olduğunu bir kez daha anladıklarını, Sınıf ortamında öğrencilerle geçirdikleri her dakikanın önemini bir kez daha anladıklarını vurgulamışlardır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç olarak pandemiyle birlikte Eğitim Öğretim hayatımıza uzaktan eğitim kavramı girmiş gerek öğrenciler gerekse öğretmenler bu süreçte uzaktan eğitimle tanışmıştır. Ayrıca dünyanın diğer ülkelerinde yapıldığı gibi Türkiye’de eğitim-öğretim alanı başta olmak üzere birçok alanda ani değişikliklere neden olan covid-19 salgını öğretmenlerimizin dijital içerik üretme ve öğrencilerle canlı dersler gerçekleştirme deneyimlerini arttırmıştır. Salgın döneminin iyi yönetilmesi hedefiyle MEB’in uzaktan eğitim uygulamalarını uluslararası kalıplarla uygulaması ihtiyacı devam etmektedir. Pandeminin mecburi hallerin dışında, uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimden faydalanan tüm öğrencilere yapılması yerine, algıları fazla öğrencilerle planlanması daha etkili olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda kullanılan zoom, googlemeet, pergulus vb. dijital içerik kullanma becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğrencilerin canlı derse yönelik ilgilerini arttırmak amacıyla zengin içerikler hazırlanmalıdır. Elektronik cihaz veya internete erişimde sorun yaşayan öğrencilere, internet sağlanarak ücretsiz verilmelidir. Öğretmenler ve öğrenciler gerekli donanıma sahip bilgisayar, tablet gibi teknolojik ürünlerin KDV alınmadan satın alınması sağlanmalıdır. Değerlendirme süreçleri için öğrencilerin erişebileceği (e-imza, yüz tanıma) bir sınav ortamı oluşturulmalıdır. Eğitim bilişim ağı hakkında yeterli öngörüsü bulunmayan velilerin eğitim bilişim ağı hakkında bilgilendirme yapılması pozitif etki yapacaktır. Gelecekte vazgeçilmez eğitim-öğretim metotları arasında olan uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenimi takviye eden metot olarak tüm öğrenciler ve velilerin tanınması, anlaması ve teknolojiyi kullanması için çalışmalar yapılabilir

## Kaynakça

Balta, E. (2020). *Kara Vebadan Koronavirüse Küreselleşme*. Uluslararası İlişkiler Konseyi, 10.02.2020, <https://www.uikpanorama.com/blog/2020/02/10/karavebadan-koronavirusekuresellesme> (Erişim Tarihi: 05.11.2020).

Bozkurt, A. (2017). *Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını*. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3 (2), 85-124.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Bakan Selçuk, *Koronavirüs’e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri>, (20 Eylül 2020).

Öztürk, N. (2020). *Pandemi sürecinde dünyada eğitim*. Kriter Siyaset, Toplum ve Ekonomi Dergisi, 5(50). <https://kriterdergi.com/dosya-egitimde-koronavirus-etkisi/pandemi-surecinde-dunyada-egitim>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. ve Koole, M. (2020). *Online University Teaching During And After The Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence And Learning Activity*. Postdigital Science and Education, 1-23.

Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). *Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi*. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.26701/uad.711110>

TÜBA, (2020). Covid-19 *Pandemi Değerlendirme Raporu*. Türkiye Bilimler Akademisi Yay.

UNESCO, (2020a). *COVID-19 impact on education* <https://en.unesco.org/covid19/educationr-esponse>

UNESCO, (2020b). *290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response*. <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>

UNESCO, (2020c). *National education responses to COVID-19 summary report of UNESCO’s online survey*. Summer Report, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.

WHO. (2020a). *Covid19 Coronavirus Disease 2019 Situation Report – 72*. World Health Organization (Vol. 2019). <https://pers.droneempriit.id/covid19/>

WHO. (2020b). *Past pandemics*, <http://www.euro.who.int/en/health-topics/communicable-diseases/influenza/pandemic-influenza/past-pandemics>

Wiederhold, B. K. (2020). *Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”*. Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking, 23(7), 437-438.

Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(32), 1221-1261.

Gürün, O. A. (2001). *Psikoloji sözlüğü* (2. bs., C.1-3, s. X). İstanbul: İnkılâp.

*İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. (1961, 12 Ocak). T.C. Resmî Gazete (Sayı 10705).

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karadağ, E., Aypay, A. ve Baloğlu, N. (2010, 1-2 Mayıs). *Eğitim yönetimi araştırmalarına analitik bir bakış: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nin analizi* [Sözlü bildiri]. 5. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karataş, M. (1995). *İnsan ilişkilerinde temel prensipler*. İstanbul: Kalender. Kaya, A. (2005). Ruh sağlığını etkileyen faktörler. Sosyal Psikoloji Dergisi, 25(45), 35- 50.

Kaya, C. (2004, 13 Eylül). *Dünyada özgürlükler hızla yayılıyor*. Hürriyet, s.10.

Kayhan, M. (2004). *Mülakat*. Burcu Çavdar, İstanbul, 12 Mart.

Klimoski, R., & Palmer, D. (1993). *The ADA and the hiring process in organization*. Consulting Psychology Journal, 45(2), 10-36.

Koç, İ. ve Merç, A. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersine ilişkin metaforik algıları*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(1), 28-39. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/debder/issue/31123/297177>.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Adım adım ÖSS tercih danışmanlığı kaynak kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Mitchell, T. R., & Larson, J. R. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Morera, O. F., vd. (2006). *Social problem solving predicts decision making styles*. Personality and Individual Differences, 41(67), 307-317.

Özgenel, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stilleri ve problem çözmeye becerileri arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zuckerman, M. & Kiefer, S. C. (basımda). *Race differences in face-ism: Does facial prominence imply dominance?*. Journal of Personality and Social Psychology.

Extended Abstract:

The aim of the research is to examine teachers' opinions on the problems experienced in education with the suspension of face-to-face education as a result of the Covid 19 pandemic epidemic, which has affected the world as of 2020, and the transition to distance education as a result. The data of the study, which was designed in a qualitative research pattern, was obtained through unstructured interviews. Data were collected from 12 teachers who answered all the questions in the semi-structured interview form. The collected data were subjected to content analysis and findings were created in the light of the resulting categories and themes. The aim of the research is to evaluate the effects of teachers working in Akdeniz District of Mersin Province on face-to-face and distance education practices and to make suggestions for future applications. According to research findings; There have been pedagogical reflections of the COVID-19 pandemic. During the pandemic period, there has been a significant increase in demand for distance education. Teachers have also begun to understand the importance of distance education. The pandemic has shown the importance of quantity and quality in distance education. During the coronavirus pandemic, it has been concluded that the Turkish education system needs to be improved in terms of infrastructure, access, design, security, content, application, legislation, quality and pedagogy.

As a result, with the pandemic, the concept of distance education entered our education lives and both students and teachers were introduced to distance education in this process. In addition, the Covid-19 epidemic, which caused sudden changes in many areas, especially in the field of education in Turkey, as in other countries of the world, has increased the experience of our teachers in producing digital content and conducting live lessons with students. With the aim of good management of the epidemic period, the need for the Ministry of National Education to implement distance education practices with international patterns continues. It can be said that, except for compulsory situations due to the pandemic, it may be more effective to plan distance education practices with students with higher perceptions, rather than providing them to all students who benefit from education.

Teachers use zoom, googlemeet, pergulus, etc. used in distance education. In-service training should be organized to improve skills in using digital content. Rich content should be prepared to increase students' interest in live lessons. Internet should be provided free of charge to students who have problems accessing electronic devices or the internet. Teachers and students should be able to purchase technological products such as computers and tablets with the necessary equipment without VAT. An exam environment that students can access (e-signature, facial recognition) should be created for evaluation processes. Informing parents who do not have sufficient foresight about the educational IT network will have a positive impact. Distance education, which is among the indispensable education methods in the future, can be carried out to ensure that all students and parents recognize, understand and use technology as a method that reinforces lifelong learning.

**Etik Kurul İzni**

Bu alışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) zerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar atışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkr**

alışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

# Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

## Examination of the Relationship Between Class Teachers' Self-Efficiency Beliefs and Classroom Management Skills Levels

İbrahim Halil Yurdakal\*  
Özcan Genç\*\*

### Öz

Günümüzde ilkökul eğitiminin çocukların gelişimi için büyük katkıları sağladığı ve öğrencinin gelişimi açısından önemi tüm dünyaca kabul gören bir gerçektir. Bu dönem eğitime verilen değer göz önüne alındığında öncelikle nitelikli bir ilkökul eğitime gereksinim vardır. İlkokul öğretmeninin taşıdığı özelliklerin, ilkökul eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen temel belirleyicilerden biri olduğu dikkate alındığında niteliğinin öğretmenlerin taşıdığı özelliklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitimin kalitesini etkileyen temel unsurlardan olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen temel değişkenlerdendir. Nitekim öz yeterlik algısı yüksek bir öğretmenin hedeflerine ulaşması daha kolay olacaktır. Bununla beraber sınıf yönetimi becerisi yüksek bir öğretmen de eğitim-öğretim hizmetleri için en ideal ortamı sağlayabilecektir. Bu kapsamda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma nicel desenlerden ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar İlinde görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Schmitz & Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği ile Yüksel & Duman (2017) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

\* Mail: iyurdakal@pau.edu.tr ORCID: 0000-0002-6333-5911 Pamukkale Üniversitesi

\*\* Mail: ozcangenc@gmail.com ORCID: 0000-0003-4626-5082 Pamukkale Üniversitesi

Araştırma verileri SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile kendi alt boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki, öz yeterlik inançları ölçeği ile alt boyutları arasında da yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak öz yeterlik inancı arttıkça sınıf yönetimi becerileri düzeyleri de artmaktadır bu bulgu ölçeklerin tüm alt boyutlarında da benzer niteliktedir. Öz yeterlik inançları sınıf yönetimi becerilerini toplam varyansın %39.5'i düzeyinde açıklamaktadır. Standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısı ve t değeri incelendiğinde öz yeterlik inancının sınıf yönetimi becerisinin bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri, sınıf öğretmenleri, ilişkisel tarama modeli.

### Abstract

Today, it is a globally accepted fact that primary school education contributes greatly to the development of children and its importance in terms of student development. Considering the value given to education in this period, first of all, a qualified primary school education is needed. Considering that the characteristics of the primary school teacher are one of the main determinants affecting the quality of primary school education and the development of the child, it can be said that the quality of primary school education is related to the characteristics of teachers. Teachers' self-efficacy perceptions and classroom management skills, which are among the main factors affecting the quality of education, are the main variables that affect the quality of education service. As a matter of fact, it will be easier for a teacher with a high perception of self-efficacy to reach their goals. In addition, a teacher with high classroom management skills will be able to provide the most ideal environment for education services. In this context, the aim of the research is to reveal the relationship between classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management skills. The research was structured in accordance with the relational screening model, one of the quantitative designs. The sample of the research consists of 200 classroom teachers working in Afyonkarahisar Province. Teacher Self-Efficacy Scale developed by Schmitz & Schwarzer (2000) and adapted to Turkish by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran (2004) and Classroom Management Skills Scale developed by Yüksel & Duman (2017) were used. Research data were analyzed with SPSS 21 package program. As a result of the research, it is seen that there is a positive and high relationship between the classroom management skills scale and its sub-dimensions and a high level of positive correlation was found between the self-efficacy beliefs scale and its sub-dimensions. As a result, as self-efficacy belief increases, classroom management skills levels increase. This finding is similar in all sub-dimensions of the scales. Self-efficacy beliefs explain classroom management skills at the level of 39.5% of the total variance. When the standardized ( $\beta$ ) coefficient and t value are examined, it can be said that self-efficacy belief is a predictor of classroom management skills.

**Keywords:** Self-efficacy beliefs, classroom management skills, classroom teachers, relational screening model.

## Giriş

İlkokulun çocukların gelişimi için önemli katkılar sağladığı ve bu eğitim kademesinin gerekliliği tüm dünyaca kabul gören bir gerçektir. İlkokulun önemi göz önüne alındığında üzerinde durulması gereken elzem bir konu olduğu düşünülmektedir. Çocukların gelişiminde ve topluma faydalı bireyler hâline gelmelerinde eğitimin önemi büyüktür. Eğitim öğretim hizmetleri sayesinde birey toplumun ihtiyaçlarına ve bireysel gereksinimleri ölçüsünde bilgi ve becerileri edinmekte ve topluma uyum sağlamaktadır. Bu bağlamda eğitim öğretim hizmetlerinin sunulmasında görev alan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Yurdakal, 2019: 1208). Sınıf öğretmenin taşıdığı özelliklerin, ilkokul eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen temel belirleyicilerden biri olduğu dikkate alındığında ilkokul eğitimin kalitesinin öğretmenlerin taşıdığı özelliklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu süreçte öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve sınıf yönetme becerileri önem arz etmektedir. Sınıf öğretmeni, çocuğun kişiliğinin oluşması, kazandığı alışkanlıkları, davranış yapısı, öz güveni, karakteri ve öz-yeterlik inançları bakımından ebeveynlerinden sonra gelen en önemli kişidir. Sınıf öğretmenlerinin bu nedenle gelecek kuşaklar üzerinde etkili olacak bir misyonu bulunmaktadır.

Öğretmen niteliğinin, eğitimin etkili bir şekilde amacına ulaşmasında büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Günümüzde öğretmenlerden öğrencilerin gelişimlerine yol gösteren bir rehber rolü üstlenmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin alanlarında uzmanlıkları tek başına yeterli görülmemekte öğrencilerin problemlerine duyarlı, onlara iyi bir rol model olmaları da beklenmektedir. Öğrenciler öğretmenin gözlemledikleri davranışları özümseyerek öğretmenini örnek alır. Öğrenciye göre öğretmen doğruyu bilen kişidir ve öğrenci öğretmene uygun olarak davranış kalıpları geliştirir (Karahana, 2003). Bu derece önemli bir konumda yer alan, birey ve toplum için çok büyük etki sahibi olan öğretmenlerin öz güvenlerinin yüksek olması gereklidir. Öğretmenlerin, mesleki yeterliklere sahip olmaları, görev bilinci ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarıyla gerçekleşebilir. Bunu sağlayacak olan da öz yeterlik inancıdır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Öz-yeterlik inancı, insanların belirli bir performans göstermek için gereken etkinliği organize edip, bu performansı başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir. (Bandura, 1994). Açıkgöz (1996) ise bireyin belirli durumlara karşılaştığında, kendi verimliliğine güvenme oranı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik, kişinin bir işi yapabilmek için gereken kapasitesine sahip olduğuna dair inancıdır (Zimmerman, 1995). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını arttıracabileceklerine, en azından olumlu yönde etki edebileceklerine inanırlar (Tschannen Moran, Hoy ve Hoy, 1998).

Öz yeterlik inancı, kişinin davranışlarını doğrudan etkilemekle birlikte kişinin karar almasında, hedef beklentisinde ve çevre edinmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin öz-yeterlik inançları, düşünce, duygu ve davranışlarını şekillendirmekte; davranışın oluşumundan önce bireyin o davranışa ait duygu ve düşüncelerini biçimlendirmede önemli olmaktadır. Bu sebeple, güçlü öz-yeterlik duygusu, kişilerin başarıya ulaşmalarını kolaylaştırır (Bandura, 1994). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları,



öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmelerini artırmakta ve daha yüksek düzeyde benlik algısı oluşturmalarını sağlamaktadır (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989). Öz yeterlik inancı yüksek bir öğretmenin etkili ve başarılı bir şekilde eğitim-öğretim sürecini yönlendireceği düşünülebilir (Önen ve Öztuna, 2005). Küçükyılmaz ve Duban (2006) öğretmenlerin öz yeterlik inancının, öğrenmeyi yönlendirmek için verdikleri emeği ve mesleki hedeflerinin düzeyini etkilediğini ayrıca öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin öğretmen merkezli dersler işlediklerini ifade etmektedir. Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin performanslarının yanında başarılı olmalarını da etkileyen faktörlerden biridir. Öğretmenlerin, öz yeterlik inancının farkında olması, yeterliğin öğrenmeyle mümkün olacağını, yetersizliğin başarısızlık olduğunu bilmesini sağlar (Çetin, 2004). Sınıf yönetimi bir öğretmen için hayati öneme sahip becerilerdendir. Nitekim eğitim-öğretim hizmetlerinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin sınıfı yönetebilmesi elzemdir. Sınıf yönetimi becerisi öğretmenlerin öz güvenleri ve öz yeterlilikleri ile yakından ilişkilidir. Öz güveni yüksek öğretmenlerin sınıfı daha etkili yönettikleri bilinmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken bir diğer özellik ise sınıf yönetimi becerileridir. Sınıf yönetimi becerisi de öz yeterlik inancından etkilenmektedir (Celep, 2004). Öğretim ortamında, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmenlerin, öz yeterlik inançlarının yanında, genel anlamda bir sınıf yönetim stratejisinin bulunması gerekir (Öztürk, 2002).

Çocukların daha iyi öğrenme olanaklarına kavuşmaları, sınıf ortamının öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi ve uygulama sürecinin etkili şekilde yönetilmesi ile gerçekleşir (Arnas ve Sadık, 2016). Öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekir. Çünkü sınıf kültür ve ikliminin en önemli belirleyicisi öğretmendir ve öğretmenlerin davranışları öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak sahip oldukları özellikler ve çocuklarla kurdukları ilişkinin niteliği sınıf yönetiminin oluşumunda en belirleyici unsurlardan birisidir (Taş, 2005). Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Thompson' a (1994) göre sınıf, öğretmen ve öğrencilerin her gün bir arada oldukları belirli bilgi ve becerileri edinmeleri için oluşturulmuş benzersiz çeşitlilikteki bir düzenektir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması sınıf içinde başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2001).

Alan yazında bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimine ve öz yeterlik inançlarına ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır;

Babaoğlan ve Korkut (2010) 401 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Sridhar ve Javan (2011) 150 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında öz yeterliğin sınıf yönetimine pozitif ve doğrudan bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2014) araştırmasında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının cinsiyet, akademik başarı ve öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Korkut (2009) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bozbaş (2015) çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik ve sınıf yönetimi becerileri arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Güneş (2016) 519 öğretmen ile gerçekleştirdiği tez çalışmasında öz yeterlilik inancı ile sınıf yönetim becerileri arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Kalkan (2018) ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin özyeterlik algılarının “oldukça yeterli” düzeyinde olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2019) 394 öğretmen üzerinden gerçekleştirdiği Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği tez çalışmasında araştırma neticesinde öz yeterlilik ile sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öztürk ve Yıldızbaş (2019) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının “yüksek”, mesleki tükenmişliklerinin ise “düşük” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Vatansaver Bayraktar ve Çelik (2021) 394 öğretmen ile yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aslan, Bal, Akbulut ve Çetin (2023) araştırmalarında okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları bakımından kendilerini ölçeğin alt boyutlarında ve tüm ölçekte orta düzeyde yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven (2023) araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların öz yeterlilik algıları ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif ve düşük bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların özyeterlilik algılarının motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Öğretmenler dışında öğretmen adaylarının da öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Savran ve Çakıroğlu (2003) araştırmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının oldukça iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğretmen yeterliği ile pozitif eğitim davranışı, öğrenci çıktıları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin Sak (2015) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının %69,2'si fiziksel ortamın düzenlenmesi, %50'si etkinliklerin planlanması ve uygulanması ve %82,7'si kuralların uygulanması konularında yeterli olduklarına inanırken, sınıf yönetimi genel anlamda ele alındığında katılımcıların yaklaşık yarısı (%51,9) kısmen yeterli olduklarına inanmaktadırlar.

Bilgi çağında bilgi birikiminin artması beraberinde bilginin ikiye katlanma süresini azaltmıştır. Bu hızlı dönüşüm beraberinde sistem, kavram, olgu ve olayların da hızlı bir şekilde yenilenmelerine yol açmıştır. Eğitim bağlamında düşünüldüğünde ise özellikle dijital dönüşüm ile hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden beklenen beceriler de değişmiştir. 21. YY becerileri, Avrupa yeterlikler çerçevesi ile buna dayalı olarak

oluşturulan Türkiye yeterlikler çerçevesi ile değişen öğretim programları beraberinde öğretmenlerin de beklentilerini ve sahip olması gereken nitelikleri etkilemiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları da bu dönüşüm ile değişmiş olabilir. Alan yazında sınıf öğretmenlerinin söz konusu iki beceri ile yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte özellikle pandemi sonrası değişen düzene uygun olarak güncel bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri, sınıf yönetimi becerileri ve bu ilişkisi, çeşitli değişken gruplarında incelenmeye değer bir konudur. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenerek, belirlenmesi amaçlanmaktadır. Alan yazında bu konuda iki çalışma tespit edilmiş olup güncel bir çalışmanın gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları sınıf yönetimi becerilerinin bir yordayıcısı mıdır?

### **Araştırmanın önemi**

Eğitimin kalitesini etkileyen temel unsurlardan olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen temel değişkenlerdendir. Nitekim öz yeterlik algısı yüksek bir öğretmenin hedeflerine ulaşması daha kolay olacaktır. Bununla beraber sınıf yönetimi becerisi yüksek bir öğretmen de eğitim-öğretim hizmetleri için en ideal ortamı sağlayabilecektir. Bu kapsamda öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve sınıf yönetim becerilerini tespit etmek önem arz etmektedir. Bu iki olgu arasındaki ilişkinin durumunu tespit etmek de ayrıca daha nitelikli öğretmen profili için karar kılıcılara katkı sağlayacaktır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın modeli**

Bu çalışma nicel araştırma türüne uygun olarak tamamlanmıştır. Nicel araştırmanın çalışma ilkesi temel olarak, ulaşılan bulguların sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2017). Araştırmada sınıf öğretmenlerinden oluşan örnekleme grubundan elde edilen verilerin, istatistiksel analizinin yapılmasıyla ulaşılan bulgulara uygun olarak sonuçların yorumlanması amacıyla nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla nicel araştırma modellerinden olan, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2019) göre iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve

neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır. Karasar (2019) a göre ise, ilişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

### **Araştırmanın evreni ve örneklemi**

Araştırmanın örneklemi, gönüllülük esasıyla seçilen 200 öğretmenden oluşmaktadır. Kass ve Tinsley'e (1979) göre ölçme aracında yer alan madde sayısının 5-10 katı kadar örnekleme ulaştırılması gerektiğini belirtmektedir. (Seçer, 2015, s. 79). Bu kapsamda 245 örnekleme hedeflenmiş olup 250 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. 237 ölçek doldurulmuş olup bunlardan 37'si ranji artıracak şekilde uç değerler içermektedir. Özellikle sadece 1 ya da 5 şeklinde doldurulmuş ya da yarısından fazlası doldurulmamış formlar güvenilirliği zedeleyeceği göz önüne alınarak işlem dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak kolay ulaşılabılır örnekleme metodu ile 200 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler toplanırken her bir katılımcıya onam formu da iletilmiştir. Onam formunu onaylamayan katılımcıların (5) ölçekleri işlem dışı bırakılmıştır.

### **Veri toplama araçları ve süreci**

Araştırmada Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği ile Yüksel & Duman (2017) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Öğretmen Anketi kullanılmıştır. Ölçekler Google Form formatında hazırlanarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğinde yer alan maddeler "4'lü Likert Tipi Ölçek" (Bana uygun değil, bana nadiren uygun, bana çoğunlukla uygun, bana tamamen uygun) formundadır. Sekiz maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi, Motivasyon olmak üzere 6 boyut ve 49 maddeden oluşan Sınıf Yönetimi Becerileri Öğretmen Anketi "5'li Likert Tipi Ölçek" (Hiçbir zaman, Nadiren, Ara sıra, Sık sık, Her zaman) formunda olup ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin analizi**

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler SPSS 23 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Öz yeterlik inançları ölçeğinin -.21 ile -.18, sınıf yönetimi becerileri ölçeği ise -.41 ile -.09 şeklinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret (2004: 49) çarpıklık katsayısının -1 ve +1 arasında bir değer alması durumunda dağılımın normal olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk'e (2014: 16) göre standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin kanıtı olabilir.

Bu kapsamda araştırmada toplanan verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda çalışmada Korelasyon, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Çalışmada regresyon analizi varsayımları için otokontrol için otokorelasyon (Durbin Watson katsayısı) hesaplanmış ve 1.913 olduğu belirlenmiştir.

Kalaycı (2016) çoklu doğrusal regresyon için otokorelasyon katsayısının 1.5 ile 2,5 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Seçer (2013: 114-115) ise Durbin-Watson değerinin 1 ile 3 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda verilere ait Durbin Watson katsayısı ideal aralıktadır. Araştırmada öz yeterlik inancının, sınıf yönetimi becerilerini yordama düzeyini belirlemede basit düzey doğrusal regresyon, iki olgu arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyini belirlemede ise basit korelasyon analizi (Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu) kullanılmıştır.

### Araştırmanın etik izni

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.07.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-93803232-622.02-395720

### Bulgular

#### Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde olup sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin ölçek geneli ve alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Korelasyon Sonuçları

Alt boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Başa çıkma davranışı (ÖYÖ)	1									
Yenilikçi davranış (ÖYÖ)	,509**	1								
Sınıfın Fiziksel düzeni(SY)	,487**	,482**	1							
Öğrenme-Öğretme Süreci(SY)	,478**	,521**	,539**	1						
Zaman Yönetimi (SY)	,390**	,450**	,446**	,787**	1					
İletişim (SY)	,488**	,305	,323**	,662**	,635**	1				
Davranış yönetimi(SY)	,403**	,432**	,565**	,689**	,606**	,587**	1			
Motivasyon (SY)	,443**	,474**	,412**	,660**	,670**	,657**	,700**	1		
SYTOPLAM	,923**	,802**	,554**	,566**	,473**	,476**	,473**	,520**	1	
ÖYÖTOPLAM	,555**	,545**	,681**	,893**	,829**	,794	,857**	,828**	,629**	1

\*\* p< .01, \*p< .05

Tablo 1 İncelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında ölçek geneli ve alt boyutlarında istatistiksel olarak ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek ilişki zaman yönetimi ile öğrenme-öğretme süreçleri arasında olduğu görülmektedir ( $r=0,787$ ,  $p<0,01$ ). Bu ilişki düzeyini motivasyon ile davranış yönetimi arasındaki ilişki takip etmektedir ( $r=0,700$ ,  $p<0,01$ ). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki en düşük ilişki ise iletişim ve sınıfın fiziksel düzeni arasında görülmektedir ( $r=0,323$ ,  $p<0,01$ ).

Öz yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutları arasında da benzer şekilde pozitif yönlü ilişkilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inançları ölçeği iki alt boyuttan oluşmakla birlikte alt boyutları (başça çıkma ve yenilikçi) arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,509$ ,  $p<0,01$ ). Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları ile ölçeğin geneli arasında da pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Ölçek geneli ile en yüksek ilişkiler sınıfın fiziksel düzeni ( $r=0,554$ ,  $p<0,01$ ) ve öğrenme öğretme süreçleri ( $r=0,566$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutları arasındadır. Ölçek geneli puanlar ile en düşük ilişkiler ise zaman yönetimi ( $r=0,473$ ,  $p<0,01$ ) ve davranış yönetimi ( $r=0,473$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutlarıdır. Öz yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutları ile ölçeğin geneli arasında da pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Ölçek geneli ile başça çıkma davranışı alt boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır ( $r=0,555$ ,  $p<0,01$ ). Benzer şekilde yenilikçi davranış alt boyutu arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,545$ ,  $p<0,01$ ).

Sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam puanları ile öz yeterlik inançları ölçeği toplam puanları arasında da pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,629$ ,  $p<0,01$ ). Bu kapsamda öğretmenlerin öz yeterlik inançları arttıkça sınıf yönetimi beceri düzeyleri de artmaktadır.

Öz yeterlik inançları ölçeği toplam puanları ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği alt boyutları arasında pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Özellikle sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutlarından Öğrenme-Öğretme Süreci ( $r=0,893$ ,  $p<0,01$ ) ve davranış yönetimi ( $r=0,857$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutları arasından yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer şekilde sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam puanları ile öz yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutları arasında da pozitif yönlü ilişkiler vardır. Bu kapsamda sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam puanlar ile öz yeterlik inançları alt boyutları olan başça çıkma davranışı ( $r=0,923$ ,  $p<0,01$ ) ile yenilikçi davranış ( $r=0,802$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler görülmektedir. Genel olarak bakıldığında sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile kendi alt boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öz yeterlik inançları ölçeği ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak öz yeterlik inancı arttıkça sınıf yönetimi becerileri düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgu ölçeklerin tüm alt boyutlarında da benzer niteliktedir.

## İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?” şeklinde olup Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, sınıf yönetimi beceri düzeylerini yordamasına ilişkin veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerisine İlişkinine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (n=104)

Yordayıcı Değişkenler	B	Std. E	β	t	p
(Sabit)	-10,955	4,318		-2,537	,013*
Öz yeterlik inançları	,167	,020	,629	8,181	.000*
R= 0.629	R <sup>2</sup> = .395				
F= 66,929	p=.013*				

Durbin-Watson: 1,913, \*p<.01

Tablo 2’ye bakıldığında Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmektedir.  $R=0,629$   $R^2=0,395$ ,  $F=66,929$ , ve  $p<0,05$ . Buna göre öz yeterlik inançları sınıf yönetimi becerilerini toplam varyansın %39.5’i düzeyinde açıklamaktadır. Standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısı ve t değeri incelendiğinde öz yeterlik inancının sınıf yönetimi becerisinin bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Vatandaş Bayraktar ve Çelik (2023) ile Babaoğlu ve Korkut (2010) ile de desteklenmektedir. Bu kapsamda öz yeterlik inancı arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Ayrıca yapılan regresyon analizi ile öz yeterlik inancının sınıf yönetimi becerisini yordadığı ve öz yeterlik inancı sınıf yönetimi becerisinin %39.5’ini açıklamaktadır.

Pozitif özyeterlik inancına sahip olan öğretmenler, zorlu sınıf yönetimi durumlarıyla başa çıkmak için daha fazla motivasyon ve özgüvene sahiptirler. Kendilerine olan inançları, öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla başa çıkmak için gerekli olan sınıf yönetimi becerilerini uygulama konusundaki kararlılıklarını artırır. Bu, sınıf yönetimi becerilerinin kullanımında daha başarılı olmalarına ve sınıf içi disiplini sağlama konusunda daha etkili olmalarına yardımcı olur.

Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirme ve ilerleme kaydetme motivasyonlarını da etkiler. Pozitif özyeterlik inancına sahip olan öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerinin kullanımında daha iyi olmak için çaba gösterirler ve bu becerileri geliştirmek için daha fazla fırsat ararlar. Bu da sınıf yönetimi becerilerinin daha fazla geliştirilmesine ve uygulanmasına yol açar.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini sergileme konusundaki öz-yeterlilik inançları, daha iyi sınıf yönetimi becerilerinin kullanılmasına ve sınıf içi disiplini sağlama konusunda daha etkili olmalarına yardımcı olur.

Savran & Çakıroğlu (2003), Korkut (2009), Babaoğlu & Korkut (2010), Sridhar & Javan (2011), Yüksel (2014), Şahin Sak (2015), Bozbaş (2015), Güneş (2016) ve Çelik (2019) gibi önceki araştırmalar da bu çalışmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Belirtilen araştırmaların tümü sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının, sınıf yönetimi becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonunda ölçek maddelerine verilen yanıtların belirli aralıklarda olması yönünden değerlendirme yapılması gerekirse, katılımcılarımızın tamamının bu kadar yüksek puanlar alması, akla şu iki soruyu getirmektedir: ‘Katılımcıların tamamı çok öz-yeterlilik inancı ve sınıf yönetimi becerileri çok yüksek öğretmenlerden mi oluşmaktadır?’ ‘Katılımcılarımız varsayımlarımız gereği samimi yanıtlar vermiş olsalar dahi, kendilerini değerlendirme aşamasında ne ölçüde gerçekleri algılıyor ve yansıtıyorlar?’ Araştırma sonuçları bizi bu araştırmayı alan yazına katkı olarak sunarken, yeni bir araştırmaya da öncülük eden sonuçlarla karşılaştırmıştır. Nicel veriler, nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek veya öğretmen dışında öğrenmen hakkında görüşler alacak araştırmalar çok daha derin cevaplara ulaştırabilir. Araştırma sonucunda şu öneriler sunulabilir;

- Okul yönetimleri, milli eğitim müdürlükleri, Milli Eğitim Bakanlığı gibi ilgililer tarafından sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını artırmaya yönelik faaliyetler düzenlenebilir, çalışmalar yürütülebilir.
- Sınıf Yönetimi becerileri düşük olan sınıf öğretmenlerinde, bu durumun sebebini araştırırken öz yeterlik inançları açısından değerlendirme yapılarak, bu konuda öğretmenlerimiz rehberlik hizmetlerine yönlendirilebilir.
- Alan yazında ise, bu araştırmayı derinleştirecek karma ya da boylamsal çalışmalarla daha derin analizlere ulaşılabilir.
- Farklı ölçme araçları ile de ilişki ve yordama olguları incelenebilir.



### Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının analizi*. Binyöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 8(16) , 477-494 .
- Aslan, H., Bal, A., Akbulut, S. ve Çetin, B. (2023). *Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Scientific Educational Studies , 7(1), 1-32.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In a V. S. Ramachaudran (Ed.). Encyclopedia of human behaviour, 71-78.
- Başar, H., (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki* (Yayın No. 407057) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Celep, C. (2004), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2004). *Değişen değerler ve eğitim*. Milli Eğitim Dergisi. 161: 1-10.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları (2. bs)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Publishing.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algulamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Küçükyılmaz, E.A. ve Duban, N. (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları ve öz-yeterlilik inançlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri*. e-Journal of New World Sciences Academy, 4(1): 71-83.
- Melih Güneş, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barret, K. C. (2004). *SPSS For Introductory Statistics: Use and Interpretation, Londra: Lawrence Erlbaum Associates*.

Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. S. (1989). *Change in teacher efficacy and student self- and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school*. Journal of Educational Psychology, 81(2): 247-258.

Ocak, G., Adaloğlu, C. ve Yurtseven, R. (2023). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz yeterlilik Algıları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 39-70.

Önen, F. ve Öztuna, A. (2005), *Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi*, I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu, İstek vakfı okulları, İstanbul.

Öztürk, B. (2002). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. E. Karip (Editör). Sınıf Yönetimi içinde (144-156). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, S. ve Yıldızbaş, Y. V. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi*, Tarih Okulu Dergisi, 12(38), 196-233.

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). *Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4): 15-20.

Şahin Sak, İ. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançları*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(29): 101-120.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz Raporlaştırma*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sridhar, Y. N. ve Javan, S. (2011). *Teacher efficacy and its relationship to classroom management style among secondary school teachers of Kigali city, Rwanda*. Journal of Education and Practice, 2(2): 55-60.

Taş, A. (2005). *Sınıf yönetimini etkileyen etkenler*. H.Kıran (Ed), Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Thompson, J. J. (1994), *Sözcüklere dökülmeyenler: sınıfta sözsüz iletişim*, (Çev. Akif Ergin), Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27(2): 529-546.

Tschannen, Moran, M., Hoy, A.W. ve Hoy, W. K. (1998). *Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure*. Review of Educational Research, 68(2): 202-248.

Vatansver-Bayraktar, H. ve Çelik, O. (2021). *Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İZÜ Eğitim Dergisi, 3(6) 98-127.

Yılmaz, M, Köseoğlu P, Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). *Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004(27): 260-267.

Yurdakal, İ. H. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(2): 1205-1221.

Yüksel, A. ve Duman T, (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*, The Journal of Academic Social Science Studies. 63: 101-125.

Yüksel, İ. (2014). *Investigating The Impact Of Classroom Management Course On Self-Efficacy Levels: An Experimental Study On Pre-Service Teachers*, Eğitim ve Bilim, 39(171): 259-269.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In a. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

### Extended Abstract

Today, it is a globally accepted fact that primary school education contributes greatly to the development of children and its importance in terms of student development. Considering the value given to education in this period, first of all, a qualified primary school education is needed. Considering that the characteristics of the primary school teacher are one of the main determinants affecting the quality of primary school education and the development of the child, it can be said that the quality of primary school education is related to the characteristics of teachers. Teachers' self-efficacy perceptions and classroom management skills, which are among the main factors affecting the quality of education, are the main variables that affect the quality of education service. As a matter of fact, it will be easier for a teacher with a high perception of self-efficacy to reach their goals. In addition, a teacher with high classroom management skills will be able to provide the most ideal environment for education services. In this context, the aim of the research is to reveal the relationship between classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management skills. The research was structured in accordance with the relational screening model, one of the quantitative designs. The sample of the research consists of 200 classroom teachers working in Afyonkarahisar Province. Teacher Self-Efficacy Scale developed by Schmitz & Schwarzer (2000) and adapted to Turkish by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran (2004) and Classroom Management Skills Scale developed by Yüksel & Duman (2017) were used. Research data were analyzed with SPSS 21 package program. As a result of the research, it is seen that there is a positive and high relationship between the classroom management skills scale and its sub-dimensions and a high level of positive correlation was found between the self-efficacy beliefs scale and its sub-dimensions. As a result, as self-efficacy belief increases, classroom management skills levels increase. This finding is similar in all sub-dimensions of the scales. Self-efficacy beliefs explain classroom management skills at the level of 39.5% of the total variance. When the standardized ( $\beta$ ) coefficient and t value are examined, it can be said that self-efficacy belief is a predictor of classroom management skills. At the end of the research, if it is necessary to evaluate the answers given to the scale items within certain ranges, the fact that all of our participants received such high scores brings to mind the following two questions: 'Are all the participants composed of teachers with very high self-efficacy belief and classroom management skills?' 'Our participants are our assumptions.' Even if they gave sincere answers, to what extent do they perceive and reflect the facts during the self-evaluation stage?' The research results present this research as a contribution to the literature and compare it with the results that lead to a new research. Research supported by quantitative data, qualitative research methods, or by obtaining opinions about learning other than the teacher can provide much deeper answers. As a result of the research, the following suggestions can be made:

- Activities can be organized and studies can be carried out to increase the self-efficacy beliefs of classroom teachers by relevant authorities such as school administrations, national education directorates, and the Ministry of National Education.

- While investigating the reason for this situation, classroom teachers with low Classroom Management skills can be evaluated in terms of their self-efficacy beliefs and our teachers can be directed to guidance services on this issue.
- In the literature, deeper analyzes can be achieved through mixed or longitudinal studies that will deepen this research.
- Relationship and prediction phenomena can be examined with different measurement tools.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

# İlkokullarda Yaşanan Sorunların Okul Müdürlerinin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Dilek Yener\*  
Hüseyin Taşar\*\*

## Öz

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunları okul müdürlerinin görüşleri temelinde ortaya koymak ve çözüm önerileri geliştirmektir. Bu araştırmada bir olgu ya da konuya yönelik anlamların nasıl inşa edildiği, ilkokul müdürlerinin sorunları nasıl anlamlandırdıkları nitel araştırma modeline dayalı olgubilim deseni ile ortaya çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşlerine ve ilgili alan yazına başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Adıyaman ilinde yapılan çalışma için ilgili kurumlardan araştırma uygulama izinleri alınmış ve 22 ilkokul müdürü ile 2022-2023 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve her soru için uzman eşliğinde kategoriler ve alt kategoriler oluşturularak ortak kodlar elde edilmiştir. Verilerin modellemesinde Nvivo programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; ilkokul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde ilkokullarda yaşanan sorunların veliler, öğretmenler, destek personeli, branş öğretmenleri, eğitim bölgesi, mevzuat ve üst birimlerle iletişim, dış paydaşlar ve maddi yetersizliklerle ilgili sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul müdürü, Sorun, Yönetici, Öğretmen, Veli, Destek Personeli.

\* Mail: dilek\_02\_15@hotmail.com ORCID: 0009-0005-3291-9286 Milli Eğitim Bakanlığı Adıyaman

\*\* Mail: htasar@adiyaman.edu.tr ORCID: 0000-0001-9563-0440 Adıyaman Üniversitesi

### **Abstract**

The main purpose of this research is to reveal the administrative problems experienced in primary schools on the basis of the opinions of school principals and to develop solution suggestions. In this research, how meanings are constructed for a phenomenon or subject and how primary school principals make sense of the problems are revealed and interpreted with a phenomenological design based on qualitative research model. In the study, a semi-structured interview form prepared by referring to expert opinions and related literature was used as a data collection tool. For the study conducted in Adıyaman province, research application permissions were obtained from the relevant institutions and face-to-face interviews were conducted with 22 primary school principals on a voluntary basis in the 2022-2023 academic year. The data obtained were analysed using content analysis technique and common codes were obtained by creating categories and subcategories for each question with the help of experts. Nvivo programme was used in modelling the data. In line with the findings obtained from the research; it was concluded that the problems experienced in primary schools within the framework of the opinions of primary school principals are problems related to parents, teachers, support staff, branch teachers, education region, legislation and bureaucratic communication, external stakeholders and financial inadequacies.

**Keywords:** Primary school principal, Problem, Administrator, Teacher, Parent, Support Staff.

## Giriş

Okul, toplumların eğitim kavramı ve öğretim hizmetiyle özdeşleştirdiği yapı, eğitim sisteminin en işlevsel parçası ve üretimin amaçlı somut örgütlenmesi olarak belirlenmiştir (Açıkalın, 1998: 1). Okulların en önemli özelliği, onu diğer sektörlerden ayıran tarafı; toplumsal gelişimi ve belirlenen değerleri insanda donatmasıyla eğitimin temel ayağını oluşturmasıdır. Okullarda değişimi sağlayarak verim alabilmek ve okulları toplumun ihtiyaç duyduklarını karşılayabilir güce getirmek, yeni plan, politika ve performansların geliştirilmesi ile mümkün olur (Cafıoğlu, 1996: 109). Geliştirilen plan, politika ve performanslarda okul yönetiminin üstlendiği rol ise okulu hedeflerine uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2013).

Yönetim; amaçlar doğrultusunda bir okuldaki etkinlikleri planlama, örgütleme, herkesi işe katarak yürütme ve denetleme çalışmalarıdır. Yönetme ise gerçekleştirilen yönetim işinde gerekli erk sahibi ve program dâhilinde çalışmaları istenildiği şekilde uygulama işlemidir. Bir örgütün işgörenlerini yönetmekle görevlendirdiği kişi, erk sahibi yöneticidir (Celep, 2004).

Okul kültüründe insanın varlığı eğitim-öğretim ortamlarını zenginleştirdiği gibi sorunları da doğurur. Bursalıoğlu (2013) eğitim-öğretim kurumu olan okullarda sorun oluşturabilecek öğeleri; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, memurlar, diğer personel, veli, baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü olarak sınıflandırır. Okulların birincil idarecileri olan okul müdürlerinin okulu yönetme sürecinde karşılaştıkları bu problemler okul müdürünün yetki, görev ve sorumlukları ile de paraleldir (Demir, 2016). Bu paralellik ilkokullarda oluşan sorunların en iyi gözlemcisi olarak okulun müdürünü sorunların ve çözümlerin odağı yapar. Okul örgütünde meydana gelecek sorunlar her müdürün yöneticilik yeteneği kadar önemli olur. Okullarda yaşanan sorunların çözülmesinde en önemli konu sorunların doğru tespit edilebilmesidir. Sorunların iyi bir şekilde analiz edilmesi çözüm yollarında kolaylık sağlayacaktır.

Çınkır (2010)'a göre, okul müdürlerinin karşılaştığı öncelikli sorunlar arasında okulun mali işleri ile genel ve idari hizmetlerin yönetimine ilişkin sorunlar yer almaktadır. Bunu üçüncü sırada okulun dış paydaşlarının oluşturduğu sorunlar, dördüncü sırada personelin iş üretme hizmetlerinde yaşanan sorunlar, beşinci sırada öğrenci akademik ve yasal sorumlulukları ile ilgili yaşanan sorunlar izlemektedir.

Temel eğitim, sonraki eğitim kademelerinin müfredat veya okul hedeflerine ulaşmada büyük önem taşımaktadır. Temel eğitimde yaşanan sorunlar orta öğretim çıktılarını da etkilemektedir. İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin bütün eğitim kademelerinde istenilen düzeyde verimin alınabilmesi için temel eğitimin nitelikli çıktılar vermesi büyük önem arz etmektedir. Temel eğitimde mevcut olan sorunların boyutları ve çözüm önerileri bağlamında; bu sorunlarla iç içe olan okul müdürlerinin görüşleri anlamlı görünmektedir. İlkokullarda yaşanan sorunların, birinci derecede muhatabı olan okul müdürlerinin görüşleri temelinde ele alınması ve çözüm önerileri geliştirilmesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın temel amacı, ilkokullarda yaşanan sorunların okul müdürlerinin görüşleri temelinde incelemek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmaya ilişkin problemler şu şekilde yapılandırılmıştır:



- İlkokul müdürlerinin en fazla zorlandığı sorunlar nelerdir? Varsa bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
- İlkokul müdürlerinin öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- İlkokul müdürlerinin personellerden kaynaklanan sorunlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- İlkokul müdürlerinin eğitim bölgesinden kaynaklı sorun yaşanma durumları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- İlkokul müdürlerinin maddi yetersizlikten dolayı sorun yaşanması durumuna ilişkin düşünceleri nelerdir?
- İlkokul müdürlerinin dış paydaşlardan dolayı sorun yaşanması durumuna ilişkin düşünceleri nelerdir?
- İlkokul müdürlerinin mevzuat ve bürokratik iletişimden dolayı sorun yaşanması durumuna ilişkin düşünceleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada bir olgu ya da konuya yönelik anlamların nasıl inşa edildiği, ilkokul müdürlerinin sorunları nasıl anlamlandırdıkları nitel araştırma modeline dayalı olgu bilim deseni ile ortaya çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Olgu bilim, farkında olduğumuz ancak bir etkiyle derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa ulaştığımız, sahip olduğumuzu bilmediğimiz olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilimin temelinde insan davranışını kişinin söylediklerinden anlamak, onu yorumlamak ve aynı zamanda yorumların tamamen objektif olamayacağını kabul etme gereği yatmaktadır. Olgubilimde yaşanmışlık önemlidir, insanların yaşanmışlıklarının ortaya çıkardığı anlamlara dayanır (Saban ve Ersoy, 2016). Olgu Bilim’de insanların ilgili olguyu nasıl tanımladıkları, özümsemesine, bu konuda neler hissettiklerine, neler dile getirdiklerine, nasıl anımsadıklarına odaklanılır (Patton, 2014). Yin (2016) ise olgubilimin yaşanan deneyimlerin ifade edilmesini ve yorumlanmasını, analizlerinin yapılmasını vurgulayan olgular ve alt kodlar olarak bilime önem verdiğini vurgular.

### Çalışma Grubu

Araştırmada çalışmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Adıyaman ilinde görev yapan 22 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. Örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) ile belirlenen 22 ilkokul müdürü görüşmeye katılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde Adıyaman ilinin farklı ilçelerinde görev yapmaları da dikkate alınan ölçütlerdendir. Çalışma grubunun katılımcıları M1, M2, M3... şeklinde kodlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

İlkokul müdürlerinin, ilkokullarda yaşanan sorunlar hakkında görüşleri çerçevesinde değerlendirmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde araştırmacı tarafından yapılan alan yazın tarama sonucunda soru maddeleri oluşturulmuştur. Bu sorular sınıf eğitimi ve eğitim yönetimi anabilim dalından 2 uzmanın görüşüne sunulmuş, istenilen düzeltmeler yapılarak 5 ilkokul müdürüne uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulamanın değerlendirilmesi sonucunda 3 madde çıkarılarak diğer maddeler yeniden yapılandırılmış ve görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların demagojik durumlarını belirleyen sorulara ilave araştırmanın alt amaçlarına yönelik 7 soru bulunmaktadır.

Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu, görüşme sürecinde ses ve video kaydı alınacağı, kayıtlara yalnızca araştırmacı tarafından ulaşılacağı, kimlik bilgilerin gizli tutulacağı ve görüşme esnasındaki cevaplarının yalnızca araştırma bulgularında yer verileceği, KVKK (Kişisel Verilerin Korunması Kanunu) kapsamında araştırmacının sorumluluğu üstlendiği hususunda bilgilendirme yapılmıştır. 22 ilkokul müdürünün her biriyle yapılan görüşmeler 15-25 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşmeler araştırmacı tarafından, katılımcı adları M 1, M2... şeklinde kodlanarak kayıt edilen görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve görüşme dökümü oluşturulmuştur.

Araştırmayı yapmak için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilkokul müdürlerinden toplanan görüşme dökümleri içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda literatür taraması ve uzman desteği ile olgular için tema ve alt kodlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda oluşturulan tema ve alt kodlar görüşmeden elde edilen verilerle desteklenerek yorumlanmıştır. Analizler NVivo programı kullanılarak yapılmıştır. NVivo programına aktarılan verilerin modellenmesinde yer alan frekans değerleri katılımcı sayısı olarak değil, katılımcı görüşleri sayısı baz alınarak verilmiştir.

## Bulgular

### İlkokullarda En Çok Zorlanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

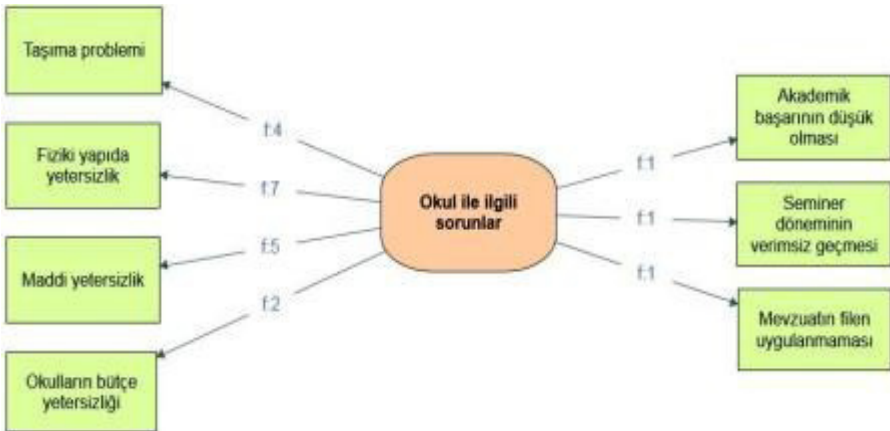
Araştırmaya katılan ilkokul müdürleri “İlkokulda yaşanan sorunlar nelerdir? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir? Sorusuna verdikleri cevapların analiz sonuçları Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmaya katılan ilkokul müdürleri “İlkokulda en fazla zorlandığınız sorunlar”

Araştırmanın “ilkokullarda en çok zorlanılan sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular; okul ile ilgili sorunlar, veliler ile ilgili sorunlar, öğrenciler ile ilgili sorunlar ve personel ile ilgili sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

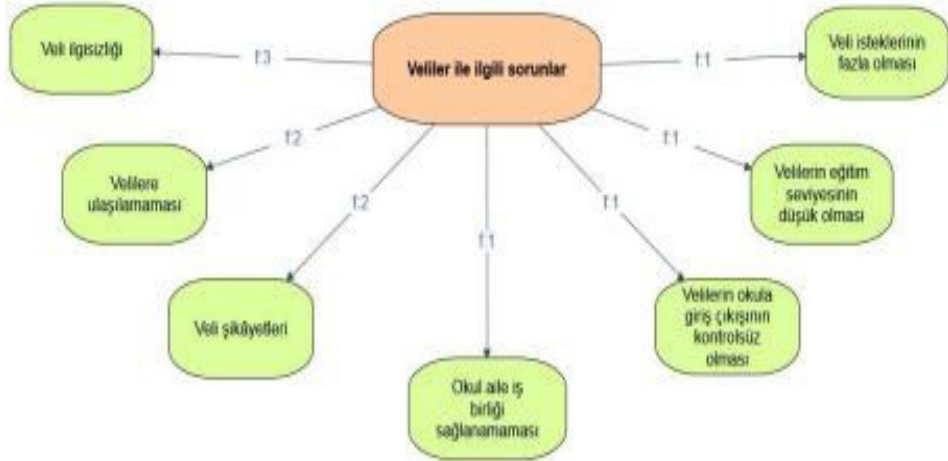
M1, okul ile ilgili yaşanan sorunu “en büyük sorunlarımdan birisi düşünüyorum işte duvara şunu yaptırayım duvara bunu yazayım ya da ondan sonra dışarıda kamera kırılmış rüzgârdan çarpılmış dökülmüş bakım tamirat işlerinde bu tamiratı yapacak eleman bulmada sıkıntı yaşıyoruz” şeklinde belirtirken M3, “Çevre düzenlemesi ve bahçe kapısı ve bahçe düzeni ve sosyal olarak etkinlikler yapabileceği alan oluşması.” şeklinde belirtmiştir. M4, veliler ile ilgili sorunu çözümünü beraber “Akademik başarı çözümü okul öğretmen aile iş birliği ile öğrencilerimizi sıkıştırmalıyız.” şeklinde belirtmiştir. M5, personelle ilgili sorunu “Öğretmenler yeni çalışmalar yapmakta ve projeler yapmakta isteksiz.” şeklinde belirtmiştir.



Şekil 2. Okul ile ilgili sorunlar

Araştırmanın “okul ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 2’de gösterildiği şekliyle “fiziki yapıda yetersizlik (f:7), maddi yetersizlik (f:5), taşıma problemi (f:4), okullarda bütçe yetersizliği (f:2), mevzuatın fiilen uygulanmaması (f:1), seminer döneminin verimsiz geçmesi (f:1) ve akademik başarının düşük olması (f:1)” şeklindedir.

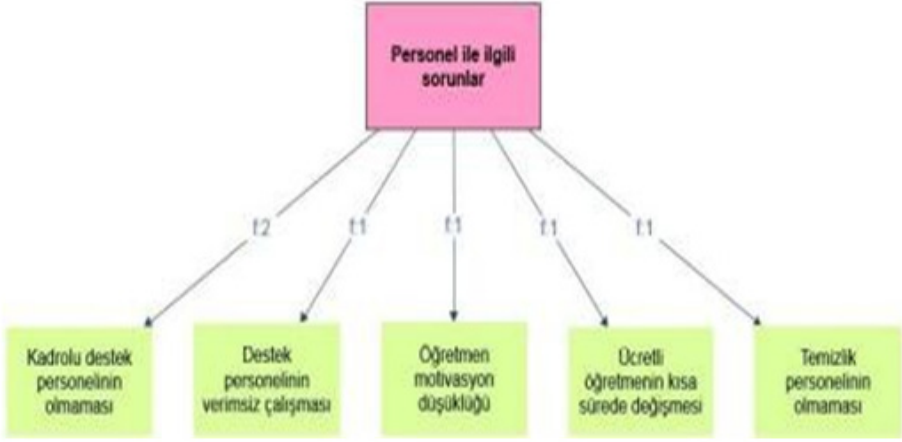
M5, fiziki yapıdaki eksiklikleri “Prefabrik binada eğitim görüyor oluşumuz.” sözleriyle belirtmiştir. M6, okulun maddi sorunları ile ilgili görüşünü “Okul aile birliği anlamında Yapmak istediğin işleri yapamıyorsun karşına engeller çıkıyor maddi olarak her şeyi düşünmek zorunda kalıyorsun. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü de ekstra şeyleri fazla karşılamıyor, genel olarak telefon yakacak elektrik gibi şeyleri karşılıyor ama okulun ihtiyacı olan bir sürü kalem çıkıyor, acil çözülmesi gereken şeyler çıkıyor, bunlar için ekstradan bir kaynak ayrılrsa iyi olur.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca mevzuatın fiilen uygulanmamasını “Zaman zaman bürokratik işlemlere takılıyoruz. Hızlı çözüm sağlayamıyoruz. Bazen bürokrasi yerine hızlı çözecek daha iyi olabilir.” şeklinde belirterek bürokrasinin işletilmesindeki sorunu dile getirmiştir. M10 maddi sorunlara çözüme dönük “Bütçenin okul odaklı bütçe olması lazım. Tutup da bir havuza atılmamalı, o okula böyle bu okula böyle değil öğrenci sayısına göre okulun büyüklüğüne metrekaresine göre ki zaten bellidir, öğrencinin masrafı ona göre okula gönderilebilir” görüşüyle ifade etmiştir.



Şekil 3. Veliler ile ilgili sorunlar

Araştırmanın “veli ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular Şekil 3’te gösterilerek, “veli ilgisizliği (f:3), velilere ulaşamaması (f:2), veli şikâyetleri (f:2), okul- aile iş birliği sağlanamaması (f:1), velilerin okula giriş çıkışının kontrolsüz olması (f:1), velilerin eğitim seviyesinin düşük olması (f:1) ve veli isteklerinin fazla olması (f:1)” şeklindedir.

M7, velilerin ile sorunları “Velilerin ilgisi az. Başarı az bu da okul başarısını düşürüyor. Veliler ile irtibat az olduğu için sorun.” şeklinde ifade etmiştir. M9, veliler ile yaşadığı sorun olarak “Veliler ilgisiz” diyerek sorunu belirtmiştir. M11 de veliler ile yaşanan sorunlara “Veli desteği sorun” diye tespitte bulunmuştur.



Şekil 4. Personel ile ilgili sorunlar

Araştırmanın “personel ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 4’te “kadrolu destek personelinin olmaması (f:2), destek personelinin verimsiz çalışması (f:1), öğretmen motivasyon düşüklüğü (f:1), ücretli öğretmenlerin kısa sürede değişmesi (f:1) ve temizlik personelinin olmaması (f:1)” şeklinde gösterilmiştir.

M11, personel ile ilgili yaşanan sorunları “yapacağı işlerde yetersiz” olarak değerlendirmiştir. M12, “sürekli destek personelimizin olmaması” personelle olan sorun olarak değerlendirmiştir.

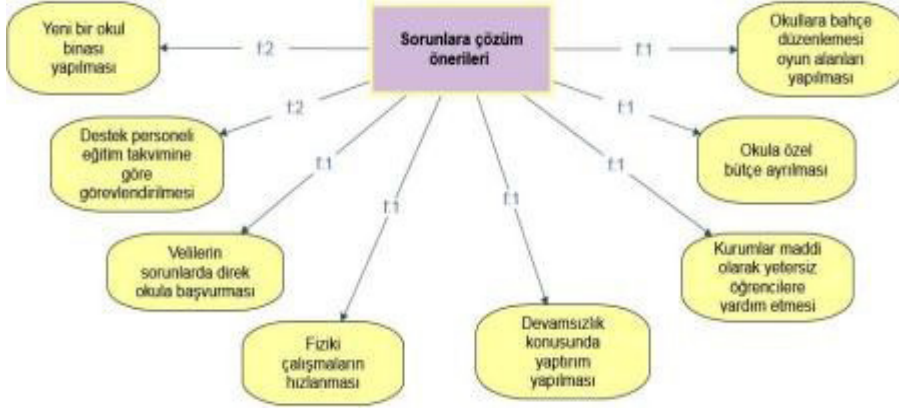


Şekil 5. Öğrenciler ile ilgili sorunlar

Araştırmanın “öğrenciler ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 5’te gösterildiği gibi “öğrencilerde sosyalleşme sorunu (f:1), öğrenci sayısı fazlalığı (f:3), devamsızlık (f:2) ve akranların olumsuz örnek olması (f:1)” şeklindedir.

Öğrenci sayısının fazlalığını M6, “Okul çok kalabalık sınıflar çok kalabalık.” şeklinde belirtmiştir. M20, öğrencilerdeki sosyalleşme sorununu “Çocuklarda sosyalleşme konusunda, değerler eğitimi konusunda çok büyük sıkıntılar oluştu. Çocuklar çok

bireysel çok bencilleşti.” şeklinde belirtmiştir. Öğrenci devamsızlığı konusunda görüş belirten M19’un yanıtı aşağıda verilmiştir. “Bölgede dağınık yerleşme var. Kimi aileler parçalanmış. Bölünmüş aileler var ve bu aileler çocuğunun okula devamlılığını sağlamak için çaba göstermiyor. Bu nedenle öğrenci devamsızlığını yaşıyoruz.” M12 öğrenci devamsızlığını gerekçelendirerek belirtmiştir. “Öğrencilerimizin sosyo- ekonomik düzeyi düşük olmasından dolayı çocukların devam ile ilgili problem yaşıyoruz. Pandeminin bize bıraktığı en büyük problemlerden birisi devamsızlığı alışkanlık haline getiren öğrencilerin bu süreçte daha fazla devamsızlık yapması.”



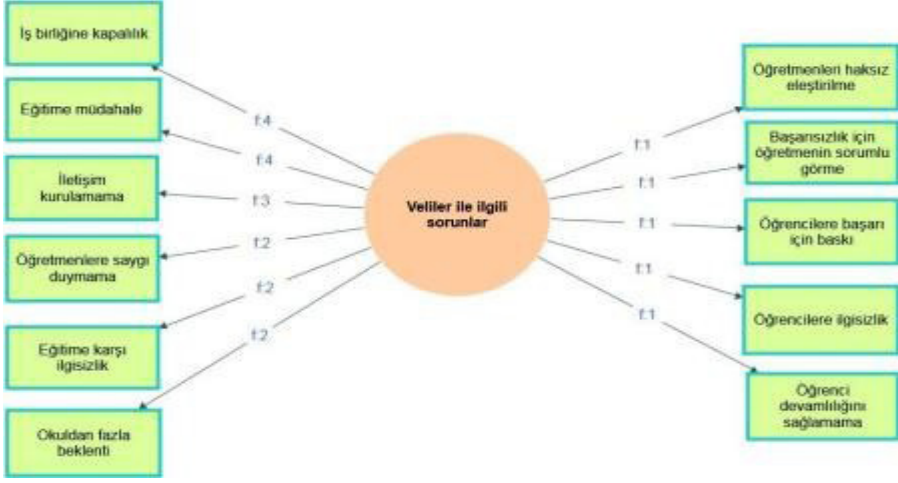
Şekil 6. Sorunlara çözüm önerileri

Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5’te verilmiş olan sorunlara yönelik çözüm önerileri Şekil 6’da verilmiştir. Bu çözüm önerileri yeni bir okul binası yapılması (f:2), destek personelinin takvime göre görevlendirilmesi (f:2), velilerin sorunlarda direk okula başvurması (f:1), fiziki çalışmaların hızlanması (f:1), devamsızlık konusunda yaptırım yapılması (f:1), kurumların maddi olarak yetersiz öğrencilere yardım etmesi (f:1), okula özel bütçe ayrılması (f:1) ve okullara bahçe düzenlemesi oyun alanları yapılması (f:1) şeklindedir.

Katılımcı M3, “Okulların bütçesi olması gerekiyor. Okulların maddiyat açısından daha rahat etmeleri için bu olmalı. Her okula ayrı bütçe ayrılmalı ve okul bu bütçeyi ihtiyaçlarına göre harcanmalı” önerisini getirmiştir.

### Velilerle İlgili Sorun Yaşanma Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcı idarecilerin “İlkokulda öğrenci velilerinden kaynaklı sorun yaşanma durumları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçlarına göre sorun yaşanma durumu iki başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar sorun yok ve sorunlar var şeklindedir. Sorun yok diyen müdürler veliler bilinçli olduğundan sorunla karşılaşmadığı (f:4) ve küçük bir okul olduğundan sorunla karşılaşmadığı (f:3) şeklindedir. Veliler ile ilgili yaşanan sorunlar ise Şekil 7’de verilmiştir.



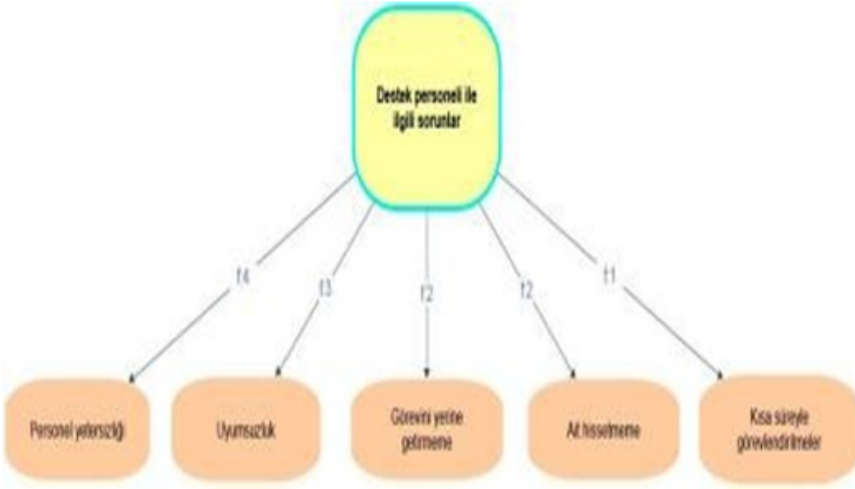
Şekil 7. Veliler ile ilgili sorunlar

Araştırmanın “veli ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 7’de gösterildiği gibi “iş birliğine kapalılık (f:4), eğitime müdahale (f:4), iletişim kurulamama (f:3), öğretmenlere saygı duymama (f:2), eğitime karşı ilgisizlik (f:2), okuldan fazla beklenti (f:2), öğrenci devamlılığını sağlamama (f:1), öğrencilere ilgisizlik (f:1), öğrencilere başarı için baskı (f:1), başarısızlık için öğretmeni sorumlu görme (f:1) ve öğretmeni haksız eleştirme (f:1)” şeklindedir.

Katılımcı M18, velilerin çocuklarının eğitimlerine karşı ilgisiz olduklarını ve velilerle iletişime geçilemediği yönünde görüş bildiren bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir. “Velilerin kendi eğitim düzeyleri düşük olduğu için çocuklarının eğitimleri çok fazla ilgilenemiyorlar. Öğretmenlerimiz veliyle sürekli iletişim kurma isteğinde ancak velilerle iletişim kurmak pek mümkün değil. İlgili olan velilerde var ama köyde yaşıyor olduklarından özellikle bazı dönemlerde iletişime geçemiyorlar.” Katılımcı M10, velilerle yaşanan sorunları “Ayrıca okul dışında da hep çocuğa bir şey yüklemek heyecanı var. Çocuklar bizde saat 3’te çıkıyor. Çocuklara hemen bir gitar kursu olsun, bale kursu olsun, müzik kursları olsun çocuklarda şöyle bir şey var veliler sürekli bir şeyler yükleme arayışı içinde. Bazen çocuklarla görüştüğümde zaman çocuklarda sıkılma yaşandığına şahit oluyorum. Ben şuna inanıyorum; velinin kendi yaşanmamışlıklarını çocuklarına yüklemesi, hepsinin birden çok iyi olmasını istemesi gibi durumlar çocuklarda kaygı oluşturuyor” şeklinde ifade etmiştir. M11, veliler ile ilgili yaşadığı sorunu cevaplarken “Öğrenci velilerinin öğretmenlere ve bizlere istediğimiz seviyede destek sağlayamaması, öğretmen arkadaşlarla beklenen düzeyde iletişim kuramaması öğrencileri akademik başarı açısından yetersiz duruma getirmektedir” şeklinde ifade etmiştir. M13 ise veliler ile yaşadığı sorunları “Yaşları küçük olduğu için sürekli bir takip halindedir. Bilgi almayı çok istiyorlar. Hatta günlük dönütler almak istiyorlar. Bazı ailelerin fazla koruyucu olması; okul bahçesine girmek, müdahale etmek, çocuğun çantasını bırakmak gibi. Daha çok çocuğu özgür bırakamamaları gibi sorunlar yaşıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

### Personel ile İlgili Sorun Yaşanma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan idarecilerin “İlkokulda personeller ile sorun yaşanma durumları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna cevap olarak verdiği görüşlerin analiz sonuçları Şekil 2’de verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak ilkökul personeli ile ilgili sorun yaşanma durumları “sorun var” ve “sorun yok” olarak iki ana gruba ayrılmıştır. Yaşanan sorunlar destek personeli ile yaşanan sorunlar, öğretmenler ile yaşanan sorunlar ve personelle yaşanan sorunlar olmak üzere üç ana grupta incelenmiştir. Dört katılımcı ilkökul personeliyle sorun olmadığını belirtmiştir. Personel ile ilgili sorun olduğunu ifade eden müdürlerin görüşleri “destek personeli ile yaşanan sorunlar (Şekil 8), öğretmenler ile yaşanan sorunlar (Şekil 9) ve personel ile yaşanan diğer sorunlar (Şekil 10) şeklinde ifade edilmiştir.



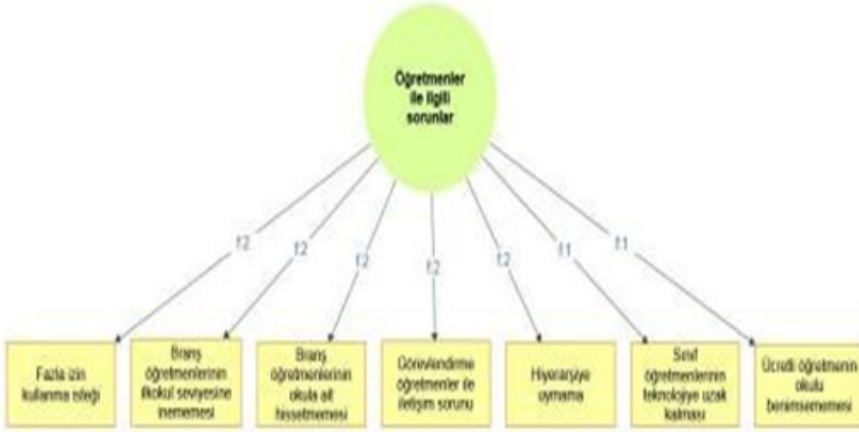
Şekil 8. Destek personeli ile yaşanan sorunlar

Araştırmanın “destek personeli ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular Şekil 8’de “personel yetersizliği (f:4), uyumsuzluk (f:3), görevini yerine getirmeme (f:2), ait hissetmeme (f:2) ve kısa süreyle görevlendirilmek (f:1)” şeklinde belirtilmiştir.

Destek personelinin verilen görevi yerine getirmede zorlandığı ya da verilen görevi yerine getirmediği yönünde görüş bildiren bir katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

M5, destek personeli ile yaşana sorunlar sorusuna “Yardımcı personel henüz görevde çok yeni TYPÇ kapsamında alınan bir bayan var. Biraz daha bilinçli olmalarını dilerdik. Verilen görevleri yerine getirmede zorlanıyorlar. Bu işe başlarken sanki bu yapacaklarını bilmiyor gibiler.” şeklinde cevap vermiştir. M12, destek personeli ile yaşanan sorunları “Sürekli destek personelimizin olmaması, İŞKUR’dan gelenin de sürekli değişmesinin okula olması gereken aidiyet duygusunun oluşmaması” olarak cevaplamıştır.





Şekil 9. Öğretmenler ile yaşanan sorunlar

Araştırmanın “öğretmenler ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 9’de “fazla izin kullanma isteği (f:2), branş öğretmenlerinin ilkökul seviyesine inememesi (f:2), branş öğretmenlerinin okula ait hissetmemesi (f:2), görevlendirme öğretmenlerle iletişim sorunu (f:2), ücretli öğretmenlerin okulu benimsememesi (f:1), sınıf öğretmenlerinin teknolojiden uzak olması (f:1) ve hiyerarşiye uymama (f:2)” şeklinde tespit edilmiştir.

M19, öğretmenlerin fazla izin kullandıklarını “Öğretmenin eşi doktor. Bu nedenle sık sık rapor alarak derse gelmiyor. Başka bir öğretmen pandemi zamanına özel gebeliğinin yirmi dördüncü haftasında izin hakkını kullanarak okula gelmek istememiştir.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin izinleri hakkında M22 “Öğretmenler süt izinlerini kullanmak istiyor kullanamıyor, mağdur ediliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. M6, branş öğretmenlerinin ilkökul öğrenci seviyesine inememesini belirtmiştir. “Branş öğretmenlerinin ilkökul seviyesinin inmede zorluklar yaşaması bizim için bir sorundur.” M17 ise branş öğretmenlerinin öğrenci seviyesine inememesini, “Mesela benim okuluma gelen branş öğretmenlerinin hepsi liseden görevlendirme. Onların ilkökulu adaptasyonu biraz sıkıntı oluyor. Daha kapalı oluyorlar. Bunu hep toplantılarda dile getiriyorum. İlkokulun işleyişi ilkökul öğrencisinin beklentisi daha bir farklıdır. Ondan dolayı bir sıkıntı yaşıyoruz. Mesela bazı ana branşlarda biliyorsunuz işte matematik ilköğretim matematik ve lise matematik olarak ayrıldı. İngilizce ve Din kültürü öğretmenleri hala bir kademe seçmemiş durumda. Bundan dolayı biraz sıkıntı yaşıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Ücretli öğretmenlerin okullardaki durumunu M16 “Okulumuzun kadrolu öğretmeni Adıyaman merkezde görevlendirme. Ücretli öğretmenler her şeyi bilmedikleri için dersime gireyim çıkayım derdinde. Dersler hakkında ayrıca bir şey yapalım, şunu yapalım dediğimizde ya da çocuklara şöyle deyip daha faydalı olalım diyorum anlatıyorum böyle böyle yapalım diyorum hiçbir şey yapmıyor. 2 yıldır aynı ücretli öğretmen giriyor. Edebiyat öğretmeni olması lazım. Hani bunları yapabilirsin yeni yöntemleri kullanabiliriz, eleştirel düşünme alandaki etkinlikleri yapabilirsin, sınıfta uygulayabilirsin diyorum. Sadece düz anlatımla ilerleyerek işliyor derslerini. İletişimde mi bir problemim var bilmiyorum.” şeklinde ifade etmiştir.



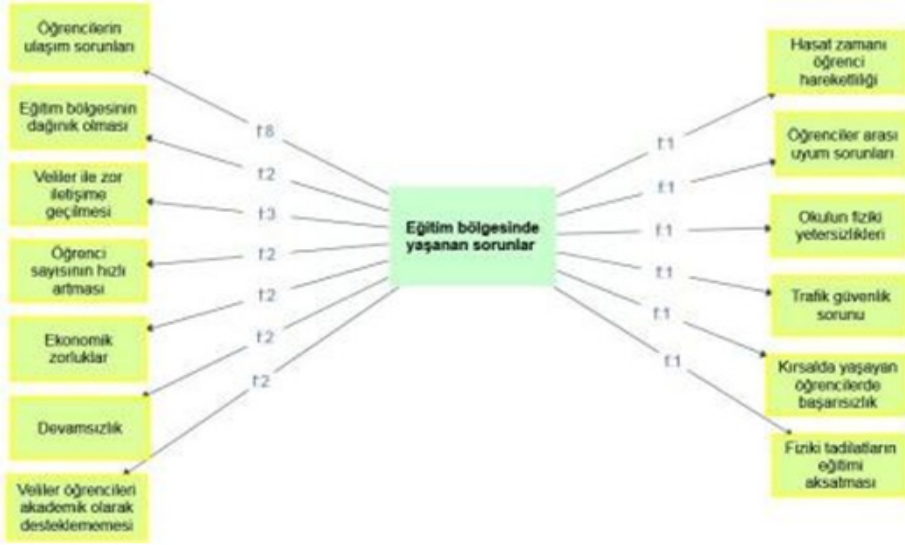
Şekil 10. Personel ile yaşanan diğer sorunlar

Araştırmanın “personel ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 10’da gösterildiği şekliyle “yaşla beraber verimin azalması (f:2), personelin yeniklere kapalı olması (f:1), işe geç gelme (f:1) ve yöneticilerin tecrübesiz olmasıdır (f:1)”.

M6 sınıf öğretmenleri ile yaşanan sorunlar sorusunu “Sınıf öğretmenlerinin ilerleyen yaşlarda kendilerinden beklenen verimi sağlayamaması” şeklinde cevaplamış, katılımcı M12 “Kendini yenileme açısından yıllar geçtikçe daha tecrübeli hale geldikleri zaman eğitimde şöyle bir sorunla karşı karşıya kalıyoruz. Öğretmenlerin kendilerini yenilememesi ile ilgili sorunlar biraz üst düzey olabiliyor.” şeklinde cevaplayarak sorunu belirtmiştir. Diğer okul yöneticileri için yaşanan sorunları “Okul yöneticilerinin de belli bir tecrübe kazanana kadar sıkıntı yaşıyor, tecrübe yetersizliği.” diyerek dile getirmiştir. M13, öğretmenlerin verimin azalması konusunu “Öğretmenlerimizin performans düşüklüğü var. Emekli olmaya yaklaştıkları için istek zayıf. Öğretmen kadrolarının 20 yıldır okullarda aynı olması sinerji ve enerji akışının olmaması yeni yüzler yeni enerjilerin kadroya dahil olamaması büyük bir sıkıntı.” diyerek belirtmiştir.

## Eğitim Bölgesinin Ortaya Çıkardığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan idarecilerin “İlkokulda eğitim bölgesinden kaynaklı sorun yaşanma durumları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? sorusuna cevap olarak verdiği görüşlerin analiz sonuçları Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Eğitim bölgesinden kaynaklı sorunlar

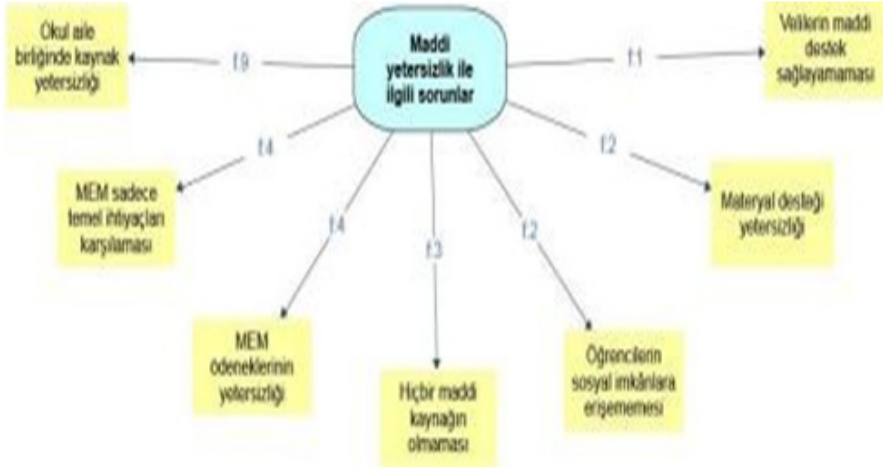
Araştırmanın “eğitim bölgesinden kaynaklı sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 11’de gösterildiği gibi “öğrencilerin ulaşım sorunu (f:8), veliler ile zor iletişime geçilmesi (f:3), öğrenci sayısının hızlı artması (f:2), devamsızlık (f:2), ekonomik zorluklar (f:2), eğitim bölgesinin dağınık olması (f:2), velilerin öğrencileri akademik olarak desteklememesi (f:2), fiziki tadilatların eğitimi aksatması (f:1), öğrenciler arası uyum sorunları (f:1), okulun fiziki yetersizlikleri (f:1), trafik güvenlik sorunu (f:1), kırsalda yaşayan öğrencilerde başarısızlık (f:1) ve hasat zamanı öğrenci hareketliliği (f:1)” şeklindedir.

Hasat zamanı öğrenci hareketliliği olduğu konusunda görüş bildiren M13’ün görüşü aşağıda sunulmuştur. “Bölge olarak zeytin toplama döneminde mevsimlik bir işçi dönemi oluyor. Bazı velilerimiz okul değiştiriyor ya da başka ilçelerden bize gelen öğrenciler oluyor. O dönem karmaşa oluyor ve çocuk o dönem ihmal ediliyor. Aile bütün gün tarlada olduğu için. 1,5-2 ay gibi bir süreç oluyor.” Taşımali eğitimden kaynaklanan sorunlar için M7, M11, M15 benzer görüşler belirtmişler; M15 “Ulaşım anlamında yine biraz taşımali eğitimin sıkıntılarını çekiyoruz. Öğrencilerin servisle de okula gelmeme durumları oluyor.” demiştir. Bölgenin hızla büyümesi nedeni ile öğrenci sayısının hızlı artmasını M10 “Eğitim bölgemizin çıkardığı en büyük sıkıntı gelişmekte olan ve sürekli inşaat olan bir yer. Baktığımız zaman en büyük sıkıntımız hızla büyümesi. Öğrenci sayısının hızla artması. 2 yıl önce geldiğimizde 850’lerde olan sayımız şu anda 1000’i geçti. Hemen eğitim bölgemizde 600 evlik bir inşaat sürüyor ve kara kara düşünüyorum” şeklinde belirtirken M17 “Şu an için bizim eğitim bölgemi-

zin Adıyaman içinde daha küçük bir eğitim bölgesi olarak düşünecek olursak benim eğitim bölgemde özellikle kayıt alanı çok hızlı büyüyor. Adıyaman'ın yeni yerleşen bir bölümü ve burada hızlı büyümeden dolayı da öğrenci sayılarında çok hızlı artışlar var. Her yıl yaklaşık olarak 200 öğrenci civarında artırıyoruz. Son 3-4 yıldır bu da tabii ki fiziki anlamda bina yetersizliğini ortaya çıkarıyor. Eğitim bölgemizde Adıyaman'ın çok büyük iş alanları var. Adıyaman Devlet Hastanesi, Adıyaman Tıp Fakültesi, Hüseyin Akif Terzioğlu Kampüsü. Bunların da özellikle bize daha fazla öğrenci getiriyor. “diyerek ifade etmiştir.

### Maddi Yetersizlik ile İlgili Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan idarecilerin “İlkokulda maddi yetersizlikten dolayı sorun yaşanması durumuna ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Sorusuna verdiği cevapların analiz maddi yetersizlik ile ilgili sorunlar ve sorun yaşanmaması iki başlık altında incelenmiştir. Sorun yaşanmaması hiç sorun olmaması (f:2), ihtiyaçları İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün karşılaması (f:4) şeklindedir. Maddi yetersizlik ile ilgili sorunlar ise Şekil 12'de verilmiştir.



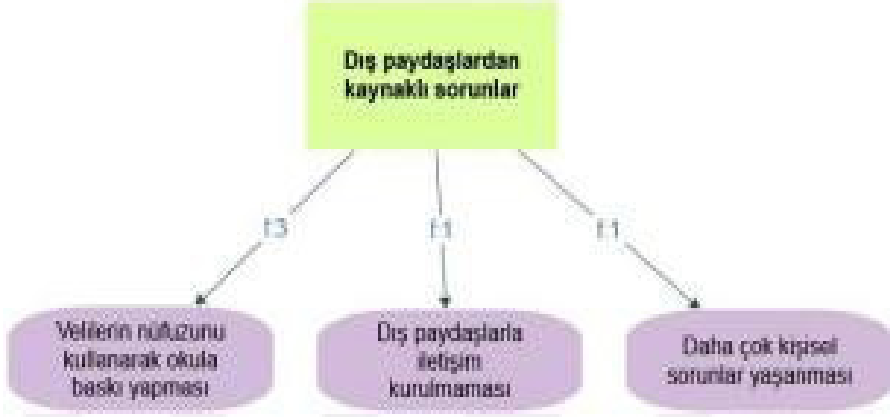
Şekil 12. Maddi yetersizlik ile ilgili sorunlar

Araştırmanın “maddi yetersizlik ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 12’de gösterildiği gibi “okul aile birliğinde kaynak yetersizliği (f:9), MEM sadece temel ihtiyaçları karşılaması (f:4), MEM ödeneklerini yetersizliği (f:4), hiç maddi kaynağın olmaması (f:3), öğrencilerin sosyal imkânlarla erişememesi (f:2), materyal desteği yetersizliği (f:2) ve velilerin maddi destek sağlayamaması (f:1)” şeklindedir.

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün temel ihtiyaçları karşıladığı yönünde görüş bildiren M5 ve M7'den M5'in cevabı aşağıda verilmiştir. “İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne ihtiyacımız olduğunda bildiriyoruz. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü temel ihtiyaçlarımızı kısa sürede karşılıyor. Bu nedenle temel ihtiyaçlar konusunda sıkıntı yaşamıyoruz.”

### Dış Paydaşlardan Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkökul müdürleri “İlkokulda dış paydaşlardan dolayı sorun yaşanması durumuna ilişkin düşünceleriniz nelerdir? sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçlarına göre katılımcıların bir bölümü dış paydaşlardan kaynaklı sorun yaşanmadığı (f:16) ve dış paydaşlarla iş birliği içinde çalışıldığı (f:1) yönünde görüş bildirmiştir. Dış paydaşlardan kaynaklı sorunlar ise Şekil 13’te verilmiştir.



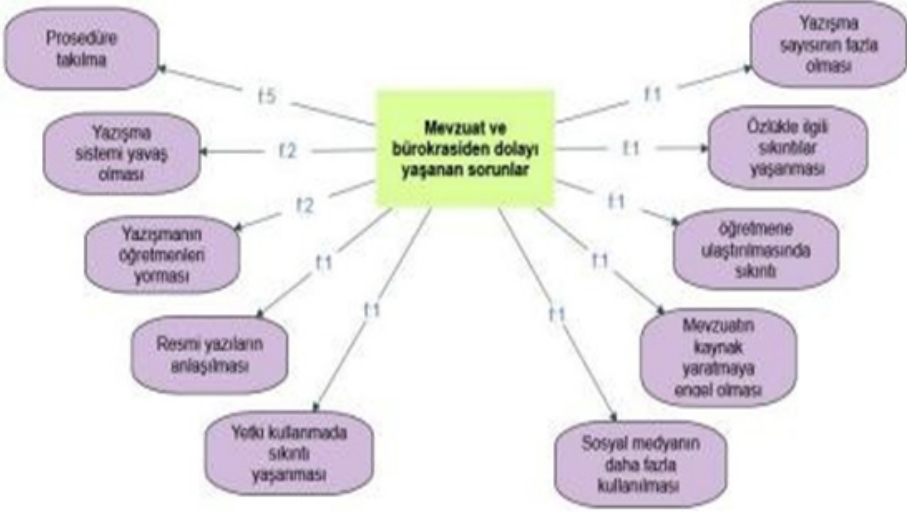
Şekil 13. Dış paydaşlardan kaynaklı sorunlar

Araştırmanın “dış paydaşlardan kaynaklı sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular şekil 13’de “Velilerin nüfuzunu kullanarak okula baskı yapması (f:3), dış paydaşlarla iletişim kurulmaması (f:1) ve daha çok kişisel sorunlar yaşanması (f:1)” şeklinde gösterilmiştir. İş birliği içinde çalıştığından bir sorun yaşanmadığını belirten M19’un yanıtı aşağıda verilmiştir.

“İş birliği ve birlikte hareketleri halletmeye çalışıyoruz. Ben sendikalarda şube başkanlığı da yaptım, 2 dönem. Sivil toplum kuruluşlarından yanayız. Onları işin içine dâhil ederek, esnafımızı dâhil ederek, belediyemizi işin içine dâhil ederek sorunların üstesinden birlikte geleceğiz, sonuçta eğitim bölgemiz kazanacak.” M10, velilerin nüfuzunu kullanarak baskı yapmasından muzdarip olduğunu şu şekilde dile getirdi: “Baskı grubu yaklaşık 18 yıldır şöyle oluyor. Baskı anlamında kayıt zamanı öğretmen talebi ile karşılaşıyoruz. Bu şekilde olur mu vs. kura ile belirlediğimizi söylediğimiz zaman başka yerlerde arayış içerisine giriyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. M13 “1. Sınıfta öğretmen seçimi konusunda görüştüğümüz kişilerin pozitif ayrımcılık isteme durumu oluyor.” M14 ise yine baskının aynı konudan geldiğini “Veli’nin 1-E sınıfından bir öğrencinin sınıfını değiştirmediniz için öğretmen arkadaşımı şikâyet etti, ona iftira attı, yukarıdan STK’lar üstünden baskı yapmaya çalıştı, ha sonra çözüldü fakat bu iş ama epey bir başımız ağrımıştı aynı konuyla ilgili.” diyerek ifade etmiştir.

## İlkokullarda Mevzuat ve Bürokratik İletişimdeki Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul müdürleri “İlkokulda mevzuat ve bürokratik iletişimden dolayı sorun yaşanması durumuna ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları iki grupta incelenmiştir. Bu gruplar: sorun yaşanmaması (f:6) ve mevzuat ve bürokrasiden dolayı yaşanan sorunlar şeklindedir. Mevzuat ve bürokrasiden dolayı yaşanan sorunlar Şekil 14’da verilmiştir.



Şekil 14. Mevzuat ve bürokrasiden dolayı yaşanan sorunlar

Araştırmanın “mevzuat ve bürokrasiden dolayı yaşanan sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular Şekil 14’te “prosedüre takılma (f:5), yazışma sisteminin yavaş olması (f:2), resmi yazıların anlaşılması (f:1), yetki kullanımında sıkıntı yaşanması (f:1), sosyal medyanın daha fazla kullanılması (f:1), mevzuatın kaynak yaratmaya engel olması (f:1), öğretmene ulaştırılmasında sıkıntı (f:1), özlükle ilgili sıkıntılar yaşanması (f:1) ve yazışma sayısının fazla olması (f:1)” şeklinde ifade edilmiştir.

Prosedüre takılma sorununa vurgu yapan M5’nin cevabı aşağıda verilmiştir. “Yazılar verilmesi gereken cevaplar DYS üzerinden de olsa biraz bizi yoruyor. Temiz okulum belgeleri yoruyor sistem içerisinde. Biz daha çok pratik çözümlerden yana hareket ediyoruz. Evrak işlerinde prosedüre takılmak bizi gerçekten fazla yoruyor.” M12 mevzuat ve bürokrasiden dolayı yaşanan sorunları “Bürokratik işlerde sosyal medyayı çok kullanıyoruz. Bunun bürokratik işleyişi sekteye uğrattığını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

### İlkokulda En Çok Zorlanılan Sorunların Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

İlkokul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde ilkokullarla ilgili en çok zorlanılan sorunlar; okulla ilgili sorunlar, veliler ile ilgili sorunlar, öğrenciler ile ilgili sorunlar ve personelle ilgili sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul müdürleri okulun sorunlarını taşıma problemi, fiziki yapıda yetersizlik, maddi yetersizlik, okulların bütçe yetersizliği, akademik başarının düşüklüğü, seminer döneminin verimsiz geçmesi ve mevzuatın fiilen uygulanamaması şeklinde alt olgular tespit edilmiştir.

İlkokul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular neticesinde veliler ile ilgili sorunlar, velilerin ilgisizliği, velilere ulaşılamaması, veli şikâyetleri, okul aile iş birliğinin sağlanamaması, velilerin okula giriş çıkışının kontrolsüz olması, velilerin eğitim seviyesinin düşük olması ve velilerin isteklerinin fazla olması şeklinde ifade edilmiştir.

İlkokul müdürlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde personel ile yaşanan sorunlar, kadrolu destek personeli olmaması, destek personelinin verimsiz çalışması, öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü, ücretli öğretmenin kısa sürede değişmesi, temizlik personeli olmaması şeklinde araştırmamızda alt olgulara ayrılmıştır.

İlkokul müdürlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde öğrenciler ile ilgili sorunlar, öğrenci sayısının fazlalığı, devamsızlık, öğrencilerde sosyalleşme sorunu, akranların olumsuz örnek olması şeklinde araştırmamızda alt olgulara ayrılmıştır.

### İlkokulda Veliler ile Yaşanan Sorunların Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın “veli ile ilgili sorunlar” alt problemine dair elde edilen bulgular; iş birliğine kapalılık, eğitime müdahale, iletişim kurulamama, öğretmenlere saygı duymama, eğitime karşı ilgisizlik, okuldan fazla beklenti, öğrenci devamlılığı sağlamama, öğrencilere ilgisizlik, öğrencilere başarı için baskı, başarısızlık için öğretmeni sorumlu görme ve öğretmeni haksız eleştirme şeklindedir.

İlkokul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda; veliler ile okul ile öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda iletişim sorunu yaşanmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre veliler okula öğrencinin eğitim-öğretim sürecini takip için gelmek yerine eğitim-öğretim sürecine kendi fikirleri doğrultusunda müdahale etmek için geldiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde araştırma neticesinde velilerin; öğrencilerinin bilişsel, zihinsel ve kinestetik becerilerini değerlendirmeden, başarı için öğrenciye baskı yaptığını ve başarısızlık durumunda öğretmeni suçladığı görülmektedir. Araştırmada elde ettiğimiz bulgulara göre bu süreç velinin kendisi ile aynı fikirleri benimsemeyen öğretmene saygı duymaması şeklinde sonuçlanmaktadır.

İlkokulda veliler ile yaşanan sorunların diğer bir yönü de velilerin öğrencilerin eğitim öğretim süreçleri ile okul dışı zamanlarda ilgilenmemesi yer almaktadır. Veliler

eğitim öğretim faaliyetlerini okulda geçirilen süre ile sınırlı tutmaktadırlar. Bunun yanında öğrencinin okula ne kadar ve ne zaman gideceği konusunda kendi çalışma koşullarına göre karar vererek örgün eğitim öğretim takvimine uymamaktadır.

### **İlkokulda Destek Personeli ile Yaşanan Sorunların Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar**

İlkokul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda; ilkokul müdürleri destek personeli ile yaşanan sorunları destek personelinin yetersizliği, okula uyumsuzluğu, görevini yerine getirmemesi, ait hissetmeme ve kısa süreli görevlendirilmesi olarak alt olgulara ayırmıştır.

Okulların bina ve öğrenci sayılarının durumuna göre destek personellerinin ilkokullarda yetersiz olduğu belirtilmiştir. Personellerin okullarda bulunma durumlarında ise kısa süreli görevlendirilmelerinden kaynaklandığı savunulan, kuruma ait hissetmeme ve uyumsuz bir şekilde çalışmaları değerlendirilmiştir. Destek personellerinin okullarda işten çıkarma süreçlerinin zorluğu ve destek personelinin eksikliği halinde okulun temizlik işlerinin aksayacağı endişesi duyan okul müdürleri destek personellerine görevini yaptırılmakta zorlandıklarını sonucunu da görüşlerinde belirtmişlerdir.

### **İlkokulda Öğretmenler ile İlgili Yaşanan Sorunların Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar**

İlkokul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul müdürleri okullarda işlevselliği en önemli olan öğretmenlerle yaşadığı sorunları belirtirken fazla izin kullanmaları, branş öğretmenlerinin ilkokul öğrencisi seviyesine inememesi, görevlendirme ile çalışan öğretmenler ile iletişim sorunu, hiyerarşiye uymama, sınıf öğretmenlerinin teknolojiden uzak kalması ve ücretli öğretmenlerin okulu benimsememesi şeklinde alt olgulara ayırmışlardır.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim takvimi esnasında izinlerinin ara tatil ve yaz tatili olarak belirlenmiş olması nedeni ile ders faaliyetlerinin yapıldığı süreçte izin kullanmalarının öğrencilerin derslerinin boş geçmesine sebep olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kısa süreli devamsızlıklarında derslere öğretmen görevlendirmesinin kısa zamanda yapılamaması eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmaktadır.

İlkokul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgularla; ilkokulda derslere giren branş öğretmenlerinin (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce Öğretmeni) ilkokul öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ders anlatamaması neticesinde öğrencilerin ders başarısının düşüklüğüne ve derste dikkat dağınıklığına sebep olarak dersin sağlıklı bir şekilde işlenememesine neden olduğu araştırmadan elde edilen sonuçlardandır.

Okullarda herhangi bir sebeple boş olan normlara görevlendirilen ücretli öğretmenler sürekli olmadıkları için okulu benimsemezken kadrosu başka okulda olan öğ-



retmenlerin görevlendirilmesi ile öğretmenlerin görevlendirildikleri okulla olan yasal ve sosyal iletişimindeki ilgisizliği ilkökul müdürleriyle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci velileri ile yakın ilişkide olup nüfuzlu veliler tarafından okul idaresi tarafından bilgisi dâhilinde yapılması gereken her türlü işi, okul idaresini atlayarak çözmesi okulun hiyerarşik sisteminde aksamalara neden olduğu araştırmadan elde edilen sonuçlardandır.

İlkokul müdürleriyle yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanım bakımından yetersiz olduğu sonucuna ve sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde teknoloji kullanımında gereken yeterlilikleri sağlayamadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki yetersizliklerinin nedeni olarak yeniliklere kapalılık ve yaşlarının ilerlemesi ile ortaya çıkan verimsizlik katılımcıların görüşleri sonucunda tespit edilmiştir.

### **İlkokullarda Eğitim Bölgesinin Ortaya Çıkardığı Sorunların Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar**

İlkokul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokullarda eğitim bölgesinde yaşanan sorunlar; taşımali eğitim, dağınık yerleşme, veliler ile zor iletişim kurulması, öğrenci sayısının hızlı artması, ekonomik zorluklar, öğrenci devamsızlığı, hasat zamanı öğrenci hareketliliği, öğrenciler arası uyum sorunu, okulun fiziki yetersizlikleri, trafik güvenliği, kırsalda yaşayan öğrencilerde başarısızlık, fiziki tadilatların eğitimi aksatması şeklinde alt olgulara ayrılmıştır.

İlkokul müdürleri eğitim bölgesi sorunlarını ilk olarak taşımali eğitim yapıp yapılmaması ve okulun şehir merkezinde olup olmamasına göre sınıflandırmıştır. Şehir merkezinde olan okullar fiziki imkânların yetersiz oluşu, trafik sorunu, kalabalık öğrenci gruplarını sorun olarak değerlendirmişlerdir.

Taşımali eğitim yapan ilkökul müdürleri ise öğrencilerin taşıma problemlerini dağınık yerleşme, farklı kültürlerden gelen öğrenciler arası uyumsuzluk, kırsalda öğrencilerde başarısızlık, ekonomik zorluklar, velilerin kendi eğitim seviyelerinin düşüklüğü nedeni ile öğrencilerin akademik olarak destekleyememesi sorunlarının olduğu araştırmadan elde edilen sonuçlardandır.

### **İlkokullarda Maddi Yetersizlikten Kaynaklanan Sorunların Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar**

İlkokul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilkökul müdürleri maddi yetersizlikten kaynaklanan sorunları; okul-aile birliğinde kaynak yetersizliği, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin sadece temel ihtiyaçları karşılaması, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün ödeneklerinin yetersizliği, hiçbir maddi kaynağın olmaması, öğrencilerin sosyal imkânlarla erişememesi, materyal desteği yetersizliği, velilerin maddi destek sağlayamaması olarak alt olgulara ayırmışlardır.

İlkokullarda maddi yetersizlik öğrenci velilerinin öğrencilerin eğitimine harcadıkları paranın azlığı olarak belirtilmiştir. Okulların sürekli değişen kurumlar olarak değişime uyum sağlaması gerekir. Devlet imkânlarını her okula ulaştırarak eğitimde

fırsat eşitliğini sağlamak için planlama yaparken okullarında temel iş ve işlemlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmediği, maddi durumu iyi olmayan okulların okul müdürlerinin değişime daha erken uyum sağlamak istediği durumlarda milli eğitim müdürlükleri kaynak aktarmadığı belirtilmiştir.

### **Dış Paydaşlardan Kaynaklanan Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar**

İlkokul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokullarda dış paydaşlardan kaynaklanan sorunlar; velilerin nüfuzunu kullanarak okula baskı yapması, dış paydaşlarla iletişim kurulamaması, daha çok kişisel sorunlar yaşanması şeklinde alt olgulara ayrılmıştır.

Velilerin nüfuzunu kullanarak öğrencinin öğretmenini seçmek istemesi, istediği okula kayıt yaptırmak istemesi ilkokullarda dış paydaşların ortaya çıkardığı sorunlardır. Okul müdürleri dış paydaş olarak yerel yönetimlerden destek alamamasını, sivil toplum kuruluşlarının ve esnafın okula duyarsız kalmasını sorun olarak değerlendirmişlerdir. Okul müdürü veya öğretmenlerin dış paydaşlarla olan kişisel sorunları dış paydaşların okula katkısını engellediği araştırmadan elde edilen sonuçlardır.

### **İlkokullarda Mevzuat ve Bürokratik İletişimden Kaynaklanan Sorunların Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar**

İlkokul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul müdürleri mevzuat ve bürokratik iletişimdeki sorunları; prosedüre takılma, yazışma sisteminin yavaş olması, yazışmanın öğretmeni yorması, resmi yazıların anlaşılabilir olmaması, yetki kullanımında sıkıntı yaşanması, yazışma sayısının fazla olması, özellikle ilgili sıkıntılar yaşanması, öğretmene ulaştırılmasında sıkıntı, mevzuatın kaynak yaratmaya engel olması, sosyal medyanın daha fazla kullanılması şeklinde alt olgulara ayırmıştır.

İlkokul müdürlerinin çok hızlı değişen bilgi çağında sorumluluklarını etkileyen yetkilerini kullanırken prosedüre uymak için yavaş yazışma sistemiyle zaman kaybettikleri, yazışmalar yapılırken üstten gelen ifadelerin yazışmanın anlaşılmasını zorlaştırıp iş ve işlemlerin sağlıklı yürütülmesini engellediği araştırmadan elde edilen sonuçlardır.

Okullarda iş ve işlemleri yürütürken astların veya üstlerin yetkilerini kullanırken sorumluluktan kaçması işlerin yürütülmesinde aksaklığa neden olmaktadır. Merkezi-yetçi yönetimden dolayı taşrada okula kaynak oluşturabilecek durumların (kiralama, bağış toplama vb.) sağlanabilecek kaynakların sağlanamadığı değerlendirilmektedir.

Mevzuatta yer alan yazışmaların öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken angarya oluşturması ve öğretmenlere bu yazıların ulaştırılmasından kaynaklanan iletişim sorunu olduğu ilkokul müdürleri tarafından belirtilmiştir.

Sosyal medya araçlarının mevzuata uygun olmadan kullanılmasının bürokratik iletişime engel olduğu ilkokul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde araştırmadan elde edilen sonuçlardır.

## Tartışma

İlkokulda en çok zorlanılan sorunlar ilkökul müdürleri ile yapılan görüşmelerde; veli ile yaşanan sorunlar, öğretmen ile yaşanan sorunlar, okulun fiziki yapısındaki sorunlar, öğrenci ile yaşanan sorunlar, maddi yetersizlikler, mevzuat ve bürokratik iletişimindeki sorunlar, diğer personellerle ilgili sorunlar ve dış paydaşlarla yaşanan sorunlar olarak belirlenmiştir. İlkokul müdürlerinin hiçbiri özeleştirme yapmamış, sorunların sebebi tamamen kendileri dışındaki unsurlar olarak belirlemişlerdir. İlkokul müdürünün, okul yöneticisi olarak kendi duygularını kontrol edebilmesi, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması, özgüven sahibi bir bakış açısıyla sorunların tespitinde özeleştirme yapabilmesi gerekmektedir (Çelik, 2010). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi de sorunların arasında yer alabilir. Günümüzde okul yöneticilerinin yönetsel becerilere ve kendilerini geliştirebilecek eylemler üzerinde düşünebilme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir (Yavuz ve Çakır, 2022).

İletişim kuramama, ilgisizlik, ekonomik durumun düşük olması, öğretmene saygı duymaması, öğrencilere akademik başarı için aşırı baskı yapması, okul müdürleri tarafından velilerle ilgili sorunlar olarak belirlenmiştir.

Çoğu anne-baba kendi özelliklerinin çocuklarını ne kadar etkileyebileceğinden habersizdir. Eğer veliler çocuğuna sürekli kızıp bağırıp onu baskılıyorsa veya çocuğuna, çocuğun ihtiyacından fazla ilgi alaka gösteriyorsa ya da akademik başarı konusunda aşırı mükemmeliyetçi ise bu durum çocuğun zorluklarla mücadele etmek yerine, zorluklardan kaçmasına; çocukta özgüven duygusunun gelişmemesine neden olabilir (Ada ve Ünal, 2000).

Cengiz (1968) okul ve aile arasındaki ilişkide paralellik kurmanın eğitimde büyük önemi olduğunu söylerken bunun çocuğun eğitiminde verimi büyük ölçüde arttıracığının önemine dikkat çeker. Çocuğu zıt etkiler altında bocalamaktan ve birtakım komplekslerin oluşmasından kurtarır. Okul ve aile arasındaki ilişki ziddiyet oluştursa eğitimde verimi düşürmekle kalmaz çocukta kişiliğin gelişmesini önler ve etkisi hayat boyunca devam eden izler bırakabilir.

Veliler ile okul arasındaki ilişkinin kalitesini etkileyen faktörlerden biri okul yönetiminin yürüttüğü faaliyetler hakkında velilerin görüş bildirmeleridir (Altuntaş vd., 2020). Araştırmalarında, velilerin okulun kalitesi hakkında çıkarım yapılabileceğinden, okul iklimini olumlu bulan velilerin okula daha çok katılım sağladıklarını, okul iklimini kapalı bulan velilerin ise daha az katılım sağladıklarından bahsetmiştir. İlkokul müdürlerinin okul iklimine katılım konusunda davet edici olmayan bir okul algısı, okulla ilgili sorunların çözüm süreçlerini de etkileyecektir.

Okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde sınav odaklı sistemin öğretmen ve veliyi karşı karşıya getirdiği ve ilkökul öğrencilerinin sınav kaygısını arttırdığı söylenebilir. Baysan da (2019) yaptığı araştırmada öğrencilerin deneme sınavlarında anne-babalarının ve öğretmenlerinin sınavın sonucuna verecekleri tepki nedeniyle korku ve heyecan hissettikleri, bu heyecan ve korkunun sebebinin ise sınıf içindeki sıralamaları ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde destek personeli ile yaşanan sorunların sürekli olmaması kısa süreli olması, verimli çalışmaması,

iş yapamaması, uyumsuz olması şeklinde sorunlar okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde belirlenmiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için bütün öğelerinin görevini yerine getirmeleriyle mümkündür (Köse, Uzun ve Özaslan, 2018). Okul müdürleri destek personellerini seçemediği için veya seçebileceği çalışan havuzu sınırlı olduğu için verim alamamaktadır. Türkiye İş Kurumu ile İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri iş birliğinde düzenlenen Toplum Yararına Çalışma Programları; afet, salgın, acil durum dönemlerinde ve diğer mücbir sebeplerde kamu hizmetlerinin temizlik işlerinin desteklenmesini içerir. Dezavantajlı gruplar başta olmak üzere işsizlerin çalışma alışkanlığı ve disiplini kazanmalarını sağlamak, bu kişilere geçici maddi kazanç sağlamak, durağan iş gücünü ekonomiye katkı sağlar hale getirmek amacıyla olan bu projeden okullarda çalışan destek personelleri yararlanmaktadır (<https://www.iskur.gov.tr>). Projeden Yararlanan destek personellerinin sınırlı zamanda okullarda çalıştırılması nedeniyle sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde öğrencilerle ilgili sorunlar; öğrenci sayısının fazlalığı, devamsızlık, öğrencilerde sosyalleşme sorunu, akranlarının olumsuz örnek olması şeklinde tespit edilmiştir. Öğrencilerin devamsızlık durumu ailelerin eğitime önem vermemesi ve taşınmalı eğitimin ortaya çıkardığı problemlerden kaynaklanır. Raju ve Rahamtulla (2007) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin velilerinin eğitim durumu ve mesleklerinin öğrencilerin duygusal uyum süreçlerinde problemlerde önemli olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin sosyalleşmesi için akran ilişkileri oldukça büyük önem taşımaktadır. Okul ve arkadaş faktörü hem de yaşın ilerlemesi çocuğun sosyal gelişimi oldukça karmaşık bir hale getirir (Türkyılmaz, 2018). Bu karmaşıklık akranlarından olumsuz davranışların transferi ile okul içi istenmeyen olaylara sebep olabilir. Öğrencilerin uyum sağlama ve sosyalleşme sürecinde okulun fiziki ve okul iklimi şartlarını oluşturan ilkökul müdürünün etkisi; etkili bir öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi kadar olduğu araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur (Yavuz ve Çakır, 2022).

Araştırmada okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde öğretmenler ile ilgili sorunlar; çok fazla izin kullanma isteği, branş öğretmenlerinin ilkökul seviyesine inmemesi, branş öğretmenlerinin okula ait hissetmemesi, görevlendirme, öğretmenlerle iletişim sorunu, ücretli öğretmenlerin okulu benimsememesi, sınıf öğretmenlerinin teknolojiye ayak uyduramaması ve hiyerarşiye uymama şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerle yaşanan sorunlar öğretmenlerin istihdam modellerinden kaynaklanır. Ülkemizde öğretmen istihdam çeşitlerinde kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi farklı uygulamalar görülmektedir. Türkiye'deki okulların %80'ni (Milli Eğitim İstatistikleri, 2022) devlet okulu şeklinde faaliyet göstermesi, öğretmenlerin işvereni konumunda olarak, yetiştirme ve çalıştırma kriterleri MEB tarafından belirlenmektedir (Öğülmüş, 2012). Öğretmenlerin izinleri yönetmelikle belirlenmiş ve eğitim öğretim takviminin ara tatil ve yaz tatili olan günleridir. Sorun olarak ortaya çıkarılan izinler yine yönetmelikte belirtilen mazeret izinleri çerçevesinde değerlendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin teknolojiye ayak uydurması sürekli değişen dünyada kaçınılmazdır. Ülkelerin teknoloji geleceği, değişimleri ne kadar benimsendiği ile yakından ilişkilidir. Japonya Hükümeti resmi internet sitesinde gelecekteki teknolojik değişimin ne anlama geldiğini, geleceğin bu değişimlere bağlı olarak şekilleneceği hakkında bilgiler vermekte, öğretmen ve okul yöneticilerini bu değişime ayak uyduracak şekilde

yetiştirmektedir (Çetin vd., 2020). Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim politikaları bu değişimi destekler niteliktedir. Arslan ve Ergen'in (2022) araştırma sonuçları öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde etkin bir şekilde kullanmalarına yönelik kendilerini geliştirme faaliyetlerine sıcak baktıklarını desteklemektedir.

Emekliliği yaklaşan öğretmenlerin motivasyonunun düşme sebebi, İpek (2017)'in araştırmasında da yer aldığı gibi bireylerin emeklilikle birlikte sosyal, psikolojik, fizyolojik ve finansal yönden birtakım değişimlere maruz kalmaları, emekliliğin adeta sorunlar yumağı olarak algılanmasına neden olmasındır. Ayrıca kanun değişiklikleri ile göreve başlama tarihindeki emeklilik hakkı ile sonradan değişen kanunla emekliliklerinde gecikme yaşanan EYT'li öğretmenlerin düşük motivasyonları olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde eğitim bölgesinin ortaya çıkardığı sorunlar; öğrencilerin ulaşım sorunları, eğitim bölgesinin dağınık olması, veliler ile zor iletişime geçilmesi, öğrenci sayısının hızlı artması, ekonomik zorluklar, devamsızlık, velilerin öğrencileri akademik desteklememesi, hasat zamanı öğrenci hareketlilikleri, öğrenciler arası uyumsuzluk, okulun fiziki yetersizlikleri, trafik güvenliği sorunu, kırsalda yaşayan öğrencilerin başarısızlıkları, fiziki tadilatların eğitimi aksatması olarak belirlenmiştir. Bireyin anayasal ve uluslararası hukuk ile korunan eğitim hakkı hiçbir gerekçe gösterilerek engellenemeyeceği gibi coğrafi yapı, ekonomik ve sosyolojik koşullara çözüm olarak taşınmalı eğitimi ortaya çıkarmıştır (Kaya, 2008). Demir ve Eryaman (2021) araştırmasından elde edilen bulgulara dayanılarak velilerin okulun uzaklığına bağlı olarak okulla olan iletişimlerini planlamaktadır. Planlanan iletişim şekliyle velilerin okul ve öğretmenle iletişimi telefon aracılığında sınırlı kaldığı söylenebilir. Taşıma merkezi okulların öğrencilerini etkileyen sorunlar, Küçüksüleymanoğlu'nun (2006) araştırmasına benzer şekliyle "Taşınan çocukların kültürel farkları ve aksanlarının da uyum açısından sorunlar yaratabildiği ortaya çıkmıştır. "olarak tespit edilmiştir.

Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi için Türkiye'de eğitim kampüslerine yönelik ilk yasal düzenleme Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesinde 2009 yılında yapılan değişikliklerle gerçekleştirilmiştir. Eğitim kampüsü değişik tür ve derecedeki birden fazla okul ve kurumuyla bunlara bağlı tüm sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak alanları içerisinde bulunduran alan olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde ilkokullarda öğrencilerin %94'ü (5.122.012) devlet okullarında eğitim görmektedir (Millî Eğitim İstatistikleri, 2022) Bu kadar yoğun öğrenci grubunun eğitim ortamı ihtiyacının tam olarak karşılanması elbette kolay değildir. Kampüs modeli eğer öğrencilerin tamamı için karşılanabilirse öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme alanlarına da sahip olacaklardır.

İlkokullarda maddi yetersizlikten kaynaklanan sorunların ilköğretim müdürlerinin görüşleri doğrultusunda; maddi yetersizlik, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ihtiyaçları karşılamaması, Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ödenek yetersizliği, öğrencilerin sosyal imkânlarla erişememesi, materyal desteği yetersizliği ve velilerin yeterli maddi destek sağlayamaması sonuçlarına ulaşılmıştır. Altunay (2019) tarafından yapılan araştırmada maddi yetersizliklerin yönetsel etkililik açısından önemli bir unsur olduğu, okul yöneticilerinin finansman sorunlarının çözümü konusunda okul üyeleri

tarafından çok desteklenmediği sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Dış paydaşlardan kaynaklanan sorunlar ilkokul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda; velilerin nüfuzunu kullanarak okula baskı yapması, dış paydaşlarla iletişim kurulamaması, daha çok kişisel sorunlar yaşanması dış paydaşlardan kaynaklanan sorunlar olarak belirlenmiştir. Okulların eğitim sürecinde paydaşlarla olan ilişkileri başarıyı yakalamak ve rekabet üstünlüğünü sağlamak için önemlidir. Dış paydaşlar eğitim kurumu seçerken kurumsal varlığı aracılığı ile seçerler. Yani eğitim örgütleri kurumsal varlığı aracılığı ile değer kazanmakta ve ilgi görmektedir (İbili ve Özbaş, 2021).

Araştırmanın sonucuna göre mevzuat ve bürokratik iletişimdeki sorunlar; prosedüre takılma, yazışma sistemi yavaş olması, yazışmanın öğretmenleri yorması, resmi yazıların anlaşılabilmesi, yetki kullanımında sıkıntı yaşanması, sosyal medyanın daha fazla kullanılması, mevzuatın kaynak yaratmaya engel olması, öğretmene ulaştırılmasında sıkıntı yaşanması, özlükle ilgili sıkıntılar yaşanması olarak tespit edilmiştir. Devlet yazışma sistemi, resmi işleyişin ve kayıt tutulabilmesinin en önemli yeridir. Matbu veya dijital ortamlarda saklanabilir oldukları, yazılı deliller olarak değerlendirildikleri, gönderilmek istenen mesajın gönderim esnasında değişmeyecek anlamını koruduğu için kurumlarda en önemli iletişim aracı olarak yazılı belgeler kullanılmaktadır (Odabaş, 2001). Dijitalleşmeye evrilen çağımızda 2017 yılı Mart ayında Doküman Yönetim Sistemine okullar geçmiş ve böylece kâğıt tasarrufu sağlanarak yazışmaların elden teslimden daha hızlı olması sağlanmıştır. Avcı (2019)'nın araştırmasına göre; okul içinde yönetici ve öğretmenlerin sosyal medyayı kullandıkları ve Whatsapp, e-posta veya diğer uygulamalar üzerinden haberleşmeyi alışkanlık haline getirdikleri için iş akışının hızlanmasıyla ilkokul müdürleri sorumluluklarının artmasını sorun olarak belirtmişlerdir.

## Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- İlkokullarda yaşanan; velilerin ilgisizliği, iletişim, veli şikâyetleri, okul-aile iş birliğinin sağlanamamasına ilişkin sorunların çözümü bağlamında MEB tarafından velilere yönelik olarak kamu spotları hazırlanıp il- ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul web sayfalarında yayınlanabilir.
- İlkokullarda kadrolu destek personeli eksikliği ve verimsiz çalışması, öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü, ücretli öğretmenlerin kısa sürede değişmesi, temizlik personeli eksikliği gibi sorunların çözümüne yönelik olarak MEB personel istihdamı ve atanmasına ilişkin yeni stratejiler geliştirilebilir.
- Araştırmada öğrenciler ile ilgili sorunlar; devamsızlık, sosyalleşememe, akranların olumsuz örnek olması şeklinde kendini göstermiştir. Bu tür sorunların çözümüne yönelik olarak il, ilçe eğitim müdürlüklerin bünyesinde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinden destek alınarak oryantasyon eğitimleri verilebilir.

- İlkokullarda eğitim bölgesi kaynaklı sorunlar; taşınmalı eğitim, dağınık yerleşme, velilerle iletişim kurulaması, öğrenci sayısının hızlı artması, ekonomik zorluklar, öğrenci devamsızlığı, hasat zamanı öğrenci hareketliliği, öğrenciler arası uyum sorunu, okulun fiziki yetersizlikleri, trafik güvenliği, kırsalda yaşayan öğrencilerde başarısızlık, fiziki tadilatların eğitimi aksatması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan diğer illerde de benzer araştırmaların yapılması ve sonuçların toplu değerlendirilmesi önerilebilir.
- İlkokullarda yaşanan maddi yetersizliklere ilişkin sorunların çözümü konusunda okullara ilave finansman kaynakları oluşturma ve yönetme konusunda okul müdürlerinin görüşleri temelinde mevcut stratejilerin revize edilmesi veya yenilerinin devreye konulması önerilir.

## Kaynakça

Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Ada, S. ve Ünal, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: M.Ü. Yayınları.

Altunay, E. (2019). *Okulların finansman yönetimi açısından okul yöneticilerinin politik becerileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 90-106.

Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H.Y. (2020). *Velilerin algularına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Akademia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 254-269.

Arslan, O. ve Ergen, İ. (2022). *Mesleki deneyimi 10 yılı aşmış öğretmenlerin teknoloji kullanımı sürecinde karşılaştığı sorunlar*. Ulusal Eğitim Dergisi, 2(2), 426-443.

Avcı, E. (2019). *Okul yönetiminde kullanılan dijital iletişim araçlarının öğretmen ve yönetici üzerindeki memnuniyet algısı*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Baysan, B. (2019). *İlkokullarda ölçme değerlendirme amaçlı yapılan deneme sınavlarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cengiz, İ. (1968). *Önemli bir hizmet türü okula ile birliklerimiz M. E. konularını kapsar*". Lmi Aylık Dergi, 1.

Çelik, Ö. (2010). *Okul yöneticilerinde özbilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Çetin, S.K. Nayir, F. ve Taşkın, P. (2020). *Okul yöneticilerinin eğitimde değişime ilişkin görüşleri*. MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 12-23.

Çankır, Ş. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri*. İlköğretim Online, 9(3), 1027-1036.

Demir, M. ve Eryaman, M.Y. (2020). *Taşınmalı ilkokul eğitim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar: Antalya ili Korkuteli Kırsalı Örneği*. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15(35), 213-247.

Demir, M.K. (2016). *Problems encountered by school principals: Unchanging facts of changing Turkey*. Taylor & Francis Online, 23, 629- 640.

İbili, H. ve Özbaş, M. (2021). *Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, entelektüel sermaye ve yönetimi hakkındaki görüşleri (Erzincan İli Örneği)*. Journal Of Institute Of Economic Deveelopment And Social Researches, 7(26), 44-65.



İpek, C. (2017). *Emeklilik hayatında uyum sorunu ve emeklilik eğitimi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 60-72.

İŞKUR. (t.y.). TYÇP. <https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/aktif-igucu-programlari/toplum-yararina-programlar-tycp/>

Kaya, İ. (2008). *Yoksullukla mücadelede eğitimin rolü: şartlı nakit transferi-ŞNT örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Köse, A., Uzun, M. ve Özasan, G. Ö. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri*. Cumhuriyet International Journal of Education, 7(1), 61-83.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). *Taşımali eğitim (Bursa İli Örneği)*. İlköğretim Online, 5(2), 16-24.

Milli Eğitim İstatistikleri. (2022). *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı*. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=460](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460)

Odabaş, H. (2001). *Kurumsal iletişim açısından yazışmalar ve ülkemizde yazışmaların durumu*. 21. Yüzyıla Girenken Enformasyon Olgusu Sempozyumu, T ürk Kütüphaneciler Derneği, Ankara.

Öğülmüş, K. (2012). *Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. S.B. Demir (çev.). Ankara: Pegem Yayınları.

Raju, M. V. R., & Rahamtulla, T. K. (2007). *Adjustment problems among school students*. Journal of the Indian academy of applied psychology, 33(1), 73-79.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Türkyılmaz, M. İ. (2018). *İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve hazırbulunluşluk becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Yavuz, Y. ve Çakır, P. (2022). *PISA'da başarılı olan ülkeler ile Türkiye'de okul yöneticilerini seçme, atama ve yetiştirme süreci*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 53, 427-447.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. NewYork: Guilford Press.

## Extended Abstract

The main purpose of this research is to reveal the administrative problems experienced in primary schools on the basis of the opinions of school principals and to develop solution suggestions. In this research, how meanings are constructed for a phenomenon or subject and how primary school principals make sense of the problems are revealed and interpreted with a phenomenological design based on qualitative research model. In the study, a semi-structured interview form prepared by referring to expert opinions and related literature was used as a data collection tool. For the study conducted in Adıyaman province, research application permissions were obtained from the relevant institutions and face-to-face interviews were conducted with 22 primary school principals on a voluntary basis in the 2022-2023 academic year. The data obtained were analysed using content analysis technique and common codes were obtained by creating categories and subcategories for each question with the help of experts. Nvivo programme was used in modelling the data. In line with the findings obtained from the research; it was concluded that the problems experienced in primary schools within the framework of the opinions of primary school principals are problems related to parents, teachers, support staff, branch teachers, education region, legislation and bureaucratic communication, external stakeholders and financial inadequacies. According to the results of the research, problems in legislation and bureaucratic communication; Obscuring the procedure, the correspondence system being slow, correspondence tiring the teachers, official letters not being understood, difficulties in the use of authority, increased use of social media, legislation preventing the creation of resources, difficulties in delivering them to the teacher, and personnel-related problems were identified. The state correspondence system is the most important place for official functioning and record keeping. Written documents are used as the most important means of communication in institutions because they can be stored in printed or digital media, they are considered as written evidence, and the message to be sent does not change during transmission and preserves its meaning (Odabaş, 2001). In our age evolving into digitalization, schools switched to the Document Management System in March 2017, thus saving paper and making correspondence faster than hand delivery. According to Avcı (2019)'s research; Since school administrators and teachers use social media and make it a habit to communicate via Whatsapp, e-mail or other applications, primary school principals stated that their responsibilities increase as the workflow accelerates as a problem.

### Suggestions

Recommendations developed in line with the results obtained in this research are presented below.

- What happened in primary schools; In the context of solving problems related to parents' indifference, communication, parent complaints, and lack of school-family cooperation, public service announcements can be prepared by the Ministry of National Education for parents and published on provincial and district national education directorates and school websites.
- New strategies can be developed regarding the employment and appointment of MEB personnel to solve problems such as the lack of permanent support

personnel in primary schools and their inefficiency, low motivation of teachers, short-term turnover of paid teachers, lack of cleaning personnel.

- Problems with students in the research; It manifested itself in the form of absenteeism, inability to socialize, and negative examples from peers. In order to solve such problems, orientation training can be given with support from Guidance Research Centers within the provincial and district education directorates.
- Problems originating from the education region in primary schools; Transportation education, dispersed settlement, lack of communication with parents, rapid increase in the number of students, economic difficulties, student absenteeism, student mobility during harvest time, harmony problem between students, physical inadequacies of the school, traffic safety, failure of students living in rural areas, physical renovations disrupting education. . In this context, it may be recommended to conduct similar research in other provinces in the Southeastern Anatolia region and evaluate the results collectively.
- It is recommended to revise existing strategies or introduce new ones, based on the opinions of school principals, on creating and managing additional financial resources for schools in order to solve the problems related to financial inadequacies in primary schools.

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

# Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimlilik Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

## Evaluation Of The Efficiency Level Of Support And Training Courses By School Administrators and Teachers Who Worked In The Courses

İsmail ÇOBAN\*  
Mehmet ULUTAŞ\*\*

### Öz

Bu araştırmada ortaokullarda açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, kursların verimlilik düzeyinin artırılması hususundaki önerileri, kurslarda planlama sürecinde karşılaşılan problemler hakkında çözüm önerileri, kursların yöneticilere ve öğretmenlere getirileri hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklemeden ölçüt örnekleme yöntemi kullanarak farklı branşlardan 6 branş öğretmeni ve 5 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu araştırmanın Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ile ilgili yapılacak yeni araştırmalarda, araştırma konusu olarak kullanılabilir olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından kursların verimlilik düzeyini arttırmak için öğrenci devam takibinin yapılması gerektiği, seviye sınıflarının oluşturulup ayda bir yapılan kazanım değerlendirme sınavına göre sınıflardaki ilk üç ve son üç öğrencinin sınıf yükselmesi

\* Okul Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı Aydın/TÜRKİYE, ismailcoban0992@gmail.com, ORCID ID: 0009-0000-1814-3809

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Aydın/Türkiye, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-6539-2039

veya sınıf düşmesi gerektiği, seviye sınıfındaki öğrencilerin tercih ettikleri öğretmenlerin derslerine girmesi gerektiğini, kaynak kitap çeşitliliğinin bakanlık tarafından artırılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmayla ilgili olarak kurslarda seviye sınıfı oluşturulması, Liselere Geçiş Sınavı (LGS)'nda öğrencilerin zorlandığı derslerin ders saati sayılarının arttırılması, öğretmenlerin kurslarda görev almalarını daha da teşvik etmek için ek ders ücretlerinin ve aylık ek hizmet puanlarının arttırılabileceği gibi öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** DYK, Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Verimlilik düzeyi

### **Abstract**

In this research, it is aimed to determine the suggestions of administrators and teachers working in support and training courses opened in secondary schools about increasing the efficiency level of the courses, their suggestions for solutions to the problems encountered in the planning process of the courses, and their thoughts about the benefits of the courses to administrators and teachers. In this research, case study, one of the qualitative research designs, was used. In qualitative research, 6 branch teachers and 5 school administrators from different branches were determined using the criterion sampling method from purposeful sampling. The data of the research was collected through a semi-structured interview form in the second semester of the 2022-2023 academic year. Content analysis was used to analyze the data of the study. It is thought that this research can be used as a research subject in new research on Support and Training Courses (STC)'s. The majority of the participants stated that student attendance should be monitored in order to increase the efficiency level of the courses, level classes are created and the first three and last three students in the classes are graded according to the achievement evaluation exam held monthly. He stated that students should be promoted or dropped, that students in their level classes should attend the classes of their preferred teachers, and that the variety of reference books should be increased by the ministry. Regarding the research, suggestions have been developed such as creating level classes in the courses, increasing the number of lesson hours of the courses in which students have difficulty in the High School Entrance Examination (LGS), and increasing additional lesson fees and monthly additional service points to further encourage teachers to take part in the courses.

**Keywords:** STC, School administrators, Teachers, Efficiency level

## 1. Giriş

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki eğitim programlarının belirlemiş olduğu hedefler her zaman her öğrenciye istenilen düzeyde kazandırılmayabilir. Hedeflerin istenilen düzeyde kazandırılmamasında sınıfların mevcut sayılarının standardın üzerinde olması, sınıflardaki fiziki ortamın yetersizliği, ders materyallerinin eksikliği, eğitim programlarının geliştirilememesi, öğretmenlerin yeterli düzeyde teknolojiyi kullanamaması gibi etkenler örnek verilebilir.

Türkiye’de 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) 8.sınıf öğrencilerine nitelikli okullara yerleşmeleri için merkezi sınav olarak yürürlüğe girmiştir. Günümüzde öğrencilerin nitelikli liseleri kazanma isteği oldukça fazladır. Nitelikli liselerin kontenjanları sınırlı olduğundan merkezi sınav olan LGS, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanmaktadır. Bu durumun sonucunda öğrenciler arası rekabet artmış yarışmacı bir sınav sistemi oluşmuştur.

Bu yarışmacı sınav sisteminde veliler çocuklarının başarılı olmaları için takviye eğitim almaya yönelmişlerdir. Ancak ülkemizde her ailenin maddi durumu takviye eğitim almaya elverişli değildir. Daha önceki sınav sistemleri de hep merkezi sınav olarak uygulandığından öğrenciler arasında eğitimde fırsat eşitliği sorunu ortaya çıkmıştır. Bu durum hem anayasaya hem de eğitim sistemimizin amaç ve ilkeleriyle çelişmektedir. Türk Eğitim Sistemi’nde başlıca vurgulanan ilkelere birisi eğitimde fırsat eşitliğidir. Türkiye’de ekonomik durumu takviye eğitim almaya elverişli olmayan veliler de vardır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nde tüm vatandaşlara eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gözetilerek adil ve eşit şartlarda bir eğitim öğretim ortamı sunulması, vatandaşların Türk toplumuna faydalı birer birey olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB,1973).

MEB eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursu uygulamasını başlatmıştır (MEB, 2014: Madde 1). Bu Yönergenin amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören istekli öğrenciler ile örgün ve açık ortaöğretim kurumlarından mezun olanlara verilecek destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili usul ve esasları düzenlemektedir (MEB, 2020: Madde 1). Destekleme ve yetiştirme kursları öğrencilerin temel derslerdeki kazanım eksikliklerini giderek, temel derslerdeki başarı düzeylerini arttırmak ve LGS’ye hazırlanmalarını sağlamak amacıyla açılmıştır. MEB temel olarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, öğrencilerin merkezi sınavlarda akademik başarı düzeylerini arttırmak ve okuldaki derslerindeki kazanım eksikliklerini gidermek için Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)’nı açmıştır (MEB, 2014).

Türkiye’de LGD’de nitelikli bir liseyi kazanmak için iyi bir eğitim almış olmak gerekir. İyi bir eğitim aldıktan sonra merkezi sınavlarda öğrenciler başarılı olup hedeflerine ulaşabilir. Nitelikli liselere kontenjanlarından çok daha fazla talep olduğundan LGS’nin veliler ve öğrenciler açısından öneminin arttığı söylenebilir. Bu durumda veliler ve öğrencilerden maddi durumu elverişli olanlar sınava hazırlık için özel ders, özel öğretim kursları, özel okula kayıt olma gibi alternatif eğitim takviyesi aramaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla açılan DYK’lerin verimlilik düzeyini arttırmak için yapılacak çalışmalar eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına çok önemli bir yere sahip olmaktadır.

Hedeflenen kazanımların çevresel ya da bireysel faktörlerden dolayı öğrenciye yeterli düzeyde ulaşamamasından dolayı ekstra bir öğretim faaliyetine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul sonrası yapılan kurslar, yurt dışındaki araştırmacılar için de önemli bir araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmaların özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Ders dışı faaliyetler, 19. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamıştır (Massoni, 2011). Birleşik Devletler genelindeki devlet okulu öğrencileri okullar arası ve okullardaki atletik programlara, müzik etkinliklerine, sanatsal etkinliklere, drama organizasyonlarına ve akademik mesleki kulüplere katılabilirler. Ders dışı aktiviteler öğrencilerin sosyalleşmesini ve yeni arkadaşlar edinmelerini onların dışadönük bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Etkinlikler çoğunlukla özel ilgi alanına dayalı olarak seçilir ve öğrenciler etkinliklerinde ortak deneyimleri paylaşır ve bu ortamlarda arkadaş olma ihtimalini artırır. Birçok etkinlikte karşılaşılan, empati, yakınlık ve iletişimin artmasıyla (örneğin, diğer kişilerin sahip olduğu çıkarları öğrenmek veya bir guruba ait hissetmek, dostluk ilişkisi kurmak ve güçlendirmek gibi) beceri geliştirme için fırsatlar yaratmaktadır (Knifsend ve Juvonen, 2017).

Asya ülkelerinin bazılarında da devlet okullarında öğrenim görmekte olan öğrenci ailelerinin ek ücretler ödeyerek hafta sonu, okul sonrasında ya da yaz tatillerinde destekleyici kurslara katılım sağlamaktadırlar (Bray, 2013). Okul dışında uygulanan kurslar, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi düşük olan dezavantajlı gençleri spor, sanat ve kültürel aktivitelerle zararlı alışkanlıklardan korumaya yöneliktir (Knifsend ve Juvonen, 2017). Afrika kıtası ülkelerinden Nijerya'da, fizik derslerindeki öğrencilerin akademik başarı düzeylerine yönelik yapılmış olan bir araştırmaya göre öğrencilerin dersteki akademik başarı düzeylerinin okul sonrası kurs vb. etkinliklerle artırıldığı ortaya koyulmuştur (Adeyemo, 2010). Kanada'nın da kurslara katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin değişimini tespit etmek amacıyla okul sonrası destekleyici kurslar uygulanmış ve bu kurslarda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde olumlu neticeler elde edilmiştir (Mishna vd., 2013).

Ortaokullarda uygulanan DYK'lerin işleyişinin verimlilik düzeyi ile ilgili alan yazın taraması incelendiğinde ilgili araştırma sayısının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu çalışma ile ortaokuldaki kurslarda görev alan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kursların işleyişindeki olumlu ve olumsuz durumlar tespit edilerek kurslarda karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm önerileri ortaya koyarak öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırmak, kurslardaki eğitim kalitesini arttırmak kursların devamı açısından önem arz etmektedir.

### 1.1 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Ortaokullardaki Açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşleyiş Sürecinin Olumlu ve Olumsuz Yönlerinin Değerlendirilmesi ve Verimlilik Düzeyinin Arttırılması ve İşleyiş Sürecindeki Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Çözüm Önerileri Nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir.

## 1.2 Alt Problem Cümleleri

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DYK'lerin verimlilik düzeyi nasıl arttırılabilir?
2. Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DYK'lerin işleyiş süreciyle ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleri nelerdir?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DYK'ler öğrencilerin özel ders alma, özel öğretim kurslarına kayıt olma, özel okullara kayıt olma gibi talep düzeylerini nasıl etkilemiştir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DYK'lerin planlama süreçleriyle karşılaşılan problemlerle ilgili çözüm önerileri nelerdir?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DYK'lerin öğretmenlere yönelik getirileri nelerdir?
6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında ortaokullarda ilk defa uygulanan Matematik ve İngilizce dersleri için açılan DYK'ler hakkındaki görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın modelinde hangi çalışmanın kullanıldığı, araştırma yayın ve etiğine ait bilgiler, araştırmanın çalışma grubu, çalışma grubunu seçerken hangi örneklem yönteminin kullanıldığı, veri toplama aracı ve yöntemi, veri toplama aracının geliştirilme süreci, elde edilen verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, kişilerin günlük hayatlarından esinlenerek olgu ve olayları yorumlamalarını sağlayan metotlar içerir (Creswell, 2009). Özel durumların farklı yönlerini rasyonel bir şekilde ele alınmasını sağlar (Büyüköztürk, 2012). Ölçülemeyen konularda “iç görü” kazanılması sağlanır (Patton, 2014). Durum çalışmaları belirli bir problemi derinlemesine incelemek için kullanılır. İncelenen birim olgular, bireyler, programlar, topluluklar ve örgütler olabilir (David ve Sutton, 2004). Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen nitel verilerin incelenmesine imkân veren nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Durum çalışmasında araştırmacı günlük yaşamda gerçekleşen yeni sistem veya belirli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış sistemler hakkında detaylı bir şekilde derinlemesine bilgiler toplayarak bir durumu betimlemeyi amaçlar. Bu çalışmada sınırları belirlenmiş olan bir durum, bulunduğu okulların koşullarına bağlı olarak ayrıntılı bir biçimde ele alınan bütüncül tek durum çalışması olarak belirlenmiştir (Creswell, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2021).



## 2.2 Çalışma grubu

Araştırma Aydın ili Çine ilçesinde bulunan dört ortaokulda yapılmıştır. Araştırmaya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan bir okul müdürü, bir müdür yardımcısı, üç müdür yardımcısı, kurslarda yer alan her dersten bir branş öğretmeni olmak üzere 11 kişi katılmıştır. Her branştan bir öğretmen seçilerek farklı özellikteki katılımcıların destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilişkin ortak ve farklı görüşlerinin daha net anlaşılması açısından araştırmaya netlik katacağı düşünülmüştür. Nitel araştırmalarda amaçlı örneklemeden ölçüt örnekleme ve ayrıca maksimum çeşitlilik yöntemleri kullanarak farklı branşlardan 6 branş öğretmeni ve 5 okul yöneticisi araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir.

Tablo-1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Branş
Y1	E	44	22	Teknoloji Tasarım
Y2	E	42	17	Sosyal Bilgiler
Y3	E	44	23	Sosyal Bilgiler
Y4	E	51	29	Sosyal Bilgiler
Y5	K	38	9	İngilizce
Ö1	K	44	22	Türkçe
Ö2	E	39	16	Matematik
Ö3	E	45	23	Fen Bilimleri
Ö4	K	35	11	Sosyal Bilgiler
Ö5	K	46	23	İngilizce
Ö6	E	56	34	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve branş öğretmenlerine ait cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve branş bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. DYK’de görev alan branş öğretmenleri ve okul yöneticileri belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde okul yöneticileri için “Y1, Y2, Y3, Y4, Y5” ve branş öğretmenleri için “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6” şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

## 2.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada DYK’lerde görev alan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kursların işleyişinin ve verimlilik düzeyinin ne ölçüde olduğunun değerlendirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun alt yapısını eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesi ile birlikte oluşturup görüşme formundaki soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda ilgili öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Görüşme formundaki sorular alt problem durumlarını ölçecek şekilde toplam 6 adetten oluşmaktadır. Alt problem durumuna ait örnek iki adet soru aşağıda verilmiştir.

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DYK'lerin verimlilik düzeyi nasıl arttırılabilir, örneklerle açıklar mısınız?
2. Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DYK'lerin işleyiş süreciyle ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleri sizce nelerdir?

## 2.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından okullara gidilmiş DYK'lerde görevli olan yöneticiler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve görüşler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu kayıtlar yazıya dökülerek veriler oluşturulmuştur. Araştırmaya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan bir okul müdürü, bir müdür başyardımcısı, üç müdür yardımcı olmak üzere 5 yönetici ve kurslarda yer alan her dersten bir branş öğretmeni olmak üzere 6 öğretmen toplamda 11 kişi katılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sorularla ilgili verilen cevaplarda ortak noktalar tespit edilmeye çalışılarak benzer kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analiziyle temaların birbirleriyle olan ilişkisi eğitim yönetiminde uzman iki öğretim üyesi ile birlikte kontrol edilerek araştırmada geçerlik ve güvenilirlik sağlanması hedeflenmiştir. Kodlara ve temalara ilişkin sonuçlar yöneticiler ve öğretmenler şeklinde ayrı olarak belirtilmiştir.

## 2.6 Araştırma Yayın ve Etiği

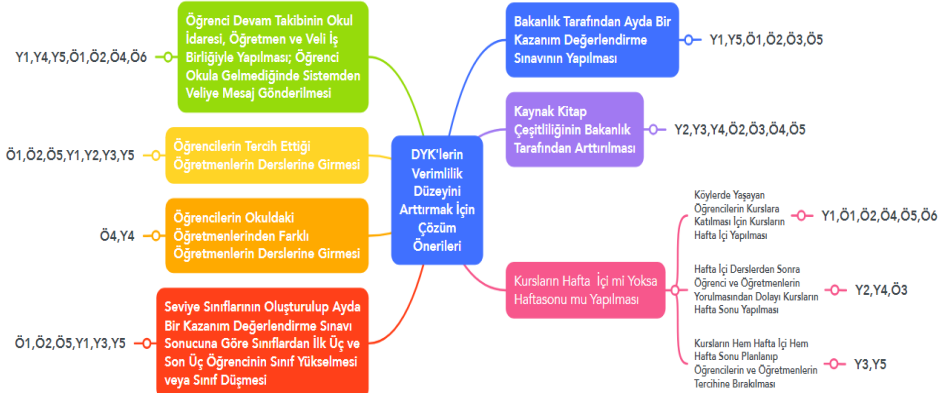
İlgili çalışma için etik kurul raporu Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 07.12.2023 tarih, E-84982664-050.01.04-459584 sayılı yazı ile alınmıştır. Yazarlar araştırmada eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin araştırmanın alt problemleriyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda kavram haritaları oluşturulmuştur. Görüşlerin incelenmesi ile temalar oluşturulmuş, temalara katılım gösteren yöneticilerin ve öğretmenlerin isimleri temaların karşısına gelecek şekilde kodlanmıştır.

### 3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında kursların verimlilik düzeyini arttırmak için çözüm önerileriniz nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Destekleme ve yetiştirme kurslarında kursların verimlilik düzeyini arttırmak için katılımcıların çözüm önerileri

Şekil 1’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu tarafından öğrenci devam takibinin yapılması gerektiğini, öğrencilerin tercih ettikleri öğretmenlerinin derslerine girmesi gerektiğini, seviye sınıflarının oluşturulup ayda bir yapılan kazanım değerlendirme sınavına göre sınıflardaki ilk üç ve son üç öğrencinin sınıf yükselmesi veya sınıf düşmesi gerektiğini, kaynak kitap çeşitliliğinin bakanlık tarafından arttırılması gerektiğini belirtilmiştir. Kursların hafta içi mi yoksa hafta sonu mu yapılması gerektiğiyle ilgili görüş ayrılıkları olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı ortaokullarda taşınmalı eğitim uygulandığı için katılımcıların çoğunluğu kursların hafta içi yapılması gerektiğini belirtirken, bazı katılımcılar hafta içi öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerden sonra yorgun olmalarından dolayı kursların hafta sonu yapılması gerektiğini, bazı katılımcılar da kursların hem hafta içi hem hafta sonu planlanıp öğrencilerin ve öğretmenlerin tercihinin bırakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt problemle ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Y1: “DYK’lerde öğrencilerin öğretmen tercihlerine önem verilmelidir. Öğrenci hangi öğretmenden kurs almak istiyorsa tercih ettiği öğretmenin kurs sınıfına kaydı yapılmalıdır. Ayrıca öğrencinin devam takibi çok iyi takip edilmeli öğrenci devamsızlık yaptığında velinin haberdar olması için sistemden otomatik olarak veliye bilgilendirme mesajı gönderilecek bir sistem kurulmalıdır.”

Y2: “DYK’lerde bakanlık tarafından daha çok kaynak kitap verilmelidir. Ücretsiz kitap verilmekte ancak yeterli değildir. Binlerce soru çözümü isteyen merkezi sınavda ücretsiz verilen kaynakların sayısı arttırılmalıdır. Öğrencilerin kendilerinin tercih ettikleri öğretmenlerin derslerine girmeleri öğrencileri daha fazla motive ederek hem öğrencilerin hem öğretmenlerin birbirlerini tanımalarından dolayı daha yüksek düzeyde başarılı sonuçlar alınacaktır. Ayrıca hafta içi okuldaki derslerden sonra öğretmenler ve öğrenciler yorulduğundan dolayı hafta sonu yapılacak kurslar daha verimli olacaktır.”

Y5: “Kursların verimliliğinin arttırılması için hem hafta içi hem de hafta sonu planlanması gerektiğini düşünüyorum. Böylelikle köylerden gelen öğrenciler hafta içi kurslara katılma imkânı bulacaktır. Ayrıca şehir merkezinde yaşayan öğrenciler ve öğretmenler de ne zaman kursa gideceklerini kendileri seçmiş olacaktır.”

Ö1: “Bakanlığın ayda bir merkezi olarak tüm kurs merkezlerinde aylık değerlendirme sınavı yapması kursların verimliliğini arttıracaktır. Aylık yapılan deneme sınavında öğrencilerin başarı durumları yıl boyunca değerlendirilerek kazanım eksikleri de giderilecektir. Aylık yapılan kazanım deneme sınavı sonuçlarına göre seviye sınıfları oluşturulup sınıflar arası ilk üç ve son üç öğrencinin sınıf yükselmesi veya sınıf düşmesi gerçekleştiğinde öğrenciler arası tatlı bir rekabet oluşacaktır.”

Ö4: “Öğrencilerin okulda derslerine giren öğretmenler yerine derslerine girmeyen öğretmenlerin kursta derslerine girmesini doğru buluyorum. Çünkü öğrenciler farklı öğretmenlerin dersine girerek farklı öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanmış olup öğrencinin motivasyonunun sağlanması için de bir değişiklik olmuş olur.”

Ö5: “Taşıma merkezli okulda çalıştığım için hafta sonu yapılan kurslara köylerden öğrencilerin gelemediğini gözlemledim. Bundan dolayı eğitimde fırsat eşitliğini arttırmak için ve kurslardan daha fazla verim elde etmek için kursların hafta içi yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

### 3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kurslarında kursların işleyiş süreciyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri nelerdir? Örneklerle açıkla mısınız? Sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar Şekil 2’ de gösterilmiştir.



Şekil 2. DYK’lerin işleyiş süreciyle ilgili katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların DYK’lerin ücretsiz olmasının eğitimde fırsat eşitliği imkânının sağlanmasında hem fikir olduklarını söylenebilir. Katılımcıların çoğu DYK’lerin işleyiş süreciyle ilgili olumlu görüşlerini değerlendirdiklerinde, hedefi olan merkezi sınavlarda başarılı olmak isteyen öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığını, öğrencilerin konuları pekiştirip kazanım eksiklerini giderdiklerini, öğretmenlerin kurslarda kendilerini geliştirme imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu DYK’lerin işleyiş süreciyle ilgili olumsuz görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin tercih etmedikleri öğretmenlerin sınıfına kayıt olmalarından dolayı kursa gelmediklerini, hafta sonu yapılan kurslarda öğrencilerin ve öğretmenlerin yeterince dinlenemediklerini, köylerde yaşayan öğrencilerin hafta

sonu kurslarına katılmadıklarını, kursların ücretsiz olmasından dolayı velilerin ve öğrencilerin gözünde önemsiz olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu alt problemle ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Y2: “Özellikle orta ve düşük akademik başarı düzeyindeki öğrenciler ve okula ilgisi az olan veliler açısından incelendiğinde kursların ücretsiz olması bu iki paydaşın kurslara bakışını olumsuz etkilemektedir. Ancak kursların ücretsiz olması, kaynakların bakanlık tarafından ücretsiz verilmesi, öğretmenlerin üst düzeyde bu sürece katkı sunmaları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.”

Y4: “Öğretmenlerin, kursların verimli bir eğitim ortamı olması için gayretlerinin olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin kazanım eksikliklerini gidermek için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak özellikle teknolojik imkânlardan yararlanarak kendilerini de mesleki açıdan geliştirdiklerini düşünüyorum.”

Ö3: “Hafta içi yapılan kurslarda öğretmenler ve öğrenciler gün içinde yorulduklarından dolayı kursların hafta sonu yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

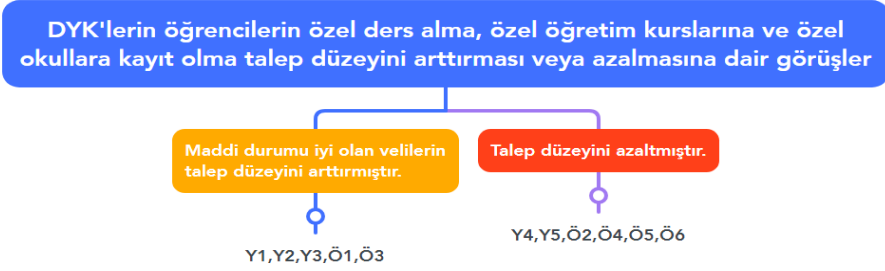
Ö4: “Öğrencilerin kurslarda devamsızlık yapmalarının en büyük nedeni tercih etmedikleri öğretmenlerin sınıfına kayıt olmalarıdır. Öğrenciler tercih etmedikleri öğretmenlerin derslerinde motive olamıyor ve kursa gelmek istemiyorlar.”

Ö5: “Köyde yaşayan öğrencilerin hafta sonu yapılan kurslara ulaşım problemi yaşadıklarından dolayı katılamamaları kursların işleyiş sürecindeki olumsuz görüşlerimden birisidir. Köydeki öğrencilerin de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için kurslara katılması gerekir.”

Ö6: “Öğrencileri kurslarda okulda gördükleri konuların tekrarını yapma imkânına sahip olduklarından dolayı kurslarda konuları pekiştiriyorlar. Bakanlığın hazırladığı kazanım kavrama testlerini uyguladığımızda kazanım eksiklerini belirleyip öğrencilerin konuları tam olarak kavramalarını sağlıyoruz.”

### 3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kursları öğrencilerin özel ders alma, özel öğretim kurslarına kayıt olma, özel okullara kayıt olma gibi talep düzeylerini sizce nasıl etkilemiştir? Sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar Şekil 3’ te sunulmaktadır.



Şekil 3. DYK'lerin öğrencilerin özel ders alma, özel öğretim kurslarına kayıt olma, özel okullara kayıt olma gibi talep düzeyleriyle ilgili katılımcıların görüşleri

Şekil 3 incelediğinde katılımcıların çoğunluğu tarafından DYK'lerin öğrencilerin özel ders alma, özel öğretim kurslarına ve özel okullara kayıt olma talep düzeylerini azaldığı belirtilmiştir. Bazı katılımcılar talep düzeyini azalttığını söylemekte ancak maddi durumu iyi olan velilerin özel ders almaya, özel öğretim kurslarına veya özel okullara kayıt olmaya yönlendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt problemle ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Y2: “Sosyoekonomik gelir düzeyi düşük ve orta gelir gruplarını maddi anlamda DYK’ler olumlu etkilemiş bu ailelerden para çıkışı olmamıştır. Ancak bunu değerlendirecek olan öğrenci ve veli sayısı sınırlıdır diyebilirim. Gelir durumu yüksek düzeyde olan aileler özel derslere özel okullara yönelmektedir.”

Y3: “DYK’ler ücretsiz olduğundan dolayı özellikle maddi durumu iyi olan aileler DYK’leri önemsiz ve değersiz olarak görüp öğrencilerine özel sektörde takviye eğitim alma ihtiyacı duymuşlardır.”

Y5: “DYK’ler ile maddi durumu yetersiz öğrencilere de ek eğitim alma hakkı verilmiştir. Pek çok öğrencimiz DYK yeterli olduğundan ekstra özel ders almaya ya da özel öğretim kurslarına gitme ihtiyacı duymamıştır.”

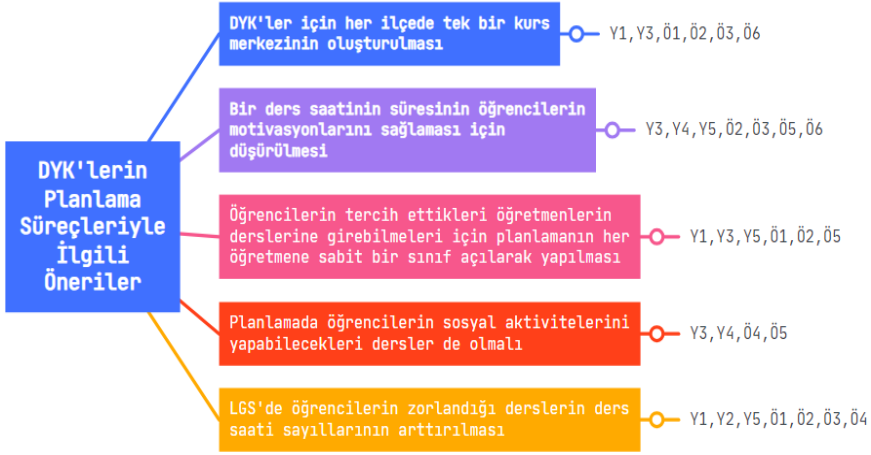
Ö2: “Kurslara düzenli olarak katılım sağlayan öğrenciler için takviye eğitim ihtiyacı ortadan kalkmıştır. Bence kurslara düzenli devam edilmesi halinde ve kurslardaki verimliliğin artırılması durumunda takviye eğitime ihtiyaç olmadığını düşünüyorum.”

Ö4: “Okullarda ücretsiz kursların verilmesi özel öğretim kurslarına ve özel okullara olan talebi azaltmıştır. Takviye eğitim ihtiyacının DYK’ler ile karşılandığını düşünüyorum.”

Ö6: “DYK’lerin öğrencilerin özel ders alma, özel öğretim kurslarına ve özel okullara kayıt olma ihtiyacını ortadan kaldırdığını düşünüyorum. Öğrencilere bakanlık tarafından ücretsiz kurs verilerek eğitimde fırsat eşitsizliği ortadan kaldırılmıştır.”

### 3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kurslarında planlama süreçleriyle karşılaşılan problemlerle ilgili çözüm önerileriniz nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar aşağıdaki Şekil 4’ de gösterilmiştir.



Şekil 4. DYK’lerin planlama süreçleriyle ilgili katılımcıların önerileri

Şekil 4 incelediğinde katılımcıların çoğu DYK’ler için planlamanın verimli bir şekilde yapılabilmesi için her ilçede tek bir kurs merkezinin oluşturulması gerektiğini, öğrencilerinin derslerde dikkatlerinin dağılmaması ve kurslarda gereğinden fazla yorulmamaları için bir ders saati süresinin düşürülmesi gerektiğini, öğrencilerin tercih ettikleri öğretmenlerin derslerine girebilmeleri için her öğretmenin sabit bir sınıfının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların kurslardaki ders saati sayılarının artması veya azalması hususunda fikir ayrılığı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bazı katılımcılar kurslarda ders çeşitliliğinin ve dolayısıyla diğer derslerin ders saati sayısının azaltılarak öğrencilerin sosyal aktivitelerini gerçekleştirebilecek derslerin de planlamaya eklenmesi gerektiğini, ancak katılımcıların çoğunluğu tarafından ise öğrencilerin LGS’de zorlandıkları derslerin ders saati sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu alt problemle ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Y1: “Öğrencilerin tercih ettikleri öğretmenlerin derslerine girmesini sağlamak için planlamada her öğretmene özel bir sabit sınıf tanımlanması gerekir. Bu planlamayı yapabilmek gerçekten zordur. Çünkü öğrencilerin bir öğretmenin dersinden çıkıp başka bir öğretmenin sınıfına girmesi kurstaki öğrenci ve öğretmen sayısı arttıkça zorlaşır. Planlamadaki derslerin aynı saatlere denk gelme olasılığı artar. Ancak öğretmenlerin sabit sınıflarına göre ders planlaması yapılabildiği takdirde kurslardaki planlama sorunu tümüyle ortadan kalkacaktır.”

Y3: “Kurs planlamalarının verimli bir şekilde yapıldığında kurslarda planlama karşılaşılan problemlerin çoğu ortadan kalkacaktır. Her ilçede bir kurs merkezinin açılması ve bu kurs merkezinin sadece DYK’ler ile ilgilenmesi kurslardan planlama süreçleriyle ilgili problemleri en aza indirgeyecektir.”

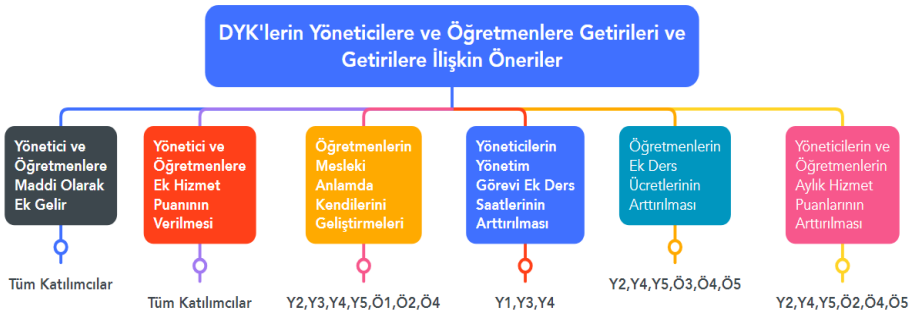
Y5: “Öğrencilerin derslerden sıkılmamaları ve kursta aşırı bir şekilde yorulmaları için ders sürelerinin kısaltılmasını düşünüyorum. Bir öğrencinin ortalama dersi dikkatli bir şekilde dinleme süresi 15-20 dakikadır. Öğrencilerin derslerde dikkat kaybı ve motivasyon sorunu yaşamaları için derslerin sürelerinin düşürülmesi gerekir.”

Ö2: “LGS’de en çok zorlanılan derslerden birisi Matematik dersidir. Öğrencilerin Matematik dersinde çok daha fazla soru çözmesi sağlanarak daha fazla soru çeşidiyle karşılaşması gerekir ki sınav da Matematik dersinde başarılı olabilsin. Bunda dolayı kurslarda Matematik dersi gibi LGS’de öğrencilerin zorlandığı derslerin ders saati sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö5: “Öğrencilerin kurslarda sıkılmalarını önlemek ve kursa devamlılıklarını sağlamak için sosyal aktivitelerini gerçekleştirecekleri beden eğitimi, müzik ve resim gibi derslerin gerekirse diğer derslerin saatleri düşülerek planlamaya dâhil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

### 3.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kurslarının size yönelik getirileriyle ilgili görüşleriniz nelerdir? Getiriler sizce geliştirilebilir mi? Sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar Şekil 5’ te gösterilmiştir.



Şekil 5. DYK'lerin yöneticilere ve öğretmenlere getirilerine ilişkin öneriler

Şekil 5 incelediğinde tüm katılımcılar DYK'lerin yönetici ve öğretmenlere maddi olarak ek gelir imkânı sağladığını ve aylık ek hizmet puanı verildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından öğretmenlerin DYK'lerde mesleki açıdan kendilerini geliştirme imkânı olduğunu belirtilmiştir. Yöneticilerin çoğunluğu yöneticilere yönetim görevi olarak verilen ek ders saati sayısının artırılması gerektiğini, katılımcıların çoğunluğu ise öğretmenlerin ek ders ücretlerinin ve yöneticilere ve öğretmenlere verilen aylık hizmet puanının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt problemle ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.



Y1: “Yöneticilerin DYK ile beraber iş yükü gerçekten artıyor. Bundan dolayı yöneticilere verilen yönetim görevi ek ders saatinin artması gerektiğini düşünüyorum.”

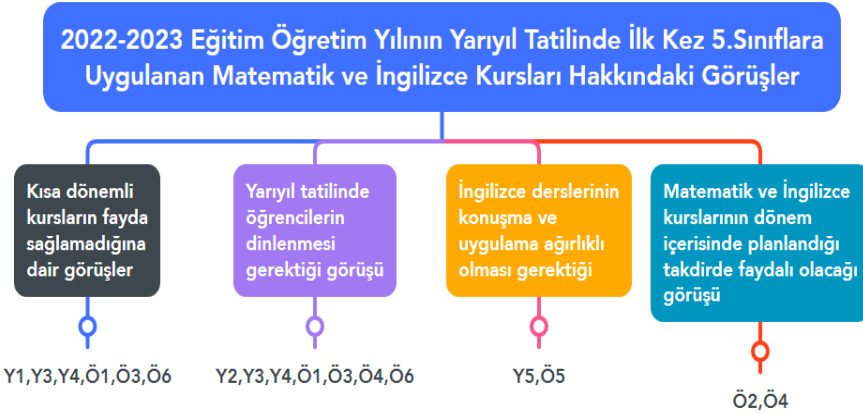
Y2: “Öğretmenlere verilen hizmet puanı iyi bir gelişme ancak hafta sonu kurslara gelen öğretmenlere ve yöneticilere verilen aylık hizmet puanınının 0.5 yerine 1 puan verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenler ve yöneticiler hafta sonunu DYK’ler için ayırmaktadır.”

Y5: “Öğretmenler ve yöneticiler DYK’lerin verimli olması için gerçekten büyük emek vermektedirler. Bundan dolayı DYK içi verilen ek ders ücretinin artırılması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö2: “Kursların öğretmenlere getirisi olarak öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırmak ve öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmek olduğunu düşünüyorum.”

### 3.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kurslarında ilk kez 2022-2023 eğitim öğretim yılının yarıyıl tatilinde ortaokullarda uygulanan Matematik ve İngilizce kursları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar aşağıdaki Şekil 6’ da gösterilmiştir.



Şekil 6. DYK’lerde ilk kez 2022-2023 eğitim öğretim yılının yarıyıl tatilinde ortaokullarda uygulanan Matematik ve İngilizce kursları hakkında katılımcıların görüşleri

Şekil 6 incelediğinde katılımcıların çoğunluğu tarafından kısa dönemli kursların fayda sağlamayacağını, öğrencilerin tatil dönemlerinde dinlenmesi gerektiğini belirtilmiştir. Katılımcılardan İngilizce öğretmenleri derslerin konuşma ve uygulama ağırlıklı işlendiği takdirde faydalı olacağını, ayrıca bazı katılımcıların bu kursların dönem içerisinde planlandığı takdirde faydalı olacağını düşünmektedir. Bu alt problemle ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Y2: “Matematik ve İngilizce dersleri yoğun çalışmayı gerektiren dersler olduğundan dolayı tatilde kısa süre içerisinde bu kursların açılmasına gerek olmadığını ve öğrencilerin dinlenmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Y5: “Bir İngilizce öğretmeni olarak DYK’lerde Matematik ve İngilizce derslerinin öğrenciler için çok önemli olduğunu düşünüyorum. İngilizce derslerinde konuşma ve uygulamaya ağırlık verildiği takdirde faydalı olacağını söyleyebilirim.”

Ö1: “Bu kursların kısa dönemde öğrencilere faydalı olacağını düşünmüyorum.”

Ö4: “Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin tatil dönemlerini sosyal aktiviteler yaparak geçirmesi gerektiğini düşünüyorum. Matematik ve İngilizce derslerine DYK’lerde önem verilmesi gerektiğini ancak bu kursların dönem içerisinde planlandığında faydalı olacağını düşünüyorum.”

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada DYK’lerde görev alan yöneticiler ve öğretmenlerin kursların verimliliğini arttırmak, öğretmenlere getirilerini değerlendirmek, planlama süreçleriyle karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirmekle ilgili görüşleri ortaya çıkarılarak değerlendirilmeleri hedeflenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi katılımcıların DYK’lerin verimlilik düzeyini arttırmak için çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmanın bazı alt problemlerinde ortaya konan literatür taramalarıyla katılımcılara ait görüşler karşılaştırılmıştır.

Katılımcıların çoğunluğu tarafından öğrencilerin kurslara devamlılığını sağlamak için okul idaresi, öğretmen ve veli iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Hatta devamsızlık yapan öğrencilerin velilerine mesaj sistemi yoluyla haber verilerek öğrencinin devam takibinin sağlanmasının kursların verimliliği açısından faydalı olabileceği belirtilmiştir. Sarıca (2018) “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında kurslarda görev alan öğretmenlerin kursların öğrenciler için verimli olduğunu, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin genel olarak arttığını ve genel olarak kursların öğrenciler üzerinde genel olarak olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğuna göre merkezi sınavlarda hedefi olan başarılı olmak isteyen öğrencilerin kurslara devamlılık sağlanmasının hedeflenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kurslardaki kaynak kitap çeşitliliğinin bakanlık tarafından arttırılmasının öğrencilerin kazanımları pekiştirmesi ve kavramasının daha net olacağı belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından her ay bakanlık tarafından kurslarda merkezi kazanım değerlendirme sınavları uygulanması gerektiğini, bu uygulamayla öğrencilerin yıl boyunca derslerdeki başarı durumları öğretmenler tarafından değerlendirilip öğrencilerin kazanım eksiklerinin giderilmesinin kursların verimlilik düzeyinin arttırmasında önemli rol oynayacağı belirtilmiştir. Böylelikle kursların ücretsiz olmasının özellikle ekonomik durumu iyi olan aileler tarafından kursların değersiz görülme algısı ortadan kaybolabilir.

Katılımcıların çoğunluğu kurslarda seviye sınıfı oluşturulması gerektiğini, her ay yapılacak merkezi kazanım değerlendirme sınavlarının sonucuna göre sınıflardaki sıralamaya göre sınıflar arası değişim uygulanmasının merkezi sınavda hedefleri olan öğrenciler arasında rekabet oluşturarak okul başarısının da arttırılabileceği belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından oluşturulan seviye sınıflarındaki

öğrencilerin tercihlerine göre sınıfların oluşturulup öğrencilerin kurslara devamlılığının bu şekilde sağlanabileceği belirtilmiştir.

Katılımcıların bazıları LGS'de zorlanılan derslerin ders saati sayılarının arttırılmasının öğrencilerin bu derslerdeki akademik başarı düzeyini arttıracaklarını savunurken bazı katılımcılar kurslarda öğrencilerin sosyal aktivitelerini gerçekleştirebileceği beden eğitimi, resim ve müzik gibi derslerin kurslarda yer alarak öğrencilerin kurslardan bıkmamasını sağlayarak kurslara devamlılığın sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

Massoini (2011) yaptığı araştırmasında müfredat dışı sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin davranış problemlerinin azaldığı vurgulanmıştır. Öğrenciler müfredat dışı etkinlikleri doğru bir şekilde uyguladıklarında iyi davranışları için ödüllendirilirler ve başarılarından gurur duyarlar. Sahip oldukları gururdan dolayı, daha iyi bir benlik saygısı ve kendine güven kazandıklarını belirtilmiştir. Canpolat ve Köçer (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin kurslara devam etmelerini sağlamanın kursların verimlilik düzeyini arttırabileceğini ve kurslarda sürekliliği sağlayan öğrencilerin akademik başarı düzeyinin arttırılabilme olanağı bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi katılımcıların DYK'lerin işleyişiyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini içermektedir. DYK'lerin ücretsiz olması dolayı eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bir katkıda bulunduğu katılımcıların hem fikir olduğu bir düşüncedir. Katılımcıların çoğunluğunun DYK'ler ile ilgili olumlu düşüncelerine baktığımızda, merkezi sınavlarda hedefi olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığını, diğer sınıf düzeylerindeki kurslara katılım hususunda süreklilik sağlayan öğrencilerin kazanım eksikliklerini giderdikleri, okuldaki konularını tekrar edip pekiştirdiklerini, kurslarda görev alan yönetici ve öğretmenlere ek hizmet puanları verilmesi yine görev alan yönetici ve öğretmenlere maddi olarak katkı sağladığı, derslere giren öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

Sarıca (2018) ve Türküresin (2018) yaptıkları araştırmalarda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, DYK'lerin öğrenciler açısından kursların ücretsiz olması, okulda öğrendikleri konuların tekrar tekrar edilmesi ve kazanım kavrama testleriyle pekiştirilmesi, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması eksik kazanımların tamamlanması gibi olumlu özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bozbayındır ve Kara (2017) yaptığı çalışmada DYK'nin, öğrencilerin derslerine yardımcı olması, öğretmenlere ekonomik destek olması, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili güncel olmalarını sağlaması ve maddi durumu iyi olmayan öğrencilere destek olması gibi olumlu yönlerinin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nartgün ve Dilekçi'nin (2016) DYK'lerde görev alan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, kursların öğrenci motivasyonunu arttırdığını, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığını, öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamada olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Kursların öğrencilerin derse katılımını artırması, konuları tekrar edip kazanım kavrama testleriyle birlikte pekiştirmelerini sağladığını, öğrencilerin sosyalleşip özgüvenlerini sağlaması açısından olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Aküzüm ve Saraçoğlu'nun (2018) yaptığı çalışmada kursların öğretmenler ve öğrencilerin sosyal faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için vakitlerini sınırladığı

sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil branşlarındaki öğretmenlerin, merkezi sınavda branşlarıyla ilgili sorular geldiğinden dolayı diğer branşlardaki öğretmenlere göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerine katkısının daha yüksek olduğu araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Krajçik ve Blumenfeld'e (2006) göre öğretim etkinliklerinin nitelikli olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması, öğretmenlerin kendini geliştirmeleri gibi amacı olan ve verimli bir eğitim öğretim ortamında öğrenciler motive olup daha başarılı olmak için elinden geleni yapmalarını sağlayacaktır.

Katılımcıların çoğunluğu tarafından DYK'lerin işleyiş sürecindeki olumsuz düşüncelerine bakıldığında, kursların ücretsiz olmasının özellikle maddi durumu iyi olan aileler tarafından önemsiz görüldüğü, bakanlık tarafından gönderilen kaynak kitap çeşitliliğinin yetersiz olduğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin bir süre sonra yorulmaya başladığı, kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin hafta sonu kurslarına katılamadığı, öğretmenlerin ders programı konusunda genel olarak sıkıntı yaşadıkları, öğrencilerin tercih etmediği öğretmenlerin derslerine girmek istemediklerinden dolayı devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Sarıca (2018) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin genel olarak kurslarda yaşadığı problemler arasında, hafta sonu yapılan kursların bir süre sonra öğretmenleri ve öğrencileri yormaya başlaması gibi durumlar belirtilmiştir. Kurslarda görev alan öğretmenler daha çok kursların kendileri açısından olumlu yanlarından bahsetmişlerdir. Ekonomik olarak kurs ücretlerinin kendilerine destek olduğunu kurslarda mesleki olarak kendilerini sürekli güncellediklerini belirtmişlerdir. Türküresin (2018) yaptığı çalışmada okullarda ders materyal eksikliğinin olması, yardımcı kaynak kitapların ve kazanım kavrama testlerinin yetersiz olması kursların uygulamadaki olumsuz yönleri olarak gösterilmiştir. Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) araştırmalarından elde ettikleri bulgular incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki derslerinden ayrı bir şekilde kurslara da girdiğinden öğretmenler açısından yoğun bir ders programı oluşturduğu ve zamanla bu durumun öğretmenleri de yorgunluğu sonucu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin özel öğretim kurslarına olan taleplerini azalttığını da belirtmişlerdir.

Katılımcıların özellikle kursların hafta sonu mu hafta içi mi olması konusunda fikir ayrılığına düştükleri söylenebilir. Bir kısmı kursların taşınmalı eğitim veren okullarda kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin kurslara katılım sağlamaları amacıyla kursların hafta içi olması gerektiğini, bir kısmı hafta içi dersler bittikten sonra öğretmenlerin ve öğrencilerin yorulduklarından dolayı kursların verimsiz olduğunu bundan dolayı hafta sonu yapılması gerektiğini bir kısmı da hem hafta içi hem hafta sonu planlanıp öğretmen ve öğrencilerin gün tercihine göre planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı ilçede ortaokullarda taşınmalı eğitim yapıldığı için katılımcıların çoğunluğu kursların hafta içi yapılması gerektiğini söylemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde katılımcılar DYK'lerin ücretsiz olmasının öğrencilerin özel ders alma, özel öğretim kurusuna veya özel okullara kayıt olma gibi taleplerini nasıl etkilediğiyle ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tümü DYK'lerin ücretsiz olmasının ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin öğrencileri için eğitimde fırsat eşitliği imkânı yarattığını belirtmişlerdir. Biber vd. (2017) DYK'ler ilgili araştırmalarında katılımcı öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin

orta ve düşük gelirli ailelerden oluştuğunu, bu ailelerin öğrencilerinin neredeyse tamamının özellikle okulda yürütülen destekleme kurslarıyla merkezi sınavlara hazırlanmış oldukları belirtilmiştir. Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) araştırmalarından elde ettikleri bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin özel öğretim kurslarına olan taleplerini azalttığına da belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların bazıları DYK'lerin maddi durumu iyi olmayan öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağladığını düşünse de ekonomik durumu iyi olan ailelerin kursların ücretsiz olmasından dolayı değersiz gördüklerini, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırmak için özel ders almaya, özel öğretim kurslarına veya özel okullara yönelindiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ailelerin çoğunun DYK'ler açıldıktan sonra ailelerin çoğunun özel ders alma, özel öğretim kurslarına veya özel okullara kayıt olma gibi talep düzeylerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde DYK'lerin planlama süreçlerinde karşılaşılan problemlerle ilgili katılımcıların çözüm önerileri belirtilmiştir. Katılımcıların bazıları öğrencilerin dersine girmeyen öğretmenlerin kurslarda dersine girmesi gerektiğini, böylelikle farklı öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanabileceklerini vurgulamışlardır. Katılımcıların çoğunluğu ise öğrencilerin tercih ettikleri öğretmenlerin derslerine girerek motivasyonlarının artacağını ve tercih ettikleri öğretmenlerle verimli bir eğitim alacaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tercih ettikleri öğretmenlerin derslerine girebilmeleri için her öğretmene ait sabit bir derslik olması gerektiğini, öğrencilerin her bir ayrı ders için seçtiği öğretmenin dersliğine gidecek şekilde bir planlama yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Göksü ve Gülcü'ye (2016) göre öğrencilerin tercih ettiği öğretmenlerin dersine girmesinin öğrencileri motive edeceği, öğretmenlerin de kendisini tercih eden öğrencilerle birlikte verimli bir şekilde ders işleyeceklerini ve öğretmenlerin öğrencilerle daha rahat bir iletişim kurabileceklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu tarafından her ilçede sistemli bir planlamanın yapılabilmesi için sabit bir kurs merkezinin oluşturulabileceğini, öğrencilerin ders yoğunluğundan sıkılmamaları için ders sürelerinin kısalabileceğini belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin LGS'de zorlandıkları derslerin ders saati sürelerinin uzatılması gerektiğini söylerken bazı katılımcıların öğrencilerin DYK'lerde sosyal aktiviteler yapıp kurslardan sıkılmalarını önlemek için beden eğitimi, resim ve müzik gibi derslerin de yer alması gerektiğini söylemişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde DYK'lerin öğretmenlere ve yöneticilere getirisinin neler olduğu ve bu getirilerin geliştirilebilecek yönlerinin olup olmadığı katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Katılımcıların tümü DYK'lerin yöneticilere ve öğretmenlere sağladığı avantajların olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar bu avantajların, kurslardaki ders ücretinin ek ders ücretinin iki katı olması maddi katkı olarak, kurslarda görev alan yönetici ve öğretmenlere aylık 0.5 ek hizmet puanının verilmesi ve mesleki olarak kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Demir Başaran ve Narinalp Yıldız (2017) DYK'ye ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı araştırmasında kurslara ilişkin öğretmenler, ekonomik olarak kursların gelirlerine destek olduğunu ve hizmet puanlarında artış sağlandığını ve dolayısıyla başka okul veya şehre tayin olma konusunda avantajlar sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu yönetici ve öğretmenlerin kurslarda görev alma konusunda daha da teşvik

etmek hususunda ek ders ücretinin ve aylık verilen ek hizmet puanının artırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında ilk kez 5.sınıflar için açılan Matematik ve İngilizce dersi kurslarıyla ilgili katılımcıların görüşleri belirtilmiştir. Katılımcılardan Matematik ve İngilizce öğretmenleri bu kursları faydalı bulduklarını bu kursların yarıyıl tatilinde bir hafta yapıлып bir hafta öğrencilerin dinlenmesi gerektiğini veya haftada iki veya üç gün uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda Matematik ve İngilizce derslerindeki konuları tekrar etme fırsatı bulduklarını ve öğrencilere bol bol soru çözdürerek konuları pekiştirdiklerini belirtmişlerdir. Diğer branştaki öğretmenler ise bu kursların eğitim öğretim yılı boyunca uygulanabileceğini, katılımcıların çoğunluğu ise yarıyıl tatilinde öğrencilerin ve öğretmenlerin dinlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

## 5. Öneriler

Bu araştırmada ortaokulda DYK'lerde görev alan yöneticilerin ve öğretmenlerin DYK'lerin verimlilik düzeylerini arttırmak ve DYK'lerin işleyiş sürecindeki karşılaşılan sorunlara yönelik düşünceleri araştırılarak çözüm önerileri belirlenmiştir. DYK'ler ile ilgili yapılacak yeni araştırmalarda, araştırma konusu olarak kullanılabilir olduğu düşünülmektedir.

Devamsızlık yapan öğrencilerin velilerine mesaj sistemi yoluyla haber verilerek öğrencinin devam takibinin sağlanmasının kursların verimliliği açısından faydalı olabileceği belirtilebilir. Böylelikle Öğrencilerin DYK'lere katılımının sağlanıp kurslardan maksimum fayda sağlayıp DYK'lerin amacına ulaşması sağlanabilir.

Kurslardaki kaynak kitap çeşitliliğinin bakanlık tarafından arttırılmasının öğrencilerin kazanımları pekiştirmesi ve kavramasının daha net olabileceği belirtilmiştir. Böylelikle öğrenciler daha fazla soru çeşidiyle karşılaşp akademik başarı düzeylerini arttırabilir. Her ay bakanlık tarafından kurslarda merkezi kazanım değerlendirme sınavları uygulanması gerektiği, bu uygulamayla öğrencilerin yıl boyunca derslerdeki başarı durumları öğretmenler tarafından değerlendirilip öğrencilerin kazanım eksiklerinin giderilmesinin kursların verimlilik düzeyinin arttırmasında önemli rol oynayabileceği belirtilmiştir. Böylelikle öğrencilerin her ders için kazanım eksiklikleri giderilerek akademik başarı düzeyleri arttırılabilir.

Kurslarda seviye sınıfı oluşturulması gerektiği, her ay yapılacak merkezi kazanım değerlendirme sınavlarının sonucuna göre sınıflardaki sıralamaya göre sınıflar arası değişim uygulamasının merkezi sınavda hedefleri olan öğrenciler arasında rekabet oluşturarak okul başarısının da arttırılabileceği belirtilmiştir. Böylelikle öğrenciler akademik başarı düzeylerini her ay göz önünde bulundurup başarı düzeylerini arttırmak için ders çalışma planlarını güncelleyebilirler.

LGS'de öğrencilerin zorlandığı derslerin ders saati sayılarının arttırılmasının öğrencilerin bu derslerdeki akademik başarı düzeyini arttırılabileceğini belirtilmiştir. Ders saatlerinin arttırılması öğretmenlerin öğrencilere daha fazla zaman ayırmasını sağlayabilir.

Kursların taşınmalı eğitim uygulayan okullarda hem hafta içi hem hafta sonu planlanıp öğretmen ve öğrencilerin gün tercihine göre planlanabileceği belirtilmiştir. Böylelikle köyde yaşayan öğrencilerinde DYK'lere katılımlarının sağlanıp eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilir.

Öğrencilerin tercih ettikleri öğretmenlerin derslerine girebilmeleri için her öğretmene ait sabit bir derslik olması gerektiği, öğrencilerin her bir ayrı ders için seçtiği öğretmenin dersliğine gidecek şekilde bir planlama yapılabileceği belirtilmiştir. Öğrenciler tercih ettikleri öğretmenlerin dersine girdiği takdirde motivasyonlarını arttırabilirler.

Öğrencilerin ders yoğunluğundan sıkılmamaları, dersi dikkatli bir şekilde dinlemeleri ve motivasyonlarını sağlamak için ders sürelerinin düşürülebileceği belirtilmiştir. Ders sürelerinin düşürülerek öğrencilerin dersleri dikkatli bir şekilde dersi dinlemeleri ve derslerin verimli geçmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin DYK'lerde sosyal aktiviteler yapıp kurslardan sıkılmalarını önlemek için beden eğitimi, resim ve müzik gibi derslerin de yer alabileceği belirtilmiştir. DYK'lerde sosyal aktivite içeren derslerin yer alması öğrencilerin DYK'lere daha istekli bir şekilde gelmelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin de kurslarda görev almalarını daha da teşvik etmek için ek ders ücretlerinin ve aylık ek hizmet puanlarının arttırılabileceği ifade edilebilir.

## Kaynakça

Adeyemo, S. A. (2010). “*The relationship between students participation in school based extracurricular activities and their achievement in physics*”, International Journal of Science and Technology Education Research, I, 6: 111-117.

Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). “*Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi*”, Turkish Journal of Educational Studies, V, 2: 97-121.

Biber, A.Ç. Tuna, Abdulkadir, Polat, A.C., Altınok, F., ve Küçükkoğlu, U. (2017). “*Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri*”, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, XII, 23: 103-119.

Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). “*Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri*”, Sakarya University Journal of Education, VII, 2: 336-349.

Bray, M. (2013). “*Shadow Education: Comparative Perspectives on the Expansion and Implications of Private Supplementary Tutoring*”, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 77: 412-420.

Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Canpolat, U. ve Köçer, M. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, VII, 1: 123-154.

Creswell, J. W. (2009). *Research Desing: Qualitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.

Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

David, M. ve Sutton, C. D. (2004). *Social research: The basics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Demir Başaran, S. ve Narinalp Yıldız, N. (2017). “*Türkiye’de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri*”. International Journal of Eurasia Social Sciences, VIII, 29: 1152-1173.

Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). “*Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri*”, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, XI, 1: 153-171.

Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2017). “*Extracurricular activities in multiethnic middle schools: Ideal context for positive intergroup attitudes?*”, Journal of Research on Adolescence, 27: 407-422.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). “*Project-based learning*”, In K.R., Sawyer (Ed.), The Cambridge handbook of the learning sciences, New York: Cambridge University Press, 317-333.



Massoni, E. (2011). *“Positive effects of extra curricular activities on students”*, College of DuPage (ESSAI), IX, 1: 84-87.

MEB, (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2014). *Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi*, Ankara. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi*.

Mishna, F., Root, J., Abboud, R., Daciuk, J., MacDonald, K., Kasianik, I., Teske, C. & Tufford, L. (2013). *The RBC Foundation After-School Programs Evaluation*, Factor-Inwentash Faculty of Social Work, University of Toronto, Final Report.

Nartgün, Ş., Dilekçi, Ü. (2016). *“Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, XXII, 4: 537-564.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem.

Sarıca, R. (2018). *“Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri”*, Millî Eğitim. XLVIII, 221: 91-122.

Türküresin, H. (2018). *“Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi; Kütahya İli Örneği”*, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, IX, 2: 73-85.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). *“Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi”*, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, XIII, 2: 87-118.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

In this research, the administrators and teachers working in the support and training courses opened in secondary schools evaluate the positive and negative aspects of the running process of the courses, their suggestions for increasing the efficiency level of the courses, their suggestions for solutions to the problems encountered in the planning process of the courses, their thoughts about the benefits of the courses to administrators and teachers, and their opinions about the 2022-2023 Education. It was aimed to evaluate their opinions about Mathematics and English courses, which were administered to 5th graders for the first time during the semester break of the academic year.

When the literature review regarding the efficiency level of the operation of Support and Training Courses (STC)'s implemented in secondary schools and the solution suggestions for the problems encountered during the operation process is examined, it is seen that the number of theses and articles is not sufficient. With this study, in line with the opinions of administrators and teachers working in secondary school courses, positive and negative situations in the operation of the courses are identified and by offering solutions to the problems encountered in the courses, increasing the academic success levels of the students and increasing the quality of education in the courses are important for the continuation of the courses.

In this research, case study, one of the qualitative research designs, was used. The research was conducted in four secondary schools in Çine district of Aydın province. 11 people participated in the research, including a school principal, a deputy principal, three assistant principals, and a branch teacher from each course in the courses. It was thought that by selecting a teacher from each branch, it would add clarity to the research in terms of a clearer understanding of the common and different views of participants with different characteristics regarding support and training courses. In qualitative research, 6 branch teachers and 5 school administrators from different branches were determined using the criterion sampling method from purposeful sampling. Criterion sampling method was used because I selected branch teachers and school administrators working in STC.

The Ministry of National Education opened STC mainly to ensure equality of opportunity in education, to increase students' academic success levels in central exams and to eliminate the deficiencies in their achievements in school courses. STC were opened in secondary schools not only to prepare 8th graders for central exams, but also to support 5th, 6th and 7th graders' lessons at school and to eliminate their deficiencies in basic courses.

It is thought that this research can be used as a research topic in new studies on STC's. The majority of the participants stated that student attendance should be monitored in order to increase the efficiency level of the courses, that level classes should be created and the first three and last three students in the class should be promoted or demoted according to the achievement evaluation exam held once a month, that students in the level class should attend the courses of their preferred teachers, and that the source book It was stated that diversity should be increased by the ministry. It has been observed that there are differences of opinion regarding whether the courses should be held on weekdays or weekends. Since bussed education is implemented in the

secondary schools where we conducted the research, the majority of the participants say that the courses should be held on weekdays, some participants say that the courses should be held on the weekends because teachers and students are tired after classes during the week, and some participants say that the courses should be planned both on weekdays and weekends and be left to the students' and teachers' choice. They stated.

When the majority of the participants evaluated their positive opinions about the functioning process of STC's, they stated that the academic success level of students who want to be successful in the central exams, which is their target, increased their academic success levels, students reinforced the subjects and eliminated their deficiencies in achievements, and teachers had the opportunity to improve themselves in the courses. Again, when the majority of the participants evaluated their negative opinions about the functioning process of STC's, they stated that students did not come to the course because they were enrolled in the classes of teachers they did not prefer, students and teachers could not rest enough in the courses held on the weekends, students living in the villages could not attend the weekend courses, and since the courses were free of charge, they did not come to the attention of parents and students. They stated that it was considered unimportant.

The majority of participants stated that STC's reduced the demand level of students to take private lessons, enroll in private education courses and private schools. Some participants say that it has reduced the level of demand, but they also stated that parents with good financial conditions tend to take private lessons, enroll in private education courses or private schools.

The majority of the participants, regarding the problems faced by STC's in their planning processes, stated that planning for STC's is not efficient.

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

# Dünyada ve Türkiye’de Yapılan Öğretimsel Liderlik Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi

## Bibliometric Analysis of Instructional Leadership Studies in the World and Türkiye

Onur Erdoğan\*  
Ferudun Sezgin\*\*  
Ayhan Ural\*\*\*

### Öz

Bu araştırmada öğretimsel liderlik alanına ilişkin yayımlanan makaleler uluslararası ve ulusal düzeyde bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmaya Web of Science veri tabanında eğitim bilimleri alanında taranan makaleler dâhil edilmiştir. Bu makaleler atıf analizi tekniğiyle dünya ölçeğinde makaleye, kuruma ve ülkeye göre, Türkiye ölçeğinde makaleye ve kuruma göre incelenmiştir. Sonuçlar öğretimsel liderlik alanında ilk makalelerin 1980’li yıllarda yayımlandığına, yayımlanan makale sayısında 2000’li yıllarla birlikte artış yaşandığına ve bu artış trendinin ilerleyen yıllarla birlikte devam ettiğine işaret etmiştir. Araştırma sonuçları uluslararası düzeyde en etkili makalenin Marks ve Printy (2003) tarafından gerçekleştirilen “Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership” başlıklı araştırma olduğu, Türkiye özelinde ise Liu ve diğerleri (2021) tarafından yayımlanan “The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration” başlıklı makale olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar öğretimsel liderlik alanında yayımlanan makaleler açısından en etkili ülkenin A.B.D. olduğunu ve Türkiye’nin de en etkili üçüncü ülke olduğunu göstermiştir. Kurumlar açısından ise araştırma sonuçları bu alandaki makaleler özelinde

\* Mail: onurerdogan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3442-2303, Gazi Üniversitesi

\*\* Mail: ferudun@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7645-264X, Gazi Üniversitesi

\*\*\* Mail: urala@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2548-3745, Gazi Üniversitesi

en etkili kurumun Johannesburg Üniversitesi olduğuna ve Türkiye’den de Adıyaman Üniversitesi ve Karabük Üniversitesi’nin en etkili kurumlar arasında bulunduğuna işaret etmiştir. Araştırma sonuçları küresel ve ulusal düzeyde eğitim politikasıyla tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretimsel liderlik, öğrenme merkezli liderlik, bibliyometrik analiz, bilim haritalama.

### Abstract

In this study, the articles published in the field of instructional leadership were examined using the bibliometric analysis method at international and national levels. The articles scanned in the field of educational sciences in the Web of Science database were included in the study. These articles were analyzed by citation analysis technique according to the article, institution and country on the international scale and according to the article and institution at the Türkiye level. The results indicated that the first articles in the field of instructional leadership were published in the 1980s, the number of published articles increased in the 2000s, and this increasing trend continued in the following years. The results of the research revealed that the most influential article at the international level was the research titled “Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership” by Marks and Printy (2003), while the most influential article in Türkiye was the article titled “The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration” by Liu et al. (2021). The results also showed that the most influential country in terms of articles published in the field of instructional leadership is the United States of America, and Türkiye is the third most influential country. In terms of institutions, the results indicated that the most influential institution in terms of articles in this field was the University of Johannesburg. Adıyaman University and Karabük University were among the most influential institutions in Türkiye. The research results are discussed with education policy at the global and national levels.

**Keywords:** Instructional leadership, learning-centered leadership, bibliometric analysis, science mapping.

## Giriş

Okulları iyileştirme ve dönüştürmenin anahtarı olarak öğrenmeye işaret edilmekte ve okullarda liderliğin temel olarak öğrenme ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Soutworth, 2003). Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarda öğretime odaklanmaları gerektiğinin ve öğretimsel liderler olarak hizmet etmeleri gerektiğinin evrensel olarak kabul edildiği ifade edilmektedir (DuFour, 2002). Okullarda öğrenmeye odaklanma ve öğretimsel liderliğe olan ilgi etkili okul hareketiyle birlikte başlamış ardından 21. yüzyıl başlarında hesap verebilirlik hareketiyle birlikte yeniden dikkatleri üzerine çekmiş ve küresel bir trend haline gelmiştir (Hallinger, 2010). Öğretimsel liderliğe bu ilgi günümüzde de devam etmekte ve artan bir ilgiyi de üzerine çekmektedir (Kwan, 2020; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2020; Ma ve Marion, 2021)

Öğretimsel liderliğin temel odağının öğrenme olduğu ve son zamanlarda okul yöneticisinin rolünde odak noktasının öğrenmeye odaklanan profesyonel bir topluluğun liderine doğru kaydığına dikkat çekilmektedir. Okulların yöneticilerin liderliğine ihtiyaç duyduğuna ve okul yöneticilerinin öğrenmeye odaklanarak hem kendi odaklarını hem de okul topluluğunun odağını girdilerden ve niyetlerden öğrenmeye dönük sonuçlara kaydırmaları gerektiği belirtilmektedir. Eğitim işinin özünün öğrenci ve öğretmen öğrenmesini teşvik etmek olduğu belirtilmektedir (DuFour, 2002). Öğretimsel liderlik okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okul ikliminin geliştirilmesi olmak üzere üç boyuta odaklanmaktadır. Okul misyonunun tanımlanması okulun hedeflerinin çerçevesi ve bu hedeflerin iletilmesini; öğretim programının yönetilmesi öğretimin denetlenmesini ve değerlendirilmesini, müfredatın koordine edilmesini ve öğrenci süreçlerinin izlenmesini; okul ikliminin geliştirilmesi ise öğretim zamanının korunmasını, mesleki gelişimin teşvik edilmesini, yüksek görünürlüğün sürdürülmesini, öğretmenlere teşviklerin sağlanmasını, akademik standartların uygulanmasını ve öğrenciler için teşvikler sağlanmasını içermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu boyutlardan okul misyonunun tanımlanması yöneticinin okulun temel amaçlarını belirlemedeki rolünü ifade etmektedir. Bu okulun öğrencilerin akademik ilerlemesine odaklanan açık, ölçülebilir, zamana dayalı hedeflere sahip olmasını sağlamak için okul topluluğuyla birlikte çalışmada yöneticinin rolüne ve bu hedeflerin okul topluluğunda yaygınlaşmasına odaklanmaktadır. İkinci boyut olan öğretim programının yönetilmesi yöneticinin okulda öğretme ve öğrenmeyi teşvik etme, denetleme ve izleme ile derinlemesine ilgilenmesini gerektirmektedir. Bu yöneticinin öğretme ve öğrenme konusunda uzman olmasını ve okulun gelişimine bağlılık duymasını gerektirmektedir. Son boyut olan okul ikliminin geliştirilmesi ise okulun öğrenciler ve öğretmenler için yüksek standartlar ve beklentiler oluşturarak akademik baskı yaratmasına dayanmaktadır (Hallinger, 2005).

Alanyazında öğretimsel liderliğin okul çıktıları açısından istendik sonuçlarla ilişkisini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Kılınç, Bellibaş ve Polatcan’ın (2022) araştırma sonuçları öğrenme merkezli liderliğin öğretmenler arasındaki işbirliğini desteklediğini ve öğretim uygulamalarını değiştirdiğini ortaya koymuştur. Buna göre okul müdürleri öğrenmeyi merkeze alan bir liderlik yaklaşımı sergilemeleri öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha çok işbirliği yapmalarını teşvik etmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik yaklaşımları öğretmenlerin öğrenci davranışlarını değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri, ele alınan konular,

sorular ve ev ödevleri gibi öğretim uygulamalarında değişimi teşvik etmektedir. Liu, Hallinger ve Feng (2016) araştırma sonuçları ise okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini ve güvenlerini artırdığını ortaya koymuştur. Polat ve Kılınc'ın (2022) araştırma sonuçları öğrenme merkezli liderliğin alt boyutlarından öğrenme desteği sağlama ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin öğretmen profesyonelliğini artırdığına işaret etmiştir. Bendikson, Robinson ve Hattie'nin (2012) araştırması ise öğretimsel liderlik ile okul performansının ilişkisini ele almış ve öğretimsel liderliğin hedefler oluşturmayı, mesleki gelişimi, öğretimde kalitenin sağlanmasını ve kolektif sorumluluğun geliştirilmesini doğrudan, okulda düzenli bir ortamın sağlanmasını, stratejik kaynak sağlamayı ve karmaşık problemlerin çözülmesini ise dolaylı olarak desteklediğini göstermiştir. Bahsi geçen araştırmalara ek olarak alanyazında öğretimsel liderliğin okullarda örgütsel vatandaşlığı (Ünal ve Çelik, 2013) ve bağlılığı (Yaman ve Ezer, 2015) desteklediğine de işaret edilmektedir.

Alanyazında öğretimsel liderliğe dönük gerçekleştirilen meta-analiz ve bibliyometri çalışmaları da bulunmaktadır. Özdoğru ve Güçlü'nün (2020) öğretimsel liderliğin okul çıktılarına etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışması da öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık, motivasyon, öz yeterlik ve etkili okul çıktıları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Hallinger, Gümüş ve Bellibaş'ın (2020) öğretimsel liderlik çalışmalarına ilişkin gerçekleştirdikleri bibliyometrik analiz bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların hem boyut olarak hem de coğrafik kapsam olarak genişlediğine işaret etmiştir. Bununla birlikte öğretimsel liderlik çalışmalarının bütünselik okul liderliği modellerinin ortaya çıkışına katkı sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretimsel liderliğe ilişkin çalışmaların en çok öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki liderlik etkileri, liderlik uygulamaları için bağlamlar ve eğitici liderler için geliştirme araçlarına odaklandıkları ifade edilmiştir.

Öğretimsel liderliğe ilişkin alanyazın bu liderlik biçiminin okul etkililiğiyle doğrudan ilişkili olan öğrenci performansı ve dirsek teması içinde olan öğretmen çıktılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Hallinger vd., 2020; Özdoğru ve Güçlü, 2020). Bu kapsamda yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları okullarda pek çok istendik çıktıyı desteklemekte ve okulların etkililiğini artırmaktadır. Bu bağlamda öğretimsel liderliğe ilişkin dinamiklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi önemli görülebilir. Bu dinamikleri anlayabilmek bağlamında bu çalışmada öğretimsel liderlik alanında yapılan çalışmalara bibliyometrik bir bakış açısı sunulmaya çalışılacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretimsel liderlik konusunda yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Öğretimsel liderlik konusunda küresel ölçekte en etkili makaleler, yazarlar ve ülkeler hangileridir?
3. Öğretimsel liderlik konusunda Türkiye ölçeğinde en etkili makaleler, yazarlar ve kurumlar hangileridir?

## Yöntem

### Model

Bu çalışmada öğretimsel liderliğe yönelik makaleler bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmaya Web of Science (WOS) veri tabanının SSCI, ESCI ve A&HCI indekslerinde eğitim kategorisinde yayımlanan makaleler dâhil edilmiştir. Bibliyometrik analizde yapılandırılmamış ve büyük hacimli verilerin anlamlandırılarak, kümülatif bilimsel bilginin ve gelişimsel nüansların deşifre edilmesi ve haritalandırılması amaçlanmaktadır. Bibliyometrik analiz yayın sayısı, atıf sayısı gibi parametreleri esas alması nedeniyle doğası gereği nesnel olma eğilimindedir. Bibliyometrik yaklaşım bir alana yönelik genel bir bakış elde etme, bilgi boşluklarını belirleme, araştırmalar için yeni fikirler üretme ve bunların alana amaçlanan katkılarını konumlandırma konusunda katkı sunmaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021).

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde Moher ve diğerlerinin (2009) sistematik incelemelerde verilerin açıklanması ve elenmesine dönük PRISMA modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle tarama anahtar kelimeleri belirlenmiştir. Anahtar kelime olarak “instructional leadership ve learning-centered leadership” belirlenmiştir. İkinci aşamada süre sınırı belirlenmiş ve bu aşamada sürede başlangıç için bir kısıtlamaya gidilmemiştir. Bitiş açısından ise 2022 yılının sonu belirlenmiştir. Üçüncü aşamada araştırmaya dâhil edilecek çalışma türü olarak sadece makale kategorisi belirlenmiştir. WOS veri tabanları açısından ise eğitim bilimleri alanı seçilmiştir. Verilerin taranması sürecinde WOS veri tabanına başlıkta olmak üzere “instructional leadership ve learning-centered leadership” anahtar kelimeleri yazılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda bu alanda 485 makalenin yayımlanmış olduğu görülmüştür. Kayıtlar incelenerek tekrar eden araştırma olmadığı teyit edilmiş ve ardından makalelerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın Türkiye boyutunda ise yukarıda ifade edilen adımlar aynı şekilde uygulanmış ve ek olarak ülke sekmesinden Türkiye seçilmiştir. WOS Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti kaynaklı yayınları da Türkiye kategorisinde değerlendirdiğinden iki ülkenin yayınları Türkiye kaynaklı olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoride 34 makalenin olduğu belirlenerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

### Verilerin Analizi

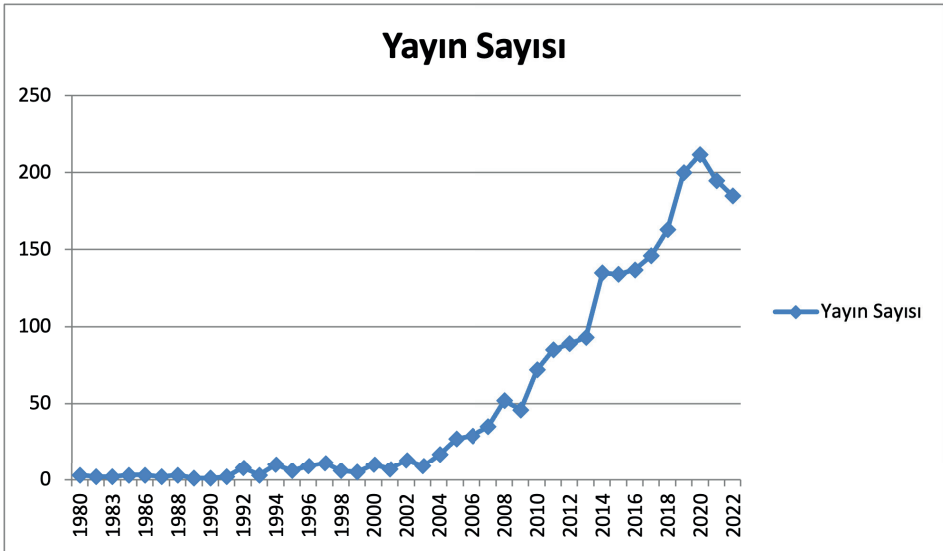
Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde bibliyometrik analiz tekniği kullanılmıştır. Bibliyometrik analizde performans analizi ve bilim haritalama olarak iki temel yöntem kullanılmaktadır. Bilim haritalama yönteminde atıf analizi, ortak atıf analizi, bibliyografik bağlantı analizi, ortak kelime analizi ve ortak yazarlık analizi teknikleri kullanılmaktadır. Bu tekniklerden atıf analizinde yayınlar arasındaki ilişkiler ve en etkili yayınların ortaya konması amaçlanmaktadır (Donthu vd., 2021). Bu çalışmada bibliyometrik analiz tekniklerinden atıf analizi ile veriler analiz edilmiş ve yayınlar arasındaki ilişkiler ile yayınların etkililiği yazarlar, ülkeler ve kurumlar bağlamında



ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunu yapmak için iki yol kullanılmıştır. Birinci olarak çalışmaların atıf sayılarını ve bağlantı sayılarını gösteren tablolar yapılmıştır. İkinci olarak ise çalışmaların etkililiğini ve birbirleriyle ilişkilerini gösteren haritalandırma yapılmıştır. Haritalandırmada çalışmanın boyutu çalışmanın etkililiğini temsil etmekte ve boyutun büyüklüğü çalışmanın etkililiği ile doğru orantılıdır. Renkler ise çalışmanın bulunduğu kümeyi temsil etmektedir. Ayrıca haritalandırmada çalışmalar, ülkeler ya da dergiler arasındaki mesafenin yakınlığı iş birliği ile doğru orantılıdır (van Eck ve Waltman, 2018).

## Bulgular

Araştırma kapsamında WOS veri tabanında taranan makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.



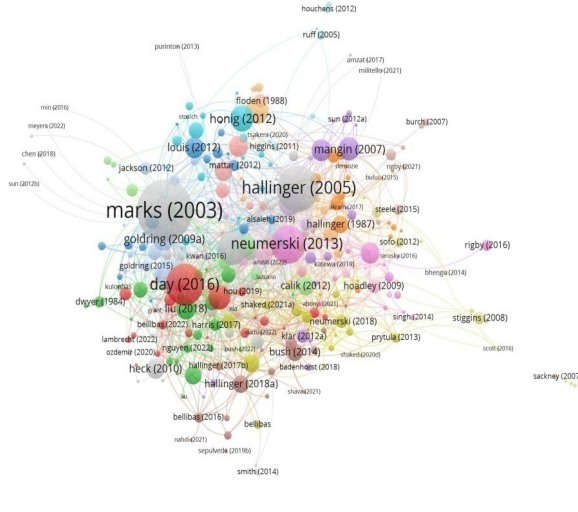
Şekil 1. Yıllara göre yayımlanan makale sayıları

Şekil 1 incelendiğinde öğretimsel liderliğe ilişkin ilk yayınların 1980’li yıllarda yayımlanmaya başladığı ve 2000’li yılların başlarına kadar nicelik açısından düşük düzeyde seyrettiği görülmektedir. 2000’li yılların başlarında yayımlanan makale sayısının artmaya başladığı ve bu artış trendinin ilerleyen yıllarla birlikte devam ettiği söylenebilir. Yayımlanan makalelerden atıf ve bağlantı sayısı en çok olan 10 makale Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. En Çok Atıf Alan ve Bağlantı Yapan Makaleler

	Makaleler	Atıf Sayısı	Bağlantı Sayısı
1	Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. <i>Educational Administration Quarterly</i> , 39(3), 370-397.	579	104
2	Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. <i>Leadership and Policy in Schools</i> , 4(3), 221-239.	322	85
3	Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. <i>Educational Administration Quarterly</i> , 52(2), 221-258.	261	26
4	Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. <i>Educational Administration Quarterly</i> , 49(2), 310-347.	216	50
5	Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. <i>Educational Administration Quarterly</i> , 26(2), 94-125.	163	41
6	Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. <i>American Journal of Education</i> , 121(4), 501-530.	136	18
7	Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. <i>Educational Administration Quarterly</i> , 48(4), 733-774.	105	12
8	Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. <i>Sociology of Education</i> , 76(1), 1-17.	102	10
9	Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. <i>Leadership and Policy in Schools</i> , 9(1), 1-26.	91	17
10	Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. <i>Educational Management Administration &amp; Leadership</i> , 42(4), 445-459.	90	21

Tablo 1 incelendiğinde öğretimsel liderlik alanında küresel ölçekte en çok atıf alan ve bağlantı yapan araştırmacının Marks ve Printy (2003) tarafından gerçekleştirilen “Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership” başlıklı araştırma olduğu görülmektedir. Bunu sırası ile 322 atıf ve 85 bağlantıyla Hallinger (2005) tarafından gerçekleştirilen “Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away” başlıklı araştırma ve 261 atıf ve 26 bağlantıyla Day, Gu ve Sammons (2016) tarafından gerçekleştirilen “The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference” başlıklı araştırma izlemiştir. Bahsi geçen makaleler incelendiğinde öğretimsel liderliğin okul performansı, öğrenci çıktıları, öğrenci başarısı, öğretmen işbirliği, kolektif yeterlik, öğrenci öğrenmesine yönelik destek ve yönetici gelişimi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Öğretimsel liderlik alanında küresel ölçekte yayımlanmış makalelerin etkililiklerine ilişkin atıf analizine göre haritalandırma Şekil 2’de sunulmuştur.



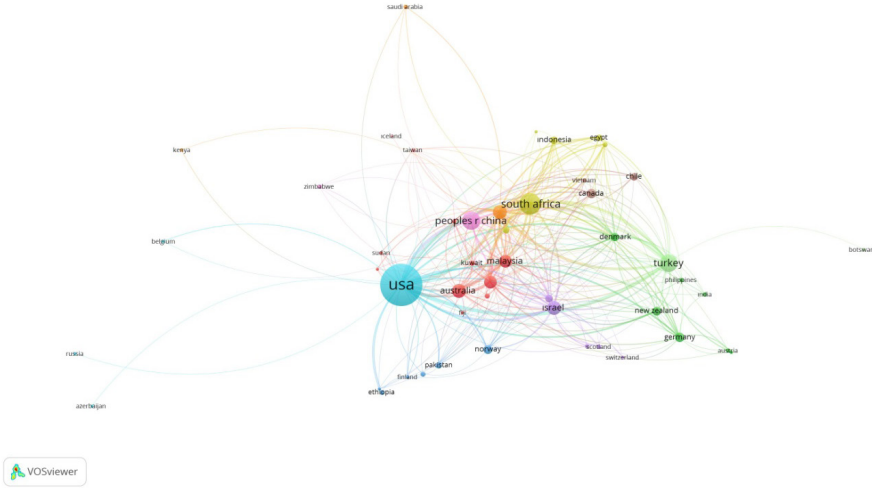
Şekil 2. Öğretimsel liderlik alanında küresel ölçekte yayımlanmış makalelerin atıf analizine göre haritalandırması

Şekil 2 incelendiğinde öğretimsel liderlik alanında yayımlanmış en etkili makalenin Marks ve Printy (2003) tarafından gerçekleştirilen “Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership” başlıklı makale olduğu görülmektedir. Atıf ve bağlantı sayıları açısından bunu Hallinger (2005) tarafından gerçekleştirilen “Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away” başlıklı araştırma, Day ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen “The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference” başlıklı araştırma ve Neumerski (2013) tarafından gerçekleştirilen “Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?” başlıklı araştırma izlemiştir. Öğretimsel liderlik alanında yayımlanmış makalelerin ülkelere göre makale, atıf ve bağlantı sayılarını gösteren bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ülkelerin Öğretimsel Liderlik Çalışmaları

	Ülkeler	Makale Sayısı	Atıf Sayısı	Bağlantı Sayısı
1	A.B.D.	176	3285	684
2	Tayland	19	752	489
3	Güney Afrika	46	585	481
4	Çin Halk Cumhuriyeti	33	567	397
5	Türkiye	32	440	396
6	İngiltere	16	413	178
7	Yeni Zelanda	8	268	57
8	Danimarka	7	167	137
9	Avustralya	19	162	112
10	İran	4	103	84

Tablo 2 incelendiğinde en çok makaleye, atıfa ve bağlantıya sahip ülkenin A.B.D. olduğu görülmektedir. Atıf sayısı açısından A.B.D.'yi sırası ile Tayland, Güney Afrika, Çin Halk Cumhuriyeti ve Türkiye izlemiştir. Ülkelerin atıf analizine göre öğretimsel liderlik çalışmaları bağlamındaki etkililiklerini gösteren harita Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ülkelerin atıf analizine göre öğretimsel liderlik çalışmaları bağlamındaki etkililikleri

Şekil 3 incelendiğinde öğretimsel liderlik alanında yayımlanan makalelerde en etkili ülkenin A.B.D. olduğu görülmektedir. A.B.D.'yi etkililik yönünden Güney Afrika, Türkiye, Çin Halk Cumhuriyeti, Tayland, Avustralya, İsrail ve İngiltere izlemiştir. Öğretimsel liderlik alanında yayımlanmış makalelerin kurumlara göre makale, atıf ve bağlantı sayılarını gösteren bulgular Tablo 3'te verilmiştir.



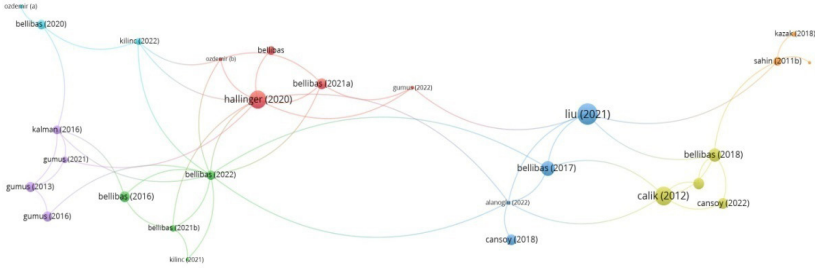
State Üniversitesi, Ohio State Üniversitesi ve Karabük Üniversitesi izlemiştir. Öğretimsel liderlik alanında yayımlanmış Türkiye kökenli makalelerin atıf ve bağlantı sayılarını gösteren bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. En Çok Atıf Alan ve Bağlantı Yapan Türkiye Kökenli Makaleler

	Makaleler	Atıf Sayısı	Bağlantı Sayısı
1	Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. <i>Educational Management Administration &amp; Leadership</i> , 49(3), 430-453.	67	5
2	Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. <i>Educational Sciences: Theory and Practice</i> , 12(4), 2498-2504.	52	5
3	Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. <i>Scientometrics</i> , 122(3), 1629-1650.	47	9
4	Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. <i>Journal of Educational Administration</i> , 55(1), 49-69.	30	4
5	Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. <i>International journal of leadership in education</i> , 21(2), 226-244.	27	5
6	Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2022). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. <i>International journal of leadership in education</i> , 25(6), 900-918.	18	2
7	Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. <i>School effectiveness and school improvement</i> , 32(3), 387-412.	16	4

	Makaleler	Atıf Sayısı	Bağlantı Sayısı
8	Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. <i>International journal of educational management</i> , 32(4), 550-567.	16	1
9	Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. <i>International Journal of Educational Research</i> , 75, 115-133.	16	2
10	Gumus, E., & Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: multi-country data analysis using TALIS 2013. <i>Educational Studies</i> , 42(3), 287-301.	13	2

Tablo 4'e göre Türk yazarların araştırmacı grubunda yer aldığı en ok atıf alan makale Liu, Bellibaş ve Gmş (2021) tarafından yayımlanan "The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration" başlıklı makale iken en ok bağlantıya sahip makale Hallinger, Gmş ve Bellibaş (2020) tarafından yayımlanan "Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018" makale olmuştur. Atıf sayısı açısından bunları alık, Sezgin, Kavgacı ve Kılın (2012) tarafından yayımlanan "Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy" başlıklı makale ve Bellibaş ve Liu (2017) tarafından yayımlanan "Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions" başlıklı makale izlemiştir. ğretimsel liderliğe yönelik Türkiye kökenli en etkili araştırmalarda öğretimsel liderliğin ğretmen öz yeterliği, kolektif yeterlik, iş doyumunu, destekleyici okul kültürü, ğretmen iş birliği, okul iklimi, ğretmen bağlılığı ve ğretim kalitesi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. ğretimsel liderlik alanında Türkiye leğinde yayımlanmış makalelerin etkililiklerine ilişkin atıf analizine göre haritalandırma Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretimsel liderlik alanında Türkiye ölçeğinde yayımlanmış makalelerin atıf analizine göre haritalandırması

Şekil 5 incelendiğinde Türk yazarların araştırmacı grubunda yer aldığı en etkili makalenin Liu ve diğerleri (2021) tarafından yayımlanan “The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration” başlıklı makale olduğu görülmektedir. Bunu Çalık ve diğerleri (2012) tarafından yayımlanan “Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy” başlıklı makale ve Hallinger ve diğerleri (2020) tarafından yayımlanan “Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018” başlıklı makaleler izlemiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretimsel liderliğe ilişkin ilk yayınların 1980’li yıllarda ortaya çıkmaya başladığı ve 2000’li yılların başlarına kadar nicelik açısından düşük düzeyde seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır. 2000’li yılların başlarında yayımlanan makale sayısının artmaya başladığı ve bu artış trendinin ilerleyen yıllarla birlikte devam ettiği belirlenmiştir. Öğretimsel liderlik çalışmalarının başlama ve artış eğilimine girme dönemlerinin Amerika Birleşik Devletlerindeki “A Nation at Risk” ve “No Child Left Behind” hareketleriyle paralel olduğu düşünülebilir. A Nation at Risk raporu Amerika Birleşik Devletlerinde National Commission on Excellence in Education (NCEE) tarafından hazırlanmış ve Amerika Birleşik Devletlerindeki eğitim sisteminin uluslararası rekabetçilik açısından başarısız olduğuna ve eğitim sisteminde önemli reformların gerekliliğine vurgu yapmıştır (NCEE, 1983). Yine söz konusu raporun temel odaklarından bazılarını eğitimin kalitesi, öğrencilerin temel becerilerindeki eksiklikler, öğrencilerin daha yüksek akademik standartların belirlenmesi ve okul yönetiminde daha etkili eğitim politikalarının uygulanması oluşturmuştur (NCEE, 1983). Bu bakımdan



söz konusu rapor öğretimsel liderlik yaklaşımıyla paralel şekilde okullarda öğretime odaklanmıştır. “No Child Left Behind” hareketi ise öğrenci başarısının düzenli değerlendirilmesine ve açıklanmasına, katı akademik standartlar belirlenmesine, öğrenciler için fırsat eşitliğinin geliştirilmesine ve başarısız okulların başarılarının artırılmasına odaklanmıştır (U.S. Department of Education, 2004). Söz konusu bu iki rapor da temelde okullarda öğretimin kalitesinin artmasına çağrıda bulunmakta ve bu çağrı benzer amaca sahip bir liderlik yaklaşımı olan öğretimsel liderlik çalışmalarının ortaya çıkışına ve bu konuya ilginin artmasına öncülük etmiş olabilir.

Öğretimsel liderlik alanında küresel ölçekte en çok atıf alan ve bağlantı yapan araştırmamanın Marks ve Printy (2003) tarafından gerçekleştirilen “Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership” başlıklı araştırma olduğu, bunu sırası ile 322 atıf ve 85 bağlantıyla Hallinger (2005) tarafından gerçekleştirilen “Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away” başlıklı araştırma ve 261 atıf ve 26 bağlantıyla Day, Gu ve Sammons (2016) tarafından gerçekleştirilen “The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference” başlıklı araştırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Makalelerin etkililik sıralaması yine aynı şekilde gerçekleşmiştir. Bahsi geçen makalelerde öğretimsel liderlik okul performansı, öğrenci çıktıkları, öğrenci başarısı, öğretmen işbirliği, kolektif yeterlik, öğrenci öğrenmesine yönelik destek ve yönetici gelişimi ile ilişkilendirilmiştir. Öğretimsel liderliğin temel odağının öğrenme olduğu düşünüldüğünde (DuFour, 2002; Hallinger, 2005) yapılan araştırmaların bu temel odak etrafında konumlanarak öğretimsel liderliği ya doğrudan öğrenmeyle ya da öğrenci öğrenmesiyle dirsek teması içindeki yapılarla ilişkilendirildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçları öğretimsel liderlik alanında yayımlanan makalelerde en etkili ülkenin A.B.D. olduğna işaret etmiştir. A.B.D.’yi etkililik yönünden Güney Afrika, Türkiye, Çin Halk Cumhuriyeti, Tayland, Avustralya, İsrail ve İngiltere izlemiştir. Kurumlar açısından ise öğretimsel liderlik alanında yayımlanan makalelerde en etkili kurumun Johannesburg Üniversitesi olduğu görülmüştür. Johannesburg Üniversitesi’ni etkililik yönünden Mahidol Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Michigan State Üniversitesi, Ohio State Üniversitesi ve Karabük Üniversitesi izlemiştir. Öğretimsel liderlik çalışmaları alanında A.B.D.’nin başı çekmesi daha önce bahsi geçtiği üzere “A Nation at Risk” ve “No Child Left Behind” hareketleriyle açıklanabilir. Bu durum öğretimsel liderliğe ilginin A.B.D.’de doğması ve 2000’li yılların başlarında bu çağrının yinelenmesiyle ilişkilendirilmektedir (Leithwood 2001; Hallinger vd., 2020). Türkiye açısından durum değerlendirildiğinde özellikle son yıllarda okullardaki eğitimin kalitesini artırmaya dönük olarak okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının geliştirilmesine yönelik bir çaba bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu çaba öğretimsel liderlik çalışmalarını teşvik eden bir girişim olarak değerlendirilebilir.

Türk yazarların araştırmacı grubunda yer aldığı en etkili makalenin Liu ve diğerleri (2021) tarafından yayımlanan “The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration” başlıklı makale olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu Çalık ve diğerleri (2012) tarafından yayımlanan “Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers

and collective teacher efficacy” başlıklı makale ve Hallinger ve diğerleri (2020) tarafından yayımlanan “Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018” başlıklı makaleler izlemiştir. Bu makalelerde öğretimsel liderlik öğretmen öz yeterliği, kolektif yeterlik, iş doyumunu, destekleyici okul kültürü, öğretmen iş birliği, okul iklimi, öğretmen bağlılığı ve öğretim kalitesi ile ilişkilendirilmiştir.

Öğretimsel liderlik araştırmaları okul yöneticilerinin etkili liderlik becerilerini geliştirmelerine, öğrenmeye dönük bir okul kültürü ve iklimi yaratmalarına ve öğrencilerin akademik çıktılarını iyileştirmelerine dönük kanıta dayalı bir temel sağlayabilir. Bu araştırmanın sonuçları öğretimsel liderlik araştırmalarında Türkiye’nin etkili bir konumda olduğunu göstermekle birlikte öğretimsel liderliği konu alan araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir. Özellikle batı temelli bu liderlik yaklaşımının batılı olmayan eğitim sistemlerinde ve kültürlerinde nasıl çalıştığı belirlenmesi önemlidir. Türk Milli Eğitim Sistemine dönük öğretimsel liderlik araştırmaları eğitim sisteminin geliştirilmesine ve öğrenci başarısının artırılmasına katkıda bulunabilir. Türk Milli Eğitim Sisteminde son yıllarda okul liderliğinin öğretim üzerindeki etkilerini artırarak öğrenci çıktılarını iyileştirme konusunda sistematik bir istek bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu bakımdan hem politika yapıcılar tarafından bu isteğin devam etmesi hem de bu isteğin eğitim yönetimi araştırmacıları tarafından desteklenmesi önemlidir. Bu bağlamda kendine has politik ve kültürel özellikleriyle batılı eğitim sistemlerinden farklı özellik gösteren Türk Milli Eğitim Sisteminde öğretimsel liderliğin hangi değişkenleri yordadığı ve daha önceki araştırmalarda üzerine odaklanılmayan hangi değişkenlerin öğretimsel liderliği yordadığının belirlenmesi önemli görülebilir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi Türk Milli Eğitim politikasıyla tutarlı şekilde öğrenci akademik çıktılarının iyileştirilmesine temel sağlayabilir.

### Kaynakça

Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). *Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals*. International Journal of Educational Research, 75, 115-133.\*

Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). *Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions*. Journal of Educational Administration, 55(1), 49-69.\*

Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). *The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate*. International Journal of Leadership in Education, 21(2), 226-244.\*

Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). *Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality*. School Effectiveness and School Improvement, 32(3), 387-412.\*

Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). *Principal instructional leadership and secondary school performance*. SET: Research Information for Teachers, (1), 2-8.

Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). *Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy*. International Journal of Educational Management, 32(4), 550-567.\*

Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2022). *Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment*. International Journal of Leadership in Education, 25(6), 900-918.\*

Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). *Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy*. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2498-2504.\*

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference*. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221-258.\*

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). *How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines*. Journal of Business Research, 133, 285-296.

DuFour, R. (2002). *The learning-centered principal*. Educational Leadership, 59(8), 12-15.

Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). *A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning*. American Journal of Education, 121(4), 501-530.\*

Gumus, E., & Bellibas, M. S. (2016). *The effects of professional development activities on principals’ perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013*. Educational Studies, 42(3), 287-301.\*

Hallinger, P. (2005). *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 221-239.\*

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). *Assessing the instructional management behavior of principals*. The Elementary School Journal, 86(2), 217-247.

Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). *‘Are principals instructional leaders yet?’ A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018*. Scientometrics, 122(3), 1629-1650.\*

Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). *Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model*. Educational Administration Quarterly, 26(2), 94-125.\*

Honig, M. I. (2012). *District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals’ development as instructional leaders*. Educational Administration Quarterly, 48(4), 733-774.\*

Kilinc, A. C., Bellibas, M. S., & Polatcan, M. (2022). *Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration*. Educational Studies, 48(6), 790-808.

Kwan, P. (2020). *Is transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes*. Educational Administration Quarterly, 56(2), 321-349.

Leithwood, K. A. (2001). *School leadership in the context of accountability policies*. International Journal of Leadership in Education, 4(3), 217–235.

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). *Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter?*. Journal of Educational Administration, 54(6), 609-622.

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). *The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration*. Educational Management Administration & Leadership, 49(3), 430-453.\*

Ma, X., & Marion, R. (2021). *Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis*. Educational Management Administration & Leadership, 49(1), 188-207.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). *Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership*. Educational Administration Quarterly, 39(3), 370-397.\*

Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2018). *Türkiye 2023 eğitim vizyonu*. [http://2023vizyonu.Meb.Gov. Tr/Doc/2023\\_Egitim\\_Vizyonu.Pdf](http://2023vizyonu.Meb.Gov.Tr/Doc/2023_Egitim_Vizyonu.Pdf) adresinden erişilmiştir.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group\*, T. (2009). **Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement.** *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.

National Commission on Excellence in Education-NCEE (1983). **A Nation at risk: The imperative for educational reform. An open letter to the american people. A report to the nation and the secretary of education.** Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226006.pdf> adresinden erişilmiştir.

Neumerski, C. M. (2013). **Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?.** *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.\*

Özdoğan, M., & Güçlü, N. (2020). **Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki.** *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1869-1914.

Robinson, V. M. (2010). **From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges.** *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.\*

Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). **Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice.** *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.\*

Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). **Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools.** *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.\*

U.S. Department of Education (2004). **A Guide to education and no child left behind.** Washington, DC: Education Publications Center.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2018). **VOSviewer manual.** Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.vosviewer.com/documentation/Manual\\_VOSviewer\\_1.6.8.pdf](https://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.8.pdf) adresinden erişilmiştir.

Yaman, E., & Ezer, Ö. (2015). **Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.** *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.

## Extended Abstract

Learning is frequently highlighted as the fundamental catalyst for enhancing and reshaping educational institutions, with the assertion that effective school leadership fundamentally revolves around the pursuit of knowledge and growth (Southworth, 2003). In this context, it is universally accepted that school administrators should focus on teaching in schools and serve as instructional leaders (DuFour, 2002). The focus on learning and instructional leadership in schools began with the effective school movement, and then it became a global trend in the early 21st century with the accountability movement (Hallinger, 2010). This interest in instructional leadership continues today and attracts increasing attention (Kwan, 2020; Liu, Bellibaş, & Gümüş, 2020; Ma & Marion, 2021).

The existing literature show that the main focus of instructional leadership is to improve learning in schools. Within the scope of this focus, instructional leadership behaviors of administrators support many desired outcomes in schools and increase the effectiveness of schools. In this context, it is essential to explore and develop the dynamics of instructional leadership. In the context of understanding these dynamics, this study will present a bibliometric perspective on the studies on instructional leadership.

In this study, articles on instructional leadership were examined by bibliometric analysis method. Articles published in the education category in the SSCI, ESCI, and A&HCI indexes of the Web of Science (WOS) database were included in the study. Bibliometric analysis aims to decipher and map cumulative scientific knowledge and developmental nuances by making sense of unstructured and large volumes of data. In the data collection process, Moher et al.’s (2009) PRISMA model for explaining and eliminating data in systematic reviews was used. In this context, firstly, search keywords were determined. The keywords were “instructional leadership and learning-centered leadership”. In the second stage, a time limit was determined, and at this stage, there was no restriction for the beginning. In terms of the end, the end of 2022 was determined. In the third stage, only the article category was determined as the type of study to be included in the research. In terms of WOS databases, the field of educational sciences was selected. In this study, data were analyzed with citation analysis, one of the bibliometric analysis techniques, and the relationships between publications and the effectiveness of publications were tried to be revealed in the context of authors, countries, and institutions.

The study concluded that the first publications on instructional leadership started to emerge in the 1980s and remained at a low level in terms of quantity until the early 2000s. It was determined that the number of articles published in the early 2000s started to increase, and this increasing trend continued in the following years. The most cited and linked research in the field of instructional leadership on a global scale is Marks and Printy’s (2003) “Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership”, followed by Hallinger’s (2005) “Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away” and “The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference”

by Day, Gu and Sammons (2016). The results of the study indicated that the USA was the most influential country in the articles published in the field of instructional leadership. South Africa, Türkiye, the People's Republic of China, Thailand, Australia, Israel, and the United Kingdom followed the USA in terms of effectiveness. In terms of institutions, it was seen that the most effective institution in the articles published in the field of instructional leadership was the University of Johannesburg. The University of Johannesburg was followed by Mahidol University, Adıyaman University, Michigan State University, Ohio State University, and Karabük University in terms of effectiveness. The most influential article with Turkish authors in the researcher group is Liu et al. (2021), "The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration". This was followed by the article titled "Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy" by Çalık et al. (2012) and the article titled "Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018" by Hallinger et al. (2020).

Instructional leadership research can provide an evidence-based foundation for school administrators to develop practical leadership skills, create a school culture and learning climate, and improve students' academic outcomes. It is imperative to determine how this western-based leadership approach works in non-western educational systems and cultures. Instructional leadership research on the Turkish National Education System can contribute to improving the education system and increasing student achievement. In this context, it may be important to determine which variables predict instructional leadership in the Turkish National Education System, which is different from Western education systems with its unique political and cultural characteristics, and which variables predict instructional leadership that have not been focused on in previous studies. Improving the instructional leadership capacities of school administrators can provide a basis for improving student academic outcomes consistent with Turkish National Education policy.

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

# Âşık Divanı'nın (İhsan Kılıç) Şiirlerinde Türk Halk Kültürü Unsurları

## Elements Of Turkish Folk Culture In The Poems Of Âşık Divanı (İhsan Kılıç)

Erdoğan Kılıç\*

### Öz

Âşıklık geleneği, kökleri İslamiyet'ten önceki Orta Asya Türk kültürüne dayanan ve günümüzde de varlığını devam ettiren bir gelenektir. Bu geleneğin icracısı olan âşıklar ise geçmişten günümüze şaman, kam, baksı, ozan gibi farklı adlarla anılmış, yaşadıkları her dönemde içinde buldukları toplumun değerlerini, hassasiyetlerini, şikâyetlerini, acılarını kısacası sosyal olaylarını şiirlerine nakşederek dile getirmişlerdir.

Âşıklık geleneği, köken itibari ile Orta Asya'daki ozanlık geleneğinden beslense de Anadolu'da teşekkül eden yeni bir gelenektir. Bu gelenek, usta-çırak ilişkisi içerisinde, badeli veya badesiz kendi âşıklarını yetiştirmiştir. Bu âşıkların çoğu irticalen şiir söyleyebilen, saz çalabilen, hikâye tasnif eden, kendi eserlerinin yanı sıra usta malı eserleri de icra eden, doğdukları yerde kalmayıp ülkenin birçok yerini gezen kültür elçileridir.

Toplumda karşılık bulan ve toplumu etkileyen âşıklık geleneği kültürel bir hafıza oluşturmuş, toplumun değerlerini gelecek nesillere aktarmayı vazife edinmiştir.

Bu çalışma ile âşıklık geleneğine katkıda bulunmak için 1913-2006 yılları arasında Ağrı'nın Tutak ilçesi İsaabat köyünde yaşamış Âşık Divanı'nın hayat hikayesi ve şiirlerindeki halk kültürü unsurları ortaya konulacaktır. Çalışma yapılırken nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

\* Mail: erdogan.kilic@meb.gov.tr, ORCID: 0009-0009-8903-0938, Millî Eğitim Bakanlığı



Âşık Divanî'nin şiirlerinin yer aldığı kaynaklar taranmış, bu şiirlerde yer alan Türk halk kültürü unsurları olan atasözleri, deyimler, dinî terimler, bitki ve yer adları, tarihî kişi ve olaylar, hayvan adları, beddualar ve dualar gibi unsurlar incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** âşıklık, gelenek, halk kültürü, şiir, Âşık Divanî

### **Abstract**

The tradition of minstrelsy is rooted in the Central Asian Turkish culture before Islam and continues to exist today. The performers of this tradition have been called by different names such as shaman, kam, baks, bard from the past to the present, and they have expressed the values, sensitivities, complaints, pains, in short, social events of the society in which they lived in every period they lived by embroidering their poems.

The tradition of minstrelsy, which finds a response in the society and affects the society, has created a cultural memory and has taken it upon itself to transfer the values of the society to future generations.

With this study, in order to contribute to the tradition of minstrelsy, the life story of Âşık Divanî, who lived in the village of İsaabat, Tutak district of Ağrı between 1913-2006, and the elements of folk culture in his poems will be revealed. While conducting the study, written document analysis method, one of the qualitative research methods, was used.

The sources of Ashik Divani's poems have been analyzed and the elements of Turkish folk culture in these poems such as ancestors, idioms, religious terms, plant and place names, historical people and events, animal names, curses and prayers have been analyzed.

**Keywords:** minstrelsy, tradition, Turkish culture, poetry, Âşık Divanî

## Giriş

Âşıklık geleneği, kültürümüzün önemli yapı taşlarından biridir. Bu gelenek, bilinen ilk temsilcisi olan Dedem Korkut'tan bugüne, asırların tecrübelerinden faydalanılarak biçimlenmiş, kuralları belirlenmiş, şiirin kulaklara hitap eden ahenk özelliklerini tümüyle ihtiva eden ve nesilden nesile süregelen bir değerler bütünüdür ve Âşık Edebiyatı başlangıcından bugüne yeni şartlara uyarak hayatiyetini sürdürmektedir.

Orta Asya'dan Anadolu coğrafyasına, buradan da Balkanlar'a kadar yayılan ozanlık geleneği ve halk şiiri, Anadolu'nun giriş kapıları olan Ağrı, Kars, Erzurum ve Artvin'de hayatın her alanına etki etmiş ve bu yörede birçok âşık yetiştirmiştir.

“Ağrı, ozanlık veya âşıklık geleneğinin yaşatıldığı illerimizden birisidir. Söz konusu Ağrı olunca akla ilk gelen Tutak ilçesidir”(Kılıç 2011:59). İhsan Kılıç da 1913 yılında Tutak'ın İsaabat köyünde dünyaya gelmiştir. Aslen Doğu Kafkas (Karapapak) Türklere aittir. Dedeleri çok önceden Kars'ın Çıldır ilçesinin Urta köyüne yerleşmişlerdir. 1877-78 Osmanlı-Rus harbi olunca Kars'tan Ağrı'nın Tutak ilçesinin İsaabat (eski adı Derik) köyüne gelmişlerdir. Kendisi Hacı İsa Paşa'nın torunlarından Sait Bey'in oğlu, Hacı İbrahim Bey'in torunudur. Geçimini rençberlikten sağlamıştır. 28 Ocak 1996'da vefat eden Âşık Divanı, köyünde defnedilmiştir.

İhsan Kılıç, henüz iki yaşında iken ailesi 1915 yılında Tutak'ın Ruslar tarafından işgali üzerine Sivas'ın Kangal ilçesine göç etmiş, savaş sona erdikten sonra tekrar köyüne dönmüştür. Annesi Nene Hanım ve babası Sait Bey 1928'de vefat etmişlerdir. Bundan sadece beş yıl sonra 1933 yılı, Divanı'nın hayatında önemli olayların başlangıcı olur. Çünkü Günay'ın deyimi ile “Âşık Edebiyatının temsilcileri için rüya motifi bir hareket ve başlangıç noktasıdır”(Günay 2015: 132). Divanı de bu senenin Ramazan ayının yirmi yedinci gecesi bir rüya görmüş ve Veysel Karani'nin elinden bade içmiştir. Bu olayı mısralarında şöyle anlatır:

*Tarih bin dokuz yüz otuz üçünde*

*Bir Kadir gecesi şerbetlenmişim*

*Alemi manada rüya içinde*

*Bir lütfu Hüda'dan firkatlenmişim.*

...

*Divanı'yim ihsan oldu ihsanım*

*Çetin iken işte oldu asanım*

*Beni irşad etti Veyis Sultanım*

*Görün nasıl nasıl devletlenmişim(Kılıç 1969: 55).*

Dolayısıyla badeli bir âşık olan ve rüyasında “Divanı” mahlasını alan İhsan Kılıç, şiirler söylemeye başlamış, sade kişilikten sanatçı kişiliğe geçmiştir (Günay 2015:132). Divanı, rüya görene kadar âşık edebiyatı ile ilişkisi geleneksel ilkeler doğrultusunda şekillenmiştir. Günay, bir ozanın rüya görene kadar yetiştirme tarzı ile ilgili şöyle bir değerlendirmede bulunur:

“Âşıkların hayat hikayeleri incelendiğinde rüya görene kadar belli bir süre ya usta bir âşığın yanında çıraklık yaptıklarını ya da âşık fasıllarının sık sık icra edildiği, halk hikayelerinin anlatıldığı yerlerde yetiştiklerini görmekteyiz”(Günay, 2015, s. 132). Bu durum Âşık Divanî için geçerlidir ve büyük dedesi Hacı İsa Bey de âşıktır. Hacı İsa Bey, Kars’tan Tutak’a yaptığı bu zorunlu göç sırasında ayrılık duygusunu her mısraına nakşettiği dörtlükleriyle şöyle ifade etmektedir (Kaya 2008):

*Elveda elveda dumanlı dağlar,  
Göllerde yeşilbaş sunalar kaldı.  
Levhu gevher ak suvaklı binalar,  
Cennete bir teşbih haneler kaldı.*

*Kaleler kuleler dem dem haneler,  
Ona malik idi mürşid haneler.  
Medrese, mescidler, hoş minareler,  
Her taşı yakuttan binalar kaldı.*

*Gelen Allah’tandı beyhude yanma  
Sefil Hacı İsa’yı derdi yok sanma,  
Vatandan ayrılmak gam değil amma,  
Emektar atalar, analar kaldı...*

Âşıklık geleneğinde sazın yeri başkadır. Saz, âşığın yol arkadaşıdır. Sırlarını saklayandır. Divanînin saz ile ilişkisi bir rüya üzerine başlar. Bu ilişkiyi Alpaslan şu sözlerle somutlaştırır:

Âşık Divanî yaya olarak rüyasında gördüğü kızı arayıp bulmak için yola çıkar. Bir diğer maksadı da “pîrim” dediği Veysel Karanî’yi ziyaret etmektir. Fakat amcası Ali Osman Kılıç “Bizim soyumuzda saz çalmak, sevgili peşine düşüp gurbete gitmek yoktur, sen ne yapıyorsun?” diyerek âşığı jandarma marifeti ile köyüne geri getirtir(Alpaslan 2012: 309).

Bu olaydan sonra Âşık Divanî çoğunluğu saz çalan çağdaşı âşıkların aksine saz çalmadan şiirlerini söyler. “Halk hikâyeleri tasnif edebilen ve anlatan âşık, saz çalamaktadır ama üstün bir irtical gücü vardır” (Çetin 2005: 3). Konya Âşıklar Bayramına katılır. Sakaoğlu, bu bayrama âşık olarak katılan ancak saz çalmayan âşıkların katıldığını ve bu âşıklardan birinin de Divanî olduğunu belirtir(Sakaoğlu 1999: 358). Divanî Konya Âşıklar Bayramına saz çalmadan katılmasının acısını derinden hisseder ve bu acısını bir şiirinde şu şekilde dile getirir:

*Bana âşık derler elde sazım yok,  
Ateşim yok, dumanım yok, közüm yok,  
Der Divanı baharım yok, yazım yok  
Sevda bütün günüm kış bulundurur(Kılıç 1969: 112).*

### Âşık Divanı'nın Şiirlerinde Dil ve Üslup Özellikleri

“Dil, altın ise şair ve yazarlar bu altını işleyen kuyumculardır. Dil, şair ve yazarların elinde gerçek gücüne ulaşır”(Hengirmen 2003). Duygu ve düşüncelerimizi anlatma aracı olan dil, şairlerin elinde edebî değeri yüksek esere dönüşür. Âşık Divanı'nın şiirleri incelendiğinde herhangi bir edebiyat ve sanat alanında eğitimi olmamasına karşın şiirlerinde dili bir kuyumcu titizliği ile işlediği görülmektedir. Bu durum, Divanı'nın yetiştiği çevrenin sanat dilinin gücü hakkında bilgi verecek ipuçlarını bünyesinde barındırır. “Âşık şiiri, söylendiği toplumun yaşama biçimine, olaylar ve durumlar karşısındaki tavrına, seslendiği toplumun çevresine, dünyayı algılayışına ışık tutar”(Artun 2013: 15). Divanı, halkın anlayabileceği, halka hitap eden bir dille eserini ortaya koyar. Hitap ettiği kesim ya da kişi değiştiğinde; örneğin okumuş bir kişiye yazdığına ise dili de o oranda ağır ve süslü bir hâle bürünür. Aşağıdaki şiir, Divanı'nın ağır ve süslü şiir diline örnek teşkil etmektedir:

*İkra bismi dedi Resûl'e Cibril  
Tarik-i müstakim erkâna geldi  
İnnedine indallâhi bir delil  
Bu ayet mümini her cana geldi(Kılıç 1969: 98).*

Âşık Divanı, ailesindeki diğer şairler için bir yol gösterici olmasının yanı sıra onların yetişmelerinde de emeği olmuştur. Divanı gibi güçlü bir şair olan yeğeni Abdulkadir Kılıç (Âşık Gamgüder), Divanı'yi üstadı olarak kabul eder. Bu durumu da “Emi Can” adlı şiirinde dile getirir:

*Dergâh-ı Huda'dan bu muradımız  
Salihler safında olsun adımız  
Yâr-i bivefasın sen üstadımız  
Gerçek ehl-i irfan olan emi can(Kılıç 2011: 317)!*

Âşıklığın bir yanı da hikâye etme, şiirle beraber hikâye anlatmadır. Kendisi muşannif bir âşık olan Divanı, iki hikâye tasnif etmiştir. “Dev Aynası” ve “Hoca ile Kaplumbağa” adlı 8'li hece ölçüsü ile yazdığı manzumelerinde bize alegorik bir hikâye sunar. Akıcı bir dil ile yazılmış bu manzumeler, ders verici niteliktedir.

Divanı, şiirlerinde genel olarak beşerî/ilahi aşkı, sevgiliyi, ilkbaharı, içtimai hayata dair olayları, nasihatleri konu edinmiştir. Esasında hayata dair ne varsa şiirinin konusu olmuştur. Kimi şiirinde Allah'a yakarmış, kiminde insanlara öğüt vermiş, kiminde ise kara kışın ardından ilkbaharın gelişini dört gözle bekleyişini aktarmıştır.

Sözü daha etkili kılmak, söze güzellik katmak amacıyla klasik edebiyatımızda da sıkça kullanılan söz sanatlarını Âşık Divanî, şiirlerinde başarı ile kullanmıştır. Divanî'nin sıklıkla kullandığı söz sanatlarının başlıcaları tenasüp, tezat, telmih ve istifhamdır.

Aralarında çeşitli anlam ilişkisi bulunan sözcüklerin bir arada kullanılması olan tenasüp sanatına Divanî bir şiirinde şu şekilde yer verir:

*Usandım bu firkatten*

*Dönmüyorum bak gurbetten*

*Yanıyorum ah hasretten*

*Güle, güllere, güllere*(Kılıç 1996: 2).

Karşıt kelimelerin ve kavramların aralarındaki ilgiden dolayı bir arada kullanılması olan tezat sanatına, Divanî aşağıdaki dörtlükte şöyle yer vermiştir:

*Der Divan gelmeğe eyleme dilek*

*Bulamazsın mekânında gezerek*

*Bize tüm taşıtlar yasaktır tek tek*

*Ya bu derde ağla ya da gül ister*(Kılıç, 2011b: 35).

“İster” isimli şiirinde Divanî, “aşağı-yukarı, gizli-ayan, ağla(mak)-gül(mek)” kelimeleriyle tezat oluşturmuştur.

Herkesçe bilinen bir olayın şiirde hatırlatılması sanatı olan telmih sanatını Divanî, “Bilmez miyim?” adlı şiirinde Peygamber Efendimizin “Şakk’ul Kamer” olayı ile Nemrut’un Hz. İbrahim’i ateşe atışını yeniden hatırlatacak şekilde dile getirmiştir:

*Gönlümü aşkıma kıldım, nice yıl oldu tımar,*

*Kaç yıl oldu gece gündüz lütünü kalbim umar,*

***Bir işaretle semada görülür şakkul kamer,***

*Fahri alem iki cihan serveri ben bilmez miyim?*

*Dertli divan kusur ile kastımız yok kimseye,*

*Vay ona ki coşa gelip kendi kendini öve,*

***Bir sineğe öldürttü Nemrut’u tanrıyım diye,***

***Halil’e gülistan olan narı ben bilmez miyim*** (Kılıç 2011b: 30)?

Anlatımı etkili, canlı tutmak amacıyla yapılan soru sorma sanatı olan istifham sanatını Divanî “Gelmez mi” adlı şiirinde aşağıdaki şekilde yer vermiştir:

*Yar bir balık ben bir avcı*

*Tora gelmez mi, **gelmez mi?***

*Tabip derdime ilacı,*

*Sıra gelmez mi, **gelmez mi*** (Kılıç 2011b: 190)?

## Biçim Özellikleri

### a) Ölçü

Hece ölçüsü, Âşık Edebiyatının geleneksel ölçüsüdür ve dizelerdeki hece sayılarının eşitliğine dayanır. “Parmak hesabı” da denen hece ölçüsünün halk şiirinde kullanılmasının temel sebebi Türk dilinin ünlü seslere dayanan yapısıdır. Çünkü Türkçe bir kelimedeki ünlü ses sayısı kadar hece sayısı vardır.

Divanî, şiirlerinde hece ölçüsü kullanmıştır. Hecenin 7'li, 8'li, 11'li ve 15'li ölçülerini kullanan Divanî en çok 11'li hece ölçüsü ile şiirler yazmıştır. 15'li hece ölçüsü ile yazdığı şiirler az sayıdadır. “Ey Vatan, Korkma Vatan, Atatürk İlkesine, Bilmez miyim?” adlı şiirleri 15'li hece ölçüsüne örnek verilebilir.

### b) Kafiye ve Redif

Dize sonlarındaki birbirinden farklı kelimeler arasındaki ses benzerliği olarak tarif edebileceğimiz kafiye, halk şiirinin vazgeçilmez bir unsurudur. “Özellikle irticalen söylenen şiirlerde kafiyenin zayıf olduğu görülür. Âşıklar bu eksikliği daha ziyade redif ve ezgiyle kapatırlar” (Kılıç 2012: 48) Divanî, kafiye ve redifleri şiirlerinin ahenk derecesini arttırmada son derece başarılı kullanır.

Aşağıdaki dörtlükte tek ses benzerliğine dayanan yarım kafiyeyi şu şekilde kullanmıştır:

*Divanî'yim yet-irmişim*

*Gamla işim bit-irmişim*

*Ben yurdumu it-irmişim*

*Nerde bilmem mekânımı*(Kılıç 1969: 67).

Şiirde “t” sesleri yarım kafiye, “-irmişim” ekleri ise rediftir.

İki sesin benzeştiği kafiye çeşidi olan tam kafiyeyi Divanî “Gösterir” adlı şiirinin son dörtlüğünde şu şekilde kullanmıştır:

*Çok çektim dünyanın derdi mihnet-in*

*Görmedim bir yerde kadir kıymet-in*

*Veysel Karan gibi pîrin himmet-in*

*Şöhretini kul Divanî gösterir*(Kılıç 1969: 51).

Dize sonlarındaki kelimeler arasında üç ve daha fazla sesin benzerliğine zengin kafiye denir. Divanî'nin “Ağrı” adlı şiirinin son iki dörtlüğünde bu kafiye çeşidi görülmektedir.

*Bize sınırların her yanı makber*

*Her saat her dakika her an seferber*

*Unutulmaz, unutmayız, ey rehber!*

*Anıyor adını dilinde Ağrı...*

*Divanî top çekmiş, atlar, katırlar*  
*Gaziler düşmana atmış satırlar*  
*Her 15 Nisan'ı gören hatırlar*  
*Doğdu düşmanını selinde Ağrı (Kılıç 1969: 95).*

Tunç kafiye, bir dizenin son sözcüğünün olduğu gibi başka bir dize veya dizelerin son sözcüğünün içinde bulunduğu kafiye çeşididir. Bu kafiye çeşidi de Divanî'nin şiirlerinde görülür:

*Divan coşkun, senden ne fark*  
*Seni beni görmüyor şark*  
*Kırağından çıkmıyor ark*  
*Yer sulamaz Murat çayı (Kılıç 1969: 30).*

Cinaslı kafiye; anlamları ayrı, yazılış veya söylenişleri birbirinin aynısı olan iki kelimenin mısra veya beyitte kullanılması yoluyla yapılan söz sanatıdır. "Kaldı mı" adlı şiirin son iki dörtlüğünde Divanî cinası ustalıklı kullanmıştır:

*Dünyada elime değmez yar eli,*  
*Bir gün uzatmadın bana, yar eli.*  
*Mahşeretten sen eyledin yareli,*  
*Derde ilaç bulacağın kaldı mı?*

*Divanî and içer yarın başına*  
*Adım attım uçurum, yarın başına,*  
*Afat gelir bugün yarın başına,*  
*Def'i bela bulacağın kaldı mı (Kılıç 1996: 13)?*

Kelime ve kelime grupları ile yapılan redifleri de Divanî şiirlerinde bulmak mümkündür:

*Gönül gurbete göz dikti*  
*Aş-ar dağlar giderim hey!..*  
*Aşkın nehiri birikti*  
*Coş-ar dağlar giderim hey (Kılıç 1969: 26)!..*

\*\*\*

*Başım duman dünya bana dar gelir*  
*Ağlıyacam el kınarsa ar gelir*  
*Açabilmem pencereyi kar gelir*  
*Büzülüp dur deli gönül otağda (Kılıç, 1969: 15).*

## Âşık Divanı'nın Şiirlerinde Türk Halk Kültürü Unsurları

### Atasözleri ve Deyimler

Atasözleri, halkın tecrübelerinden elde edilmiş, içinde bir fikir barındıran hem yakın hem uzak anlamlı özlü sözlerdir. Yol göstericidirler, hüküm bildirirler. Deyimlerse daha çok özel bir durum, bir olay karşısında söylenmiş kalıplaşmış ifadelerdir. Anlatımı zengin kılar.

Türk şiirinde başlangıcından bugüne, söyleyişe güç ve güzellik katmak ve ortaklığın bir neticesi olarak beğeniyi artırmak gayesi ile atasözleri ve deyimlerin şairler tarafından kullanıldığını görmekteyiz. Fakat şiirin şekil özelliklerinin getirdiği sınırlamalar bazen atasözü veya deyim kalıplaşmış biçimiyle değil de bir parçasının kullanılmasına, kelimelerden birinin yerine eş veya yakın anlamlısının tercih edilmesine sebep olmuştur (Kılıç 2012: 79).

Âşık Divanı'nın şiirlerinde deyimler yoğun olarak kullanılmıştır.

---

Ederim canımı yoluna kurban(Kılıç 1996: 7)	Divanı göz dikmiş pir vadisine(Kılıç 1996: 7)
Yüz çevirip senden gayrıya varmam(Kılıç 1996: 18)	Göç ettin kapından ayağı kestik(Kılıç 1996: 20)
Fırsatı kaçırdık heyhat(Kılıç, 1969: 106)	Vicdanı merhamet gelmezdi dile(Kılıç 1969: 74)

---

“Gelin” adlı şiirinde deyim kullanmıştır:

*Başımı sardırırım pusa*

**Göz dikmem süse püse**

*Divan döndü okyanusa*

*Etrafıma taşım gelin(Kılıç 1969: 50).*

Divanı'nın şiirlerinde deyimler kadar olmasa da atasözlerine de rastlamak mümkündür.

---

Ey Divanı sende bilir arifi/Onlara istemez sözün tarifi(Kılıç 1996: 84)	Nerde birlik orda dirlik(Kılıç, 1969: 42)
Bugünün fırsatını yarına koya(Kılıç 1969: 82)	El tırnağı senin başın kaşmaz(Kılıç 2011a: 59)

---

“Olmazsa Hayrı Yok” adlı şiirinde de Divanı atasözüne yer vermiştir.



*Divani söyletir zaman*

*İster iy say ister yaman*

**Sakla samanı gelir zaman**

*Merak olmazsa hayrı yok (Kılıç 1969: 54).*

### Dinî Unsurlar

Din ve tasavvufla ilgili unsurlar, terimler Âşık Divanı'nın şiirlerinde çokça geçmektedir. Bunun temelinde Divanı'nın Türk-İslam anlayışına sahip olması, rüyasında Veysel Karani'den bade içmesi gibi unsurlar yatmaktadır. Divanı, "Kondurdun, Münacat, Allah için, Allah Rızasına, Şükür" başta olmak üzere birçok şiirinde dinî ve tasavvufî unsurlara yer vermiştir. Bu unsurların başlıcaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Kader (Kılıç 2011a: 20)	Mirac-ı kandil (Kılıç 2011a: 49)	Sure-i İsrâ (Kılıç 2011a: 49)	Ahiret (Kılıç 1969: 35)	Mahşer (Kılıç 1969: 17)	Cennet (Kılıç 1969: 17)
Kemalat (Kılıç 1969: 24)	Melek (Kılıç 1969: 103)	Cüz'i irade (Kılıç 2011a: 149)	Vahdet (Kılıç 1969: 24)	Bekamülk (Kılıç 1969: 24)	Cüz'i irade (Kılıç 1969: 36)
Ramazan (Kılıç 2011a: 9)	Tövbe (Kılıç 1969: 102)	Gusül (Kılıç 1969: 52)	Farz (Kılıç 1969: 61)	Ayet (Kılıç 1969: 98)	Sünnet (Kılıç 1969: 102)
Cehennem (Kılıç 1969: 17)	Kâmil (Kılıç 1969: 36)	Musalla (Kılıç 1969: 38)	Nefs (Kılıç 1969: 55)	Zekât (Kılıç 1969: 106)	Kadir Gecesi (Kılıç 1969: 55)

Dinî terimlerin yoğun olarak kullanıldığı şiirlerden birine Divanı'nın "Değil mi?" isimli eseri örnek olarak gösterilebilir:

*Ey feyzi, Huda'dan bihaber molla,*

*Âşıklar Allah'ın kulu değil mi?*

*La taknetü, ümit kesilmez illa,*

*Rahmet deryasında dolu değil mi (Kılıç 2011a: 120)?*

Yukarıdaki şiir, hocalardan birinin âşıklar için "onları şeytan kandırmış" demesi ve Divanı'nın bu cümleyi duyması üzerine söz konusu hocaya cevap niteliğinde "Değil mi?" şiirini yazdığı rivayet edilmektedir.

**Yer Adları**

İstanbul (Kılıç 1996: 60)	Ankara (Kılıç 1996: 58)	Kars (Kılıç 1969: 89)	Samsun (Kılıç 1996: 60)	Sivas (Kılıç 1996: 60)	Akdeniz (Kılıç 1996: 55)
Bağdat (Kılıç 1996: 51)	Basra (Kılıç 1996: 55)	Kahire (Kılıç 1996: 51)	İran (Kılıç 1996: 55)	Doğubeyazıt (Kılıç 1996: 3)	Kafkasya (Kılıç 2011a: 118)
Avrupa (Kılıç 1996: 51)	Asya (Kılıç 1996: 51)	Selim (Kılıç 1969: 89)	Sivrialan (Kılıç 2011a: 74)	Çaldıran (Kılıç 1996: 55)	Yemen (Kılıç 1996: 51)

Fazla seyahat etmeyen Âşık Divanı'nın, Âşıklar Bayramı'na katılmak için Konya'ya ve âşık şenliklerine katılmak için de çevre illere, ilçelere gitmiştir. Bu yerlerin adlarına şiirlerinde yer verir. Ayrıca bu il ve ilçelerin adlarına yazdığı hususi şiirler de dikkati çeker. Bu şiirlerden başlıcaları şunlardır: "Aydın, Antalya, Ağrı, Tutak, Erzurum, Konya, Adıyaman." Divanı'nın bu yerlerin haricinde başka yer isimlerine de şiirlerinde yer verdiği görülmektedir. Bu isimler tablo halinde verilmiştir.

Tarihi olayların vuku bulduğu yer adlarına da şiirlerinde rastladığımız Divanı, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in katledilişlerini anlattığı "Firkate" adlı şiirinde de yer adlarına değinmiştir:

*Bu işe olmasın asan,*

*Ağlamış şehri **Horasan**,*

*Zehirlenmiş İmam Hasan,*

*Ve hasrete ve firkate.*

*Haricinin huysuzları,*

*Şimirmervan soysuzları,*

***Kerbela'nın** susuzları,*

*Ve hasret ve firkate(Kılıç 2011a: 184).*

## Dua

Dua, kişinin hem kendisi hem de başkaları için iyi niyette bulunmasıdır. Yaratıcıdan bir şeyin olmasını ya da olmamasını dilemesidir. Tarikat ehli olan, Veysel Karanî'den el almış, Yunusça bir bağlanışla her seferinde Allah'a yakaran Âşık Divanî'nin duada bulunması gayet tabiidir. "Münacaat" adlı şiirinde vatan için yaptığı dua yer almaktadır:

*Ey ulu Allah'ım sana dileğim*

*Bizi hiçbir yerde hürmetsiz etme*

*Vatana saygı ile yapıp görevim*

*Şerefli bayrağı kıymetsiz etme.*

...

*Divan'ın isteği ey hüsnü cemâl*

*Şerefli hilâle sen verme zevâl*

*Sanadır senindir ruhum istiklâl*

*Ya Rab! Beni yurtsuz, milletsiz etme(Kılıç 1969: 42).*

## Beddua

Farsça "bed" kelimesi ile Arapça "dua" kelimesinin birleşmesinden meydana gelen beddua kelimesi, bir kimsenin kötülüğü için istenen dua anlamına gelmektedir. Halk arasında "kargış, ilenç" kelimeleri ile de karşılanmaktadır. Divanî şiirlerinde duaları kadar yer vermese de kötülük yapan, işten kaçan, vatani satan insanlar için beddua örnekleri sunmuştur. "Başına Değsin, Alamadımsa, Firkate, Değmesin, Kaçar, Kalaycı" adlı şiirleri bu örneklerden bazılarıdır. Özellikle "Kalaycı" şiiri, gelenekten beslenen imgelerin beddua ile ilişkilendirilerek yeniden ve özgün bir şekilde ifade edilmesiyle dikkati çeker:

*Umarım emeğin Hak'tan zay olsun,*

*Ağlamadan gözyaşların çay olsun,*

*Boynun bükük kametin bir yay olsun,*

*Halin gören şaşa kalsın kalaycı(Kılıç 2011a: 29).*

## Bitki Adları

Köyde yaşayan ve çiftçilikle uğraşan Âşık Divanî, şiirlerinde bazen klasik edebiyatın mazmunları olan "gül, selvi, lale, sümbül" v.b. çiçek adlarını sembolik olarak kullanmış, bazen de yaşadığı çevrede yetişen "geven, zivan" gibi bitki adları şiirlerinde yer vermiştir.

11'li hece ölçüsü ile yazdığı "Gezelim" adlı koşmasında şair çiçek isimlerini zikretmiştir:

*Güzel sabret gelsin yayla zamanı,*

*İlkbaharın salınsın da gezelim.*

**Lale, sümbül, gül** büürsün her yanı,

*Tabiatın halısını da gezelim*(Kılıç 1996: 38)

### Hayvan Adları

Hayvanlar, doğal hayatta olduğu kadar insanoğlunun yaşamında da önemli bir unsurdur. Kırsalda insanın hem can yoldaşdır hem geçim kaynağıdır. Evcil olsun yabancı olsun hayvanlarla insanlar ezelden beri beraber yaşamışlardır. Yaşamını köyde geçiren Âşık Divanî de şiirlerinde hayvan adlarını kullanmış, hatta onlar adına şiirler bile yazmıştır: “Kara Öküz, Horozum, Tavuklar, Ayı, Boz Serçe, Hoca ile Kaplumbağa”.

Köyde yaşayan, tarım ve hayvancılıkla uğraşan Divanî'nin şiirlerinde geçen hayvan isimleri tablo halinde aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Öküz (Kılıç 1969: 22)	Horoz (Kılıç 1969: 56)	Tavuk (Kılıç 1996: 93)	Bülbül (Kılıç 1996: 5)	Koyun (Kılıç 1996: 90)	Kurt (Kılıç 1996: 90)	Koç (Kılıç 1996: 90)
Aslan (Kılıç 1969: 60)	Karınca (Kılıç 1969: 60)	Arı (Kılıç 1969: 60)	Hindi (Kılıç 2011a: 100)	Manda (Kılıç 1969: 15)	Keklik (Kılıç 2011a: 145)	Tavşan (Kılıç 2011a: 145)
İt (Kılıç 1996: 90)	Kartal (Kılıç 1969: 60)	Turna (Kılıç 1996: 21)	Tilki (Kılıç 2011a: 100)	Kaplumbağa (Kılıç 1996: 88)	Fil (Kılıç 1996: 48)	Serçe (Kılıç 1996: 15)

8'li hece ölçüsü ile yazdığı “Telli Turna” koşmasında Divanî, turna kuşuna seslenmektedir:

*Turnam sana kurban olam,*

*Şu derde ne çare bulam,*

*Sevdiğimden var mı selam?*

*Telli turna, telli turna*(Kılıç 2011a: 58).

### Tarihe Yön Vermiş Kişi ve Olaylar

Türk tarihi ve dinler tarihi açısından önemli kişi ve olaylara kayıtsız kalmayan Âşık Divanî şiirlerinde bu kişi ve olayları konu edinmiştir. “Biz Türk İslam Devletiyiz, Türk Ordusu, Ağrı'nın Kurtuluşu, Erzurum, Olsun, Atatürk İlkesine, Cumhuriyetin Ellinci Yıl Şiiri, Kıbrıs Olaylarına” adlı şiirlerinde Türkiye'nin yakın tarihine değinen Divanî, “Bir Kere Düştü, Bağlandı, Olmadı, Firkate” adlı şiirlerinde ise Hz. Âdem'den beri gelen kişi ve olaylara temas etmiştir.

11’li hece ile yazılan “Kucağında” adlı şiirinde memleketi Tutak’ın düşman işgalinden kurtuluşunu bir senarist edasıyla tasvir eder:

*Sevgili yurdumun kurtuluş günü,  
İşte bugün on dört Nisan’ın Tutak.  
Arşa dayanmıştı şehadet ünü,  
Yetiştirdi Tanrı’dan ihsanın Tutak.*

*Mızrak Gediği’nden Hamur deresi,  
Ruslar’ın hurrası, topların sesi,  
İmanlı Türkler’in coşkunun narası,  
Olmuştu kızıl kan her yanın Tutak.*

### **Hikâye Kahramanları**

Arapça’dan dilimize geçmiş bir kelime olan hikâye, genel olarak “anlatma, tarih, destan, benzetme, rivayet” anlamlarını içerir. Halk hikâyesi ise nazım ve nesir karışık halde çoğu zaman saz eşliğinde âşık tarafından gerçekleştirilen yapılan anlatımlardır. Divan şiiri ile halk şiirinin ortak anlatımları olan ve herkesçe bilinen aşk hikâyelerinin kahramanlarından “Leyla ile Mecnun, Kerem ile Aslı, Ferhat ile Şirin, Vamık ile Azra” gibi kahramanlara Divanî, şiirlerinde sıkça yer vermiştir. Divanî,11’li hece ile yazdığı “Yetim Kaldı” adlı şiirinde hikâye kahramanlarının adını anar:

***Kerem** parmakların çektiği dünyadan  
Şairler elinde saz yetim kaldı.  
Zaman bahsettiği **Mecnun Leyla**’dan  
Dolaşır gezdiği düz yetim kaldı.*

*Kim bilir, fenanın çarkta hızını,  
**Ferhat** kürünlere verdiği özün,  
**Şirin** ki hayata yumdu gözünü,  
Eda ile cilve naz yetim kaldı.*

*Dertli Divanî’yim gönlümden söngün  
Vurdu içerime, sevda bir düğün,  
**Yunus**’un dünyadan çekildiği gün  
Aşıklar ağzında söz yetim kaldı(Kılıç 1969: 93).*

### Meslek Adları

Kendisi çiftçi olan Âşık Divanı şiirlerinde çeşitli meslek adlarına yer vermiştir. Doğrudan meslek adlarına ithaf ettiği şiirlerin dışında başka meslek adlarının geçtiği şiirleri de vardır. Divanı'nın şiirlerinde geçen başlıca meslek isimleri şunlardır:

Marangoz (Kılıç 1996: 88)	Çiftçi (Kılıç 1969: 28)	Demirci (Kılıç 1996: 88)	Mimar (Kılıç 1969: 57)	Çoban (Kılıç 1969: 57)	Avukat (Kılıç 1969: 60)
Manifaturacı (Kılıç 1969: 60)	Bakkal (Kılıç 1969: 60)	Kalaycı (Kılıç 2011a: 29)	Doktor (Kılıç 1969: 23)	Hâkim (Kılıç 1996: 36)	Maliyeci (Kılıç 2011a: 83)
Sarraflar (Kılıç 1996: 69)	Müdür (Kılıç 1969: 21)	Şoför (Kılıç 1969: 89)	Kâtip (Kılıç 1969: 48)	Değirmenci (Kılıç 2011a: 104)	Başbakan (Kılıç 2011b: 31)

Divanı'nın Kars'tan Ağrı'ya giderken Kars'ın Selim ilçesinde otobüsün arıza yapması üzerine yazdığı ve sekiz dörtlükten oluşan aşağıdaki şiiri onun şoförlük mesleği ve tamircilik hakkında bilgili olduğunu gösterir:

*Otobüs yaptı arize,*

*Hep inin dediler bize,*

*Ben elimi attım saza*

*Şoför kızacak olmaz mı?*

*Radyotoru dağılmıştır*

*Vantilator kırılmıştır*

*Eksantirik diş geçmiştir*

*Bizi üzecek olmaz mı(Kılıç 1969: 89)?*

## Sonuç

Bu çalışmanın amacı 1913'te Ağrı'nın Tutak ilçesinde dünyaya gelen Âşık Divanî'nin yaşam hikâyesi ve şiirlerindeki halk kültürü unsurlarını incelemektir. İnceleme sonucunda, Âşık Divanî'nin şiirlerinin Türk halk kültürünün birçok yönünü yansıttığı tespit edilmiştir.

Divanî'nin şiirleri; atasözleri, deyimler, dinî terimler, bitki ve yer adları, tarihi kişi ve olaylar, hayvan adları, beddualar ve dualar gibi birçok unsur açısından çok zengindir. Bu çeşitlilik, Divanî'nin geniş bir kültürel birikime sahip olduğunu ve bu birikimi şiirlerine başarıyla aktardığını göstermektedir. Ayrıca Divanî'nin kendi yaşam hikâyesinden de beslenen bu unsurların varlığı, Ağrı'nın Tutak ilçesinin halk kültürünü yansıtması açısından da çok önemlidir.

Şiirlerinin çoğunda Divanî, bir aydın sorumluluğunun bilinciyle gündelik hayat, toplumsal olaylar, kişisel deneyimler ve tarihsel olaylar gibi çeşitli konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu konu çeşitliliğini şiirlerine başarılı bir şekilde yansıtan Divanî, halk kültürünün bir parçası olarak yetiştiğini ortaya koyar. Bir kültür aktarıcısı olarak, atalarından aldığı âşıklık birikimini ve kültürünü kendinden sonraki kuşaklara da başarıyla aktarmıştır. Ailesinde kendinden sonra yetişen birçok şair bunun güzel bir kanıtıdır.

Kısacası, bu çalışma Âşık Divanî'nin, Türk halk kültürünün önemli bir yansıtıcısı ve özgün bir temsilcisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da onun, Türk halk kültürünün ve âşıklık geleneğinin önemli bir temsilcisi olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu çalışma, Divanî'nin şiirlerinin hem döneminin hem de günümüzün okuyucuları için önemli bir kaynak olabileceğini göstermektedir.

### Kaynakça

- Alpaslan, İ. (2012). *Ağrılı Şair ve Yazarlar*, İzmir: Birleşik Matbaacılık.
- Artun, Prof. Dr. E. (2013). *Âşık Edebiyatı Metin Tahlilleri* (3. bs), Adana: Karahan.
- Çetin, İ. (2005). *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Türk Edebiyatçıları Ansiklopedisi* (C.6), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları
- Günay, Prof. Dr. U. (2015). *Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi* (8. bs), Ankara: Akçağ.
- Hengirmen, M. (2003). *Türkçe Dil Bilgisi*, İstanbul: Engin.
- Kaya, E. (2008). *1877-1878 Harplerinde Ağrı Bölgesinde Göç Hareketleri*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1): 203-210.
- Kılıç, A. İ. (1969). *Aşık Divânî Şiirleri*, Ankara: Doğu Matbaacılık.
- Kılıç, A. İ. (1996). *Aştan Serpintiler*, Bizden Size Şiirler, Ağrı: Tutak Kaymakamlığı.
- Kılıç, A. İ. (2011a). *Divanî Divanı, 1.Kitap Şiirleri* (C. 1), Erzincan: Doğu.
- Kılıç, A. İ. (2011b). *Divanî Divanı, 3.Kitap Şiir ve Hikâyesi* (Haydar Fazili) (C. 3), Erzincan: Doğu.
- Kılıç, M. (2011). *Ağrı'da Halk Şiiri ve Ozanlık Geleneği*. Doğu Edebiyatı Kültür, Sanat ve Edebiyat Dergisi, 6, 58.
- Kılıç, M. Z. (2012). *Âşık Gamgüder* (Hayatı, Sanatı, Eserleri) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Sakaoğlu, Prof. Dr. S. (1999). *Doğumunun 70. Yılında Kadırlili Aşık Halil Karabulut*. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 18.



### Extended Abstract

The tradition of minstrelsy is rooted in the Central Asian Turkish culture before Islam and continues to exist today. The performers of this tradition have been called by different names such as shaman, kam, baks, bard from the past to the present, and they have expressed the values, sensitivities, complaints, pains, in short, social events of the society in which they lived in every period they lived by embroidering their poems.

The tradition of minstrelsy, which finds a response in the society and affects the society, has created a cultural memory and has taken it upon itself to transfer the values of the society to future generations.

With this study, in order to contribute to the tradition of minstrelsy, the life story of Âşık Divanî, who lived in the village of İsaabat, Tutak district of Ağrı between 1913-2006, and the elements of folk culture in his poems will be revealed. While conducting the study, written document analysis method, one of the qualitative research methods, was used.

The sources of Ashik Divani's poems have been analyzed and the elements of Turkish folk culture in these poems such as ancestors, idioms, religious terms, plant and place names, historical people and events, animal names, curses and prayers have been analyzed.

The aim is to examine the folk culture elements in Âşık Divanî's life story and poems. As a result of the analysis, it was determined that Âşık Divanî's poems reflect many aspects of Turkish folk culture.

Divanî's poems; It is very rich in many elements such as proverbs, idioms, religious terms, plant and place names, historical people and events, animal names, curses and prayers. This diversity shows that Divanî has a wide cultural background and that he successfully transferred this knowledge to his poems. Moreover, the existence of these elements, which are fed by Divanî's own life story, is also very important in terms of reflecting the folk culture of Tutak district of Ağrı.

In most of his poems, Divani, with the awareness of the responsibility of an intellectual, focused on various subjects such as daily life, social events, personal experiences and historical events. Divanî, who successfully reflects this diversity of topics in his poems, reveals that he grew up as a part of folk culture. As a cultural transmitter, he successfully transferred the minstrelsy knowledge and culture he received from his ancestors to the next generations. Many poets who grew up in his family after him are a good proof of this.

In short, this study reveals that Âşık Divanî is an important reflector and original representative of Turkish folk culture. This proves that he is an important representative of Turkish folk culture and minstrel tradition. This study shows that Divanî's poems can be an important resource for both the readers of his time and today.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.



# Lyotard, Foucault ve Baudrillard'da Postmodernist Söylem

## Postmodernist Discourse in Lyotard, Foucault and Baudrillard

Nesim TANRIVERDİ\*

### Öz

Postmodernizm, İkinci Dünya Savaşı sonrasında modernite eleştirisi üzerine şekillenen, bireysellik, özgürlük, yerellik, çoğulculuk ve belirsizlik gibi kavramları kültür, sanat ve toplum bilimleri gibi alanlarda öne çıkaran bir düşünüş biçimidir. Postmodernist söylem, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı, tüketimin toplumsal bir değer olarak görüldüğü, küresel şirketlerin piyasalar üzerinde belirleyici olduğu, ekonomik yatırımların yerel bağlardan koparıldığı, toplumsal birlik ve bütünlük söylemlerinin yerini bireysel tercihlere bıraktığı yeni dünya düzeninde ortaya çıkmıştır. Modernliğin teori, uygulama ve projelerini totaliter, evrensel, tekçi ve dayatmacı olarak gören bu söylem tarzını 20. yüzyılın önemli üç Fransız düşünürü olan Jean François Lyotard, Michel Foucault ve Jean Baudrillard'da görmek mümkündür. Bilhassa 20. yüzyıl kıta Avrupa'sında yaşanan savaşlar, baskıcı rejimler, soykırım ve sömürgecilik gibi olaylar bu düşünürlerin postmodernist söylem geliştirmelerine neden olmuştur. Bu çalışma söz konusu düşünürlerin eserlerindeki postmodernist söylemi ortaya koyma amacındadır. Bu söylem tarzını gözler önüne sermek için başta bu düşünürlerin eserleri olmak üzere çalışmamızın konusuyla doğrudan ya da dolaylı ilgili olan makale ve kitaplardan da faydalanılmıştır. Kaynak tarama yöntemiyle şekillenen bu çalışma, üç sosyoloğun postmodernist söylemleri ile sınırlandırılmış bir kapsama

\* nesimtan04@hotmail.com, Felsefe Öğretmeni MEB, Ağrı Hüseyin Celal Yardımcı Fen Lisesi,  
ORCID: 0000-0003-4564-7505

sahiptir. Lyotard, değişim geçiren Avrupa’da bilginin niteliği ve statüsündeki farklılığa işaret ederek; Foucault, modern dönem boyunca devam eden bilgi iktidar ilişkisini göz önünde tutarak; Baudrillard, ileri kapitalist toplumların simüle edilmiş, tüketimin bir değere dönmüş olduğu hipergerçekliğini betimleyerek postmodernist söylemin gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Postmodernist söyleme odaklanan bu çalışmanın Batı’nın modernlik sürecinin daha iyi anlaşılması için yeni çalışmaların yapılmasına zemin hazırlayacağı öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Modernlik, Postmodernist Söylem, Bilgi, İktidar, Tüketim

### **Abstract**

Postmodernism is a way of thinking that was shaped on the critique of modernity after the Second World War and highlights concepts such as individuality, freedom, locality, pluralism and uncertainty in fields such as culture, art and social sciences. Postmodernist discourse has emerged in the new world order, where information and communication technologies have become widespread, consumption is seen as a social value, global companies are decisive in the markets, economic investments are disconnected from local ties, discourses of social unity and integrity are replaced by individual preferences. It is possible to see this style of discourse, which sees the theories, practices and projects of modernity as totalitarian, universal, monist and imposing, in Jean François Lyotard, Michel Foucault and Jean Baudrillard, three important French thinkers of the 20th century. Events such as wars, oppressive regimes, genocide and colonialism, especially in continental Europe in the 20th century, caused these thinkers to develop postmodernist discourse. This study aims to reveal the postmodernist discourse in the works of these thinkers. In order to reveal this style of discourse, articles and books that are directly or indirectly related to the subject of our study, especially the works of these thinkers, have been used. This study, shaped by the source scanning method, has a scope limited to the postmodernist discourses of three sociologists. Lyotard, points out the difference in the nature and status of knowledge in the changing Europe; Foucault, considering the knowledge-power relationship that continued throughout the modern period; Baudrillard, contributed to the development of postmodernist discourse by depicting the hyperreality of advanced capitalist societies, where consumption has been transformed into a value. It is anticipated that this study, focusing on postmodernist discourse, will pave the way for new studies to better understand the modernization process of the West.

**Keywords:** Modernity, Postmodernist Discourse, Knowledge, Power, Consumption

## Giriş

Postmodernite, modernite sonrası dünyada meydana gelen değişim durumunu ifade etmek için kullanılmıştır. 1970'li yılların başından itibaren geliştiği söylenen postmodernite, herkesin üzerinde anlaşabileceği net bir tanımı yapılamayan, kendisinden önceki modernlikten birçok yönden farklı olan tarihsel bir dönem vurgusu yapmaktadır (Giddens ve Suttton, 2016:34). Postmodernite ya da postmodern dünya vurgusunu temellendirmek için beşeri hayatın toplumsal, kültürel, iktisadi ve politik yönlerinde meydana gelen değişimlere işaret edilmektedir. Söz konusu değişimleri anlama ve açıklama çabası postmodernist bir anlayışın ya da söylemin belirginleşmesine olanak sağlamıştır. Öncelikle sanat ve mimaride ortaya çıkan postmodernist anlayış, 1980 ve 1990'lı yıllarda ekonomi, politika ve sosyoloji sahalarında yaygın bir kullanım alanı bulmuştur. Postmodernizm olarak da ifade edilen bu anlayış veya söylem tarzı, modernizm sonrasını, modernizmin zıddını, modernliğin aydınlanmayı esas alan amacından epistemolojik ve tarihsel bir kırılmayı ve sapmayı ifade eder (Kirman, 2016:242).

Postmodernizm, özü itibariyle modernliğin akli kutsallaştırmasına, insani birikimin olduğu bütün alanlardaki problemlerin çözümünde aklın mutlak hakimiyetinin kabul edilmesine karşı çıkar. Dahası postmodernizm, bilim, sanat ve felsefe aracılığıyla öne çıkarılan evrensel söylemleri, etik ilkeleri, büyük anlatıları, bilgi anlayışlarını kabul etmez. Postmodernizm, tek, değişmez ve evrensel olarak kabul edilen değer, bilgi ve etik anlayışların karşısına bilginin göreliliğini, ahlaki çoğulculuğu ve müphemliği, çeşitli akılların varoluşunu, hakikatin imkânsızlığını çıkarır (Cevizci, 2021:667-668). Bu özellikleri itibariyle postmodernizm, yaşam dünyasının seyrini anlamak ve açıklamak isteyenlere yeni bir perspektif ve söylem gücü kazandırmıştır.

Postmodernist söylemin gelişimine katkı sunduğu kabul edilen düşünürlerden en bilinenleri Jean François Lyotard, Michel Foucault ve Jean Baudrillard'dır. Fransız ve çağdaş olmalarının yanında eserlerinde postmodernist söylemin izlerine rastlanması bir diğer ortak özellikleridir. Yaşadıkları yüzyılda meydana gelen olaylara şahit olmaları onlardaki postmodernist söylemin gelişiminde çok etkili olmuştur. 20. yüzyıl, iki dünya savaşına, faşist iktidarların yükselişine, sömürgecilik faaliyetlerine, soykırım uygulamalarına, "uygar" Batılı güçlere karşı verilen bağımsızlık mücadelelerine, Marksist rejimlerin baskıcı politikalarına sahne olmuştur. Bütün bu yaşananlar modernliği yücelten Batı'nın ilerlemeci anlayışına, hümanist dünya görüşüne, evrensel anlatılarına karşı eleştirel bir söylemin geliştirilmesine neden olmuştur (Cevizci, 2021:668). Söz konusu üç düşünürün de eserlerinde modernlik eleştirisi barındıran bir söylem geliştirmeleri, birçok kişi tarafından postmodernist düşünür ya da postmodernizm yanlısı olarak değerlendirilmelerine neden olmuştur. Bu çalışma postmodernizm ile ilişkilendirilen Foucault, Lyotard ve Baudrillard'ın eserlerindeki postmodernist söylemi açığa çıkarma amacındadır. Bu söylemi açığa çıkarmak için düşünürlerin eserleri başta olmak üzere çalışmamızın konusu ile ilgili kitap ve makaleler de gözden geçirilmiştir. Söz konusu kaynaklar taranarak hazırlanan bu çalışma, üç Fransız sosyoloğun eserlerindeki postmodernist söylemleri ile sınırlandırılmış bir kapsama sahiptir. Çalışmamız, modernliğe, postmodernliğe, Batı'nın ilerlemeci anlayışına, Fransız aydınlarının postmodernist söylemin gelişimine katkılarına olan ilgiyi canlı tutacağı için önem arz etmektedir.

## 1. Jean F. Lyotard

Postmodern eğilimlerin sosyal bilimlerde ortaya çıkışı 1980’li yılları bulmaktadır. Bu konuda ilk denebilecek çalışma Jean-François Lyotard’ın “Postmodern Durum” adlı çalışmasıdır. Lyotard’ın bu çalışmadaki temel hipotezi, toplumların post-endüstriyel, kültürlerin postmodern çağa girerken bilginin de statüsünün değiştiğidir. Ona göre, değişim sürecinin başlangıcı 1950’li yılların sonlarıdır ki bu tarih savaş sonrası Avrupa’nın da kendini yeniden inşa sürecinin sonuna denk gelmektedir (Liyotard, 2019:11). Ona göre, bu süreçle birlikte yaşanan teknolojik dönüşümler bilgi işlem makinelerinin çoğalmasını sağlamış, bu da ulaşım ve iletişim araçlarını etkilediği kadar bilginin dolaşımını da etkilemiştir. Bilginin dolaşımı kadar mahiyeti de bu süreçten etkilenmiştir. Bilgi işlem makinelerinin diline çevrilebilirlik bilginin ayıklanmasına ve önemine dikkat çekmiştir. Bu durum bilişimin hakimiyetini tesis etmesine, bilgi sayılabilecek söylemlerle ilgili yeni kuralların oluşturulmasına olanak tanımıştır. Bilgi artık eskiden olduğu gibi bireysel inşa için amaç edinmemekte, satılmak için üretilmekte ve yeni üretimlerde değerlendirilmek için kullanılmaktadır. İçinde bulunduğumuz postmodern çağda bilginin üretim sürecindeki etkisi gelişmiş ulus devletlerin ekonomik ilişkilerinde temel bir belirleyici olmuştur. Devletlerin daha önceki toprak ve hammadde mücadelesi gibi gelecekte de bilgiye hâkim olma mücadelesi vereceğini söylemek abartılmış olmaz. Ancak bilginin artan öneminin farkında olan küresel şirketler, ulus devletlerin bilgi üzerindeki kontrolünü tehlikeye atmaktadır. Bu da göstermektedir ki bilginin mahiyetinin dönüşümü, devleti küresel sermaye dolaşımı ile ilişkilerini gözden geçirmeye zorlayacaktır (2019:12-17).

Lyotard’ın çalışmasında bilginin meşrulaştırılması temel problemdir. Ona göre, modernlik süreci boyunca bilginin en önemli formu olan bilim, dinî ve dünyevi inanç ve söylemler gibi yerel bilgi türlerine yönelen insanlar için meşruiyetini kaybetmiştir. Bilimsel bilginin meşruiyet sorunu yaşaması postmodern toplumun bir belirtisiydi (Giddens ve Sutton, 2016:34). Lyotard’a göre, modernliğin en önemli niteliği bilim, sanat ve felsefe gibi alanlarda gelişimin, yeniliğin ve ilerlemenin anlatısı olmasıdır. Modernlik bu yönüyle toplumu da bilimsel ve teknolojik değişim ve yeniliklere açık ilerici bir yönelişe sürükler. Bu ilerici motivasyonu sağlayan, kendisiyle her şeyin temellendirildiği, meşrulaştırıldığı üst ilkeler ve ideler olan modernliğin “büyük anlatı”larıdır. Büyük anlatılar ise, evrensellik, mutluluk, adalet, eşitlik, özgürlük gibi ideleri, hedefleri olan spekülâtif ve özgürlük anlatılarıdır. Spekülâtif anlatılar, Hegel felsefesindeki tin, diyalektik ve ilerleme anlatılarıyla temellenen felsefi bir sistem ile dünyanın anlaşılabilmesine ve yorumlanmasına olanak sağlar. Üç aşamalı bu sistem ile mutluluk hedefini güden bilginin durmaksızın ilerlemesi amaçlanır. Özgürlük anlatısı ise, edilgen, pasif, bağımlı bireyi bilginin yardımıyla özgürleştirecekti. Aydınlanma ve Marksizim özgürlük anlatıları sayılabilir ve bunların ortak amacı, insanın naslardan, mistisizmden, sömürü ve acıdan kurtarılarak aydınlatılması ve özgürleştirilmesidir (Kılıç, 2018:111-112).

Modernliğin yirminci yüzyıldaki emsali görülmemiş negatif sonuçları bilime, bilimsel bilgiyi esas alan üst anlatılara, ilerleme fikrine olan inanç ve güveni sarsmıştır. Dolayısıyla bunlara yönelik meşrulaştırma problemi ortaya çıkmıştır. Lyotard, bu süreçte yaşananları şöyle ifade eder:

“Çağdaş toplum ve kültürde, sanayi-sonrası postmodern kültürde, bilginin meşrulaştırılması sorunu artık başka terimlerle ortaya konuyor. Büyük anlatı, kendisine yüklenen birleştirme tarzı ne olursa olsun, yani ister spekülâtif anlatı ister özgürleşme anlatısı söz konusu olsun, artık inanırlılığını yitirmiştir.” (Lyotard, 2019:74)

Ona göre, büyük anlatıların postmodern kültürde geçerliliğini yitirmesi, toplumda farklılıkları artan dil oyunlarının evrensellik, güvenilirlik, kesinlik, özgürlük vaatlerinde bulunan tek bir büyük anlatıya bağlanamayacak nicelikte ve farklılıkta olmasına bağlanabilir. Meydana gelen bu gelişmeler tarihin anlamının ve yorumunun da postmodern düşünce açısından tekrar gözden geçirilmesine sebep olmuştur. Nitekim büyük anlatılar ve kahramanlar çağı sona erdiğinden tarihi ve bireyi üst anlatılara göre ele almak mümkün değildir. Gelineen noktada tüm bireyler kendi anlatısının ve hikâyesinin oluşturucusu ve kahramanıdır (Kılıç, 2018:114). Lyotard, modernliğin siyasal büyük projeleri ile totaliterlik arasında yakın bir bağ olduğuna inanır. Ona göre, totaliterlik modernizmin birlik ve düzen isteğinin siyasi ifadesidir. Lyotard için postmodernizmin siyasal söylemleri (söylemler kuşkucudur), modern devlet ve ideolojilerin ortaya çıkmasına katkı sağlayan büyük projelere ve politik programlara karşıdır (Cevizci, 1999:556).

Postmodernizme yönelik bu olumlu yaklaşımına rağmen Lyotard, postmodern dünyanın yönetici ve karar mercilerinin toplumu bir makine ya da birlikli bir sistem olarak gören yeni bir üst anlatı benimsediklerini ifade eder. Her geçen gün gücü ve etkinliği artan bu üst anlatıya göre, bilgi ölçümlenebilir, niceliksel ve mekanik olarak tasarlanabilir. Söz konusu üst anlatıyı benimseyen karar mercilerinin tüm toplumsal meseleleri girdi-çıkı analizleriyle ele aldıklarını ileri süren Lyotard, mekanik enformasyonun yaşamın tüm yönlerini kuşatma eğilimi sergileyen bir sosyal bilinç oluşturma tehlikesine işaret eder. Tam da bu noktadan hareketle Lyotard, postmodern düşünüş biçimiyle ilgili fikir ve tartışmaları bireyleri bilgisayar endekslili ve hesap odaklı teknolojik düşünmenin baskısından kurtarmanın bir çabası olarak görür. Bu açıdan o, bir taraftan postmodern bir dünyanın betimlemesini yaparken beriki taraftan yeni dünya düzeninde varlığını bir şekilde devam ettiren modernist zihniyetin baskıcı yönlerini aşmayı önceleyen normatif bir dil kullanır. Bu da göstermektedir ki, onun için postmodern dönem hem totaliter hem de özgürleşme eğilimleri içeren bir çağdır (Cevizci, 2021:673).

Lyotard'ın yöntem olarak kullandığı “dil oyunları”, modernizm tarihi boyunca ortaya çıkan siyasal, felsefi, kültürel tüm üst anlatılara karşı çözüm sunmaktadır. “Dil oyunları, tek bir üst anlatıya bağlı olarak gerçekleşen modernite ve bilimsel bilginin üstünlüğüne dayalı özdeş, totaliter üst anlatıların farklı ifade biçimleriyle (saptayıcı, yaptırım, performatif, sorgulayıcı vb.) bozulmasıdır.” (Kılıç, 2018:117-118). Dil oyunları, bilimin norm koyma oyunu dışındadır ve bilim tarafından meşrulaştırılmaz. Çünkü dil oyunları sosyal bağı kuran, çok sayıda çeşitlilikte olan, bilimin indirgemeceri dışında bulunan niteliklere sahiptirler. Birden çok dil oyunu arasında kalan özne de erimiş, parçalanmış gibi görünür (Lyotard, 2019:78). Lyotard, Wittgenstein'dan hareketle dil oyunlarını modernliğin homojen, tek sesli yapılarına karşı postmodernliğin heterojen, çok sesli parçalarını öne çıkarmak için bir araç olarak kullanmıştır.



## 2. Michel Foucault

Michel Foucault, kendisini her ne kadar postmodern söylemlerin savunucusu olarak takdim etmese de onun bilgi, iktidar, gözetim, hakikat ve tahakküm gibi konularda ileri sürdüğü görüşler modernite eleştirisi çerçevesinde değerlendirilebilir. Moderniteye eleştirel yaklaşması elbette ki onun postmodern düşüncelere katkı sağladığı konusunda yeterli kanıt sunmaz bize. Onun asıl belirleyici ve özgün yanı yukarıda belirttiğimiz konulara yaklaşım tarzıdır. “Foucault, modern dönemin arkeolojik ve epistemolojik geçmişine iner ve burada modern tarihin oluşumunda bilinmeyişi ya da unutulmuş gün yüzüne çıkararak modern sürecin farklı bir okumasını geliştirir.”(-Şimşek, 2016:118). Foucault, modern dönemin okumasını geliştirirken modernliğin bütünlükçü, nesnel ve rasyonel yaklaşımlarına karşı bir anlayış benimser. Bundan hareketle onun, yapısalcı dünya okumalarına da mesafeli bir tavır aldığı ifade edilebilir. Bu konuda Foucault, yöntembilim açısından yapısalcılardan farklı bir yol benimsediğini şu şekilde belirtir:

“Yine bu anlamda ben yapısalcı hiç değilim; çünkü ellili, altmışlı yılların yapısalcılarının hedefi esas olarak, evrensel olarak geçerli olmasa bile, en azından bir dizi farklı nesne için –dil, edebi söylemler, mitik anlatılar, ikonografi, mimari....- genel olarak geçerli olan bir yöntem tanımlamaktı. Benim sorunum kesinlikle bu değildir: Bir tür katmanı ortaya çıkarmaya çalışıyorum, modern teknisyenlerin deyişle arayüzleri, bilgi ile iktidarın, hakikat ile iktidarın arayüzlerini. İşte, benim sorunum budur.” (Foucault, 2012:173).

Foucault, kendisini postyapısalcı olarak da görmez. Ancak meseleleri ele alış tarzı postyapısalcı düşünceye göndermede bulunur. Bunun en önemli göstergesi merkezi, kapsamlı, tekçi anlatım tarzlarının Foucault tarafından tercih edilmemesidir. Bu duruma onun rasyonelleşme ve iktidar konularındaki fikirleri örnek olarak verilebilir. Foucault’ya göre, rasyonelleşme ile siyasal iktidarın aşırılıkları arasındaki ilişki yadsınamaz. Ancak bu ilişkiden yola çıkarak, Frankfurt Okulu’nun temsilcilerinin yaptığı gibi Aydınlanma’nın ürünü olan rasyonalizmi sorgulamanın ve yargılamanın bir sonuç vermeyeceği muhakkaktır. Ona göre, toplumun ya da kültürün rasyonelleşmesini bütünsel olarak okumak yerine, rasyonelleşme sürecini delilik, hastalık, ölüm, suç ve cinsellik gibi farklı alanlar üzerinden analiz etmek daha akılcı sayılabilir (Foucault, 2014:60). Yine iktidar ilişkileri konusundaki fikirleri de bu minvalde değerlendirilebilir. Ona göre, iktidardan söz edildiğinde çoğu kişinin aklına gelen hâkim bir siyasi yapı, hükümet ya da sosyal sınıf karşılıkları doğru değildir. Ona göre, iktidar ya da iktidar ilişkileri daha spesifik, yönlendirmeye açık, değişken insan ilişkileri (kurumsal, ekonomik, duygusal vb.) ile ilgilidir (2014:235).

Foucault’nun modernliğe yönelik eleştirileri bilgi iktidar ilişkisi çerçevesinde incelenebilir. Foucault’nun toplumsal yaşamda birçok iktidar ilişkisinin olduğu fikrini savunduğunu daha önce belirtmiştik. Ona göre, iktidar ne bireysel ve kolektif iradelerden ne de çıkar ilişkilerinden ortaya çıkar. İktidar daha ziyade, karmaşık bir alan oluşturan birçok iktidarın sorun ve etkilerinden yola çıkarak oluşur (Foucault, 2012:111). İktidar ilişkilerinin gerekliliğini inkâr etmeyen Foucault, kurumsal olarak ortaya çıkan iktidar anlayışından rahatsızlık duyar. Çünkü bu iktidar ilişkisi özgürlüğü

sınırlar ve bireyleri manipüle etmektedir. Ona göre, sosyal pratikler yoluyla oluşturulan bu iktidar türü, bilgi ile yakın ilişki içindedir. İktidarı elinde tutanlar iktidarın devamlılığı için bilgiyi kontrol eder ve başkalarının yönlendirilmesi için bilgiden faydalanır. İktidar ve bilgi arasındaki bu bağ modern devletin uygulamalarında görülebilir. Nitekim modern ulus devlet kendisine tabi olan bireyleri, grupları kontrol altında tutmak, disipline etmek için bilgiye dayalı yeni söylem biçimleri geliştirir (Cevizci, 2009:740). Foucault, “Deliliğin Tarihi” adlı ilk kitabından itibaren bilginin, iktidarın kurumsal amaçları olan gözetim, ceza, kapatılma, disiplin için kullanıldığını savunmuştur. Bilginin araçsallaştırılmasına verilebilecek en iyi örneklerden birisi modern psikiyatri kliniğinin 19. yüzyıldaki doğuşudur. Foucault’ya göre, delilik 16. yüzyıldan itibaren bir akıl hastalığı olarak görülmeye başlandı. Ayrıca delilerin sosyal hayat akışından uzak tutulması, tecrid edilmesi fikri de yaygınlaşmaya başlanmıştı. Nihayetinde delilere özgü bir kapatılma sistemi ortaya çıktı ve bu sistem içinde psikiyatri klinikleri doğdu (Foucault, 2014:151). Foucault, iktidar ve beden arasında da yakın bir ilişki olduğunu ve bilgiden bu doğrultuda faydalandığını ileri sürer. Ona göre, bedenler iktidar tarafından gözetim mekanizmalarının içine atılarak kontrol altına alınmış olur. Kontrol altına alınmış bedenler toplumsal alanda, toplumsalın bir ürünü olarak biçimlendirilir. Bu da iktidarın beden ile ilişkisinin doğal ya da normal karşılanmasına sebep olur. Bedenlerin kontrol altında tutulduğu hastane, okul, hapisane gibi toplumsal alanlar, onların ıslah edilmesi, iyileştirilmesi, düzeltilmesi için bilgi ve söylemler vasıtasıyla iktidarın parçaları haline gelirler (Yurdakul, 2020:20).

Foucault için gözetim sistemlerinin belki de en önemlisi hapisanelerdir. Bugün bildiğimiz kapatma, ıslah etme, disipline etme gibi hapisane uygulamaları modern dönemle birlikte yürürlüğe konulmuştur. Foucault’ya göre, eski cezalandırma yöntemleri (işkençe, halkın şahit olduğu idam vb.) 19. yüzyılda sorgulanır hale gelmiş ve hapsedme cezası uygulamaya konmuştur. Hapsedmeyi modern dönem disiplin anlayışı çerçevesinde tartışan Foucault, cezanın bilgi ve iktidar ilişkisi bağlamında ilkçağdan modern döneme kadar geçirdiği değişimi açığa çıkarmıştır. Yeni cezalandırma fiziksel acıdan psikolojik acıya ve özgürlük yitimine kaymış, ıslah etme intikam ve caydırmanın yerini almıştır. Dahası yargılamada bile salt işlenen suç değil suçun ardındaki güdüler de göz önünde bulundurulmuştur. Ceza konusunda yaşanan değişimler devlet hizmetinde çalışan mesleki bilgiye sahip uzmanlar topluluğunun ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır (Cevizci, 2009:134).

Foucault’nun hapisanelerle ilgili üzerinde durduğu bir diğer konu ise “gözetim”-dir. Bu konuda Bentham’ın hapisane mimarisini (ortasında bir gözetleme kulesi bulunan halka şeklinde ve yan yana hücreleri olan bina tasarımı) anlatan “paniptikon” kavramından faydalanır. Foucault, tek bir kişinin birçok kişiyi gözetleyebileceği ve her daim gözetim altında tutabileceği paniptikon modelinin ilk örneklerine klinik tıbbın kökenleriyle ilgili araştırmalarında denk geldiğini belirtmektedir. Ona göre, yeni hastane mimarisinde bedenlerin, bireylerin ve şeylerin merkezi bir bakış için görünür olmaları elzem bir yönetici ilke haline gelmiştir. Foucault, daha sonra ceza muhakeme usulü sorunlarıyla ilgili inceleme yaparken, yeniden düzenlenen hapisane projelerinin tamamında Bentham’ın gözetim temasının kullanıldığını fark eder. Foucault’ya göre, Bentham’ın paniptikon modeli gözetim sorunlarını çözmeye uygun bir iktidar teknolojisidir. Görünürlük ilkesini önceleyen paniptikon modeli, 18. yüzyıldan

itibaren hapishane dışında, hastane, okul, fabrika gibi farklı alanlarda mimari bir fiğür olarak kullanılmaya başlandı. Böylece modern toplum gittikçe gözetim toplumlarına dönüşmüş oldu (Foucault, 2012:85-87).

Foucault'ya göre, modernizmin dönüştürdüğü kavramlardan biri de “özne”dir. Modernist akıl, Tanrı'nın yerine insanı dünyevi yaşamın merkezinde konumlandırarak özne haline getirmiştir. Foucault ise, özneyi bilgi ve iktidarın ortasında bulunan bir kavram olarak görmesiyle yeni bir tartışma başlatmıştır. Ona göre, özne istek ve tercihlerini kendi iradesi ile belirliyor gibi görünse de temel belirleyici güç iktidar olmaktadır. Toplumsal alanda bilgi ve iktidar tarafından şekillenen özne, iktidar sisteminin bir parçası haline gelir. Bu durum ise, öznenin iktidarın toplumsal alandaki uygulamalarını normal karşılamasına neden olmaktadır (Yurdakul, 2020:18-19). Foucault'ya göre, modern iktidar, bireyi kategorize ederek, onun bireyselliğini belirleyerek, kimliğine bağlayarak, ona herkesin aşına olduğu bir hakikat yasası dayatarak onu özne yapan bir iktidar biçimidir. O, özne sözcüğünün iki anlama (denetim ve bağımlılık ile başkasına tabi olan, vicdan ve öz bilgi vasıtasıyla bireysel kimliğine bağlanmış olan) sahip olduğunu ve her iki anlamın da hakimiyet ve tabiiyet isteyen iktidar türünü telkin ettiğini ileri sürer (Foucault, 2014:63). Foucault, hem bireyselleştiren hem de bütünselleştiren modern iktidarın etkisinden kurtulmanın reçetesini de sunmaktadır. Ona göre, yapılacak şey ne olduğumuzu keşfetmek değildir, önemli olan olduğumuz şeyi reddetmek ve ne olabileceğimizi hayal etmektir. Dahası bugünün siyasi, etik, sosyal ve felsefi problemi bireyi devletten ve devletle ilişkili olan bireyselleşme türünden kurtarmak olmalı. Hepimiz asırlardır dayatılan bu tür bireyselliği reddedip yeni öznellik biçimlerine geçerlilik kazandırmak zorundayız (2014:68). Sonuç olarak Foucault, bilgi-iktidar bağlamında ele aldığı birçok konuyu tartışırken bütünsel ve genel geçer söylem, yöntem ve yaklaşımlardan kaçınmış, daha spesifik ve çoğulcu bir yaklaşım benimsemiştir. Bu açıdan bakıldığında Foucault'nun yapısalcılığın çizdiği sınırları ihlal ettiği, modernliğin genelleyici ve evrensel teorik bakış açılarından kendini soyutladığı, modernist söylem ve savlara eleştirel bir tavır aldığı ve böylece post-modern düşüncenin gelişiminde etkili olduğu ileri sürülebilir (Yurdakul, 2020:28).

### 3. Jean Baudrillard

Baudrillard, kendisini postmodernist bir düşünür olarak görmese de onun fikirleri, kavramları ve zamanın ruhunu açıklama ve yorumlama yaklaşımları ile postmodern düşünce çerçevesinde değerlendirilmiştir. Eserlerinde ele aldığı temel kavramlar; tüketim, ayartma, simülasyon, şeyleşme, reklam, kültür, moda, imaj, medya vb. şeklinde sıralanabilir. Baudrillard, Marksist söylemlerden hareketle bu kavramları tartışmış, ileri kapitalist (sanayi sonrası) toplumu farklı bir bakış açısıyla anlamaya çalışmıştır. Ona göre, kapitalizmin yeni bir aşaması olan ileri kapitalist toplum bir “tüketim toplumu”dur (Kale, 2009:424). Baudrillard'a göre, tüketim toplumuna geçiş yapan insanın yaşamında aşırı tüketim ve bolluk başat faktörlerdir. Böyle bir yaşamda bir zamanlar başka insanlar tarafından kuşatılmış olan bireyler nesnelere tarafından kuşatılmıştır. Artık bireyler eskilerin alışveriş alışkanlıklarını devam ettirmiyor, daha çok reklamlar ve kitle iletişim araçlarıyla albenisi artırılan mal ve iletileri edinmeyi, onlara güdümlü bir yaşam biçimi geliştirmeyi talep ediyorlar. Talebin devamlılığını sağlayan en

önemli şey nesnelerin eski zamanlardaki dayanıklılık formülünün geçersizleştirilmesi ve biteviye üretilmeleridir (Baudrillard, 2019:15-17).

Baudrillard'a göre, nesnelerin durmaksızın üretilmelerinin bir yönü bollukla ilgili iken diğer yönü savurganlıkla ilişkilidir. Nitekim o, zengin toplumların bolluklarının savurganlıklarıyla yakın ilişkide olduğunu, böyle toplumların uygarlığını "çöp sepeti uygarlığı" olarak tarif etmektedir. Baudrillard, tüketim toplumundaki savurganlığın işlevselliğini, "Bana fırlatıp attığın şeyi söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim!" sözü ile dile getirmektedir (2019:40). Ona göre, savurganlığın işlevselliği, bolluğun gereken fazla olmasına ve bir değere dönüşmesine bağlıdır. Bolluğun değere dönüşmesinde Baudrillard'ın deyişiyle "tüketim kahramanları"nın payı büyüktür. Bir zamanlar keşfeden, öncülük yapan, icat yapan üretim kahramanlarının örnek hayatlarının yerine spor, sanat, sinema, oyun yıldızı gibi tüketim kahramanlarının savurganlık boyutundaki ölçüsüzce harcamaya endeksli hayatları kitle iletişim araçları ile topluma sunulur. Böylece tüketim nesnelere "kullan-at" boyutuna indirgenir ve tüketim nesnelere modası geçmiş, gelip geçici, kırılabilir gibi nitelikleri ekonomik işleyişle bağlantılı hale getirilir. Böyle bir ortamda ürünlerin değerini kullanım süresi değil hızlı yok oluşları belirler. Yenilenmenin ve modanın sesi olan reklam, ürünlerin zaman/değerini azaltır. Bu ise, tüketim toplumunun temel amaçlarından birisidir. Çünkü tüketim toplumu varlığını sürdürmek için nesnelerin yok edilmesine ihtiyaç duyar (2019:44-47).

Tüketim toplumunda kültüre egemen olan öznel değil nesnelere dir. Nesnelere bir sınıflandırma sistemi oluşturarak bireylerin davranış ve tutumlarının yapılanmasında etkilidirler (Dikmen, 2018:66-67). Birçok nesne yakınlığı olduğu diğer nesnelere gönderme yaparak tüketicilerin ilgisini çeker. Örneğin bir buzdolabı, markanın diğer beyaz eşya türlerinin ve farklı nitelik ve işleve sahip elektronik ürünlerinin önemini simgeler. Tüketim toplumunun bir diğer özelliği ise tüketimin bir yaşama modu haline gelmesidir. Nesnelere anlamsal boyutlarının silikleştiği bir ortamda bireyler anlam çağrışımları ile vakit kaybetmeden gördükleri nesnelere bir kimlik boyutu yüklemekte ve bireysel kimliği kendi başına yakalama gayretine girmektedirler (Kale, 2009:424). Bireylerin yalnızlaştırıldığı böyle toplumlarda tüketim, ahlaki, zoraki ve kurumsal nitelikleri olan toplumsal bir davranıştır. Tüketim grup bütünleşmesi ve toplumsal denetim işlevleri ile bir toplumsal değerler sistemidir. Toplumsal bir değer olarak görülen tüketim, sosyalleşme süreçleri ile bireylere aşılatılır; tüketim toplumunun toplumsallaşma biçimleri değişen ekonomik sisteme göre yeniden yapılandırılır (Baudrillard, 2019:95). Daha önce Marksist söylemler aracılığıyla üretim üzerinden okunan kapitalist toplum düzeni yerini tüketimi bireylere dayatan ileri kapitalist, post-kapitalist ya da sanayi sonrası topluma bırakmıştır.

Baudrillard'ın öne sürdüğü önemli kavramlardan biri de "simülasyon"dur. Ona göre, "Bir köken ya da bir gerçeklikten yoksun gerçeğin modeller aracılığıyla türetilmesine hipergerçek yani simülasyon denilmektedir." (Baudrillard, 2022:16). Baudrillard, simülasyon kuramı ile simüle edilmiş postmodern bir evrenin varlığından bahseder. Bu evrende simüle edilmiş şeyler simülakra dönüşerek gerçeğin perdelenmesine ve anlamın uçucu hale gelmesine neden olmaktadır (Okuyan ve Taslaman, 2018:29). Simülakr, orijinali bulunmayan bir kopyanın kopyasıdır (Cevizci, 1999:775). Hem simülasyon hem de simülakr gerçeğin kopyası değildir. Zira kopyanın göndermede bulunduğu herhangi bir şeyin gerçekliğinden bahsedilebilirken, simülasyon ve simülakrın

işaret ettiği şeylerin gerçekliğinden bahsedilemez (Koyuncu ve Günerigök, 2019:38). Beşeri hayattaki bilindik gerçekliğin ölümünü ilan eden Baudrillard, gerçekliğin minyatürleştirilmiş hücreler, matrisler, bellekler ve konut modelleri aracılığıyla sonsuz sayıda türetilbildiği hipergerçek bir evren vurgusunu öne çıkarır, Bu evrende şeylerin kendisi değil, onların yerine göstergeleri konulmuştur. Simüle edilmiş uzamda her şey ve her süreç işlemsel bir görünüme sahip olmuştur. Böyle bir uzamın gerçekle olduğu kadar hakikatle de ilişkisi kalmaz (Baudrillard, 2022:17). Söz konusu uzam, yapay ve kurgusal olmasıyla gerçeklikten; model, gösterge ve imgeler aracılığıyla üretilmiş doğrulara işaret etmesiyle hakikatten uzaklaşmaktadır. Simülasyonun hakikatin yerini aldığı bu yeni dünya düzeninde, eğlence, iletişim ve bilgi teknolojileri bireylere günlük hayatın sıradan deneyimlerinden daha etkili ve çok yönlü deneyimler yaşatmaktadır. Bu durum gerçek olanlardan daha gerçekçi hale getirilen eğlence parklarının, Disneyland'lerin, TV sporlarının, medyanın gerçeklik simülasyonlarının hipergerçek deneyimleri vasıtasıyla yaşanmaktadır (Cevizci, 2021:677).

Baudrillard, özellikle televizyonun unutturma, kaybettirme, uyutma gibi etkilerinden hareketle simülakr düşüncesine işaret ederek şeylerin her gün izlediğimiz ekranda yaşadığını ve bu durumdan kaçışın imkânsız olduğunu söyler. Televizyon, sinema ve diğer kitle iletişim araçları hipergerçek zaman diliminde manipüle etme işlevi görenek anlamın bağlamından koparılmasına yol açmaktadır. Böylece kitlelerin anlamla hiçbir ilişkisi kalmaz, onlar için her tarafta bolca karşılaşılan görüntüler, nesnelere ve imajlar önemli hale gelir (Dikmen, 2018:68-74). Ona göre, dünyada yaşanan her şey televizyon ve haber düzeyinde kalmaktadır. Olan biten olay ve durumların sahip oldukları etkileme gücünü pasif hale getiren televizyon, gerçeklik ile bağlantımızı koparan günlük yaşantının bir modelidir (Baudrillard, 2022:86). Elbette ki gösterge ve imajlar farklı işlevlere de sahiptir. Onlar toplumsal ilişki ve iktidarı bir çatı altında toplayarak toplumun bu dönüşümden etkilenmesine olanak tanır. Bu açıdan simülakr gruplarına sanal imajlar dışında formasyon, eğitim-öğretim, örgütlenme cihazları da eklenebilir (Okuyan ve Taslaman, 2018:31). Baudrillard, bu duruma iktidar üzerinden örnek verir. İktidar uzun zamandan beri kendisine benzeyen göstergeler üretmektedir. Kendisi değil göstergeleri ortada dolanan iktidar, farklı bir algının oluşumunu tetikler. Bu algı, göstergelere kolektif bir talep oluşturarak ve iktidar özlemini körükleyerek kutsal bir ittifak oluşturmayı hedeflemektedir. (Baudrillard, 2022:47). Sonuç olarak Baudrillard'ın üzerinde kafa yorduğu toplum tipi, kendine has teknolojisi, metalaştırılmış kültürel unsurları, göstergeleri ve imajları tarafından belirlenmiştir. Bu toplum, modernliğin sınıfsal, üretken, çalışmaya zorlayan, kolektif eylemleri önceleyen toplumlarından kesin bir kopuşu temsil etmektedir.

## Sonuç

Batı'da 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra başlayan sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlerin anlatısı olarak bilinen postmodernist düşünce, modernliğin ürünü olan tüm anlatı, yaklaşım, uygulama ve politikalara karşı bir söylem içermektedir. Postmodernist söylem özü itibarıyla, çoğulculuğu, bireyselliği, yerelliği ve müphemliği ön plana çıkararak moderniteye yönelik eleştirel bir tavır geliştirir. Bu eleştirel tavır birçok sosyal bilimcide görmek mümkündür. Ancak bu konuda en çok öne çıkarılan düşünürler Jean F. Lyotard, Michel Foucault ve Jean Baudrillard'dır. Bu düşünürlerin postmodernist olarak görülmesi tartışılrsa da eserlerindeki modernite eleştirisi ile postmodernist söylemin gelişimine ön ayak olmuşlardır.

Lyotard, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'da yaşanan yeniden inşa süreciyle birlikte enformasyon teknolojilerindeki değişimin bilginin dolaşım hızını, statüsünü ve mahiyetini etkilediğini ifade eder. Bilgi, iletişim, ulaşım ve üretim gibi birçok alanda satılmak için üretilebilir hale gelmiştir. Bilginin işlevsel niteliği ulus devletleri küresel sermaye ile ilişkilerini gözden geçirmeye zorlamıştır. Lyotard, bilimsel bilginin modernlik süreci boyunca her zaman önem arz ettiğini ifade eder. Modernlik, evrensellik, ilerlemecilik, kesinlik, hakikat gibi değerlere yaslanan büyük anlatıları ve projeleri bilimsel bilgi ile meşrulaştırmıştır. Ancak bilgi vasıtasıyla yüceltilen büyük anlatılar ve projeler özlerinde totaliter eğilimler barındırmaktadırlar. Postmodern dönemde bilginin meşruiyet krizi yaşaması büyük anlatıların ve projelerin önemini kaybetmesine neden olmuştur. Yine de Lyotard, totaliter eğilim tehlikesinin postmodern dönemde de yaşanma ihtimalinin olduğunu belirtir. Zira enformasyon odaklı toplum tipi algısı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Bu tehlikeyi aşmanın yolu ise, bireylerin postmodernist düşünüş biçimini benimsemeleridir. Bu açıdan Lyotard için postmodern dönem, hem baskıcı hem de özgürlükçü eğilimler içermektedir.

Foucault, bilgi ve iktidar ilişkisinden hareketle modernite değerlendirmesi yapar. İktidar, elinde tuttuğu bilgiden faydalanarak rasyonel, öngörülebilir ve hesaplı kararlar verir, uygulamalar başlatır. Bu sayede birey ve gruplar yönlendirilebilir ve kontrol altında tutulabilir. Araçsal hale getirilen modern bilgi ve birikim sayesinde bireyler gözetim, ceza, kapatma gibi uygulamalara tabi tutulurlar. Böylece iktidarın kurumsal amaçları gerçekleşmiş olur. Kurumsal amaçlar doğrultusunda şekillenen özne, bilgi ve iktidar ortasında bir yerde bulunur. Özne, ne sahip olduğu bireyselliği ve kimliği ne de benimsediği hakikat yarasını özgür tercihleri sonucu edinmiştir. İktidarın özneye yönelik bu dayatmacılığına rağmen Foucault, yine de öznenin hareketle bir imkân peşine düşer. Ona göre, bireyler dayatılan bireyselliği reddederek ne olabileceklerini hayal etmeli ve yeni tür özerklik arayışlarına girişmelidir. Bu açıdan Foucault, modernliğin genelgeçer, rasyonel, tekçi söylem ve pratiklerine karşı çoğulculuğu ve özerkliği vurgulayarak postmodernist söyleme katkıda bulunmuştur.

Baudrillard, modern Batı toplumlarının kapitalizmin yeni bir aşaması olan ileri kapitalist aşamada olduklarını ileri sürer. Bu aşamadaki toplumlarda temel motivasyon kaynağı tüketimdir. Tüketim adeta bir yaşam modu haline gelmiştir. Bu yaşam modunu canlı tutan şey malların, nesnelere ve göstergelerin cazibesini artıran kitle iletişim araçları ve reklamlardır. Dayanıklılığın ve uzun vadenin önemini yitirdiği tüketim toplumunda savurganlık bir değer haline gelmiştir. Kültürü biçimlendiren

tüketim, bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyerek sosyal denetimin ve bütünleşmenin önemli bir aracı olmaktadır. Tüketimin hâkim olduğu ileri kapitalist toplumlarda her şey simüle edilmiştir ve simüle edilmiş şeyler gerçeğin perdelenmesine ve anlamın yitirilmesine neden olmuştur. Şeylerin kendisinin yerine göstergelerinin konulduğu hipergerçek bir evrende yaşadığımızı iddia eden Baudrillard, gerçeğin ölümünü ilan eder. Baudrillard'ın hipergerçek deneyimlerin yaşandığı çağa yönelik eleştirel yaklaşımı postmodernist söylem çerçevesinde değerlendirilebilir.

Lyotard, Foucault ve Baudrillard farklı bakış açıları geliştirerek modernliğe ve Batı modernliğinin geldiği aşamaya yönelik eleştirel bir söylem ortaya koymuşlardır. Üç düşünürün görüşlerinin toplamını postmodernist söylem açısından ele alırsak şunu söyleyebiliriz: Modern toplumların güç ve iktidar sahipleri gözetim, denetim, ayartma, tüketim gibi farklı amaçları gerçekleştirmek için bilim ve teknolojinin tüm olanaklarından faydalanırlar.

### Kaynakça

- Baudrillard, J. (2019), *Tüketim Toplumu-Söylenceleri/Yapıları*, (Çev. N. Tutar ve F. Keskin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2022), *Simülakrlar ve Simülasyon*, (Çev. O. Adanır), Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Cevizci, A. (1999), *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2009), *Felsefe Tarihi*, Bursa: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2021), *Felsefenin Kısa Tarihi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Dikmen, M. (2018), “*Felsefi Yakınlıklar: Theodor W. Adorno ve Jean Baudrillard Arasındaki Yakınlıklara Dair*”, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, V,1: 63-76.
- Foucault, M. (2012), *İktidarın Gözü*, (Çev. I. Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2014), *Özne ve İktidar*, (Çev. I. Ergüden ve O. Akinhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. ve Sutton, Philip W., (2016), *Sosyolojide Temel Kavramlar*, (Çev. A. Esgin), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Kale, N. (2009), *Felsefiyat*, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Kirman, M. A. (2016), *Din Sosyolojisi Sözlüğü*, Adana: Karahan Kitabevi.
- Kılıç, S.(2015), “*Lyotard: Fark ve Çokluğun Anlatısı Postmodernite*”, Temaşa Er-ciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi, III, 3: 106-137.
- Lyotard, J. F. (2019), *Postmodern Durum*, (Çev. İ. Birkan), Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Okuyan, H. ve Taslaman, C. (2018), “*Jean Baudrillard'ın Simülasyon Kuramında Ayartma Kavramı*”, Uluslararası Din ve Felsefe Araştırmaları Dergisi, I,1: 29-45.
- Şimşek, M.E., (2016), *Modernite, Postmodernite ve Bauman*, İstanbul: Belge Yayınları.
- Yurdakul, H. (2020), “*Michel Foucault, Post-Modernizm ve Bilgi*”, Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi, VI, 6: 14-32.



### Extended Abstract

Postmodernity has been used to express the state of change that occurs in the world after modernity. Postmodernity, which is said to have developed since the early 1970s, emphasizes that there is a historical period that is different from modernity in many ways. In order to ground the emphasis on postmodernity or the postmodern world, changes in the social, cultural, economic and political aspects of human life are pointed out. The effort to understand and explain these changes has allowed a postmodernist understanding or discourse to become evident. Postmodernist discourse is a way of thinking that was shaped on the critique of modernity after the Second World War and highlights concepts such as individuality, freedom, locality, pluralism and uncertainty in fields such as culture, art and social sciences. Postmodernist discourse has emerged in the new world order, where information and communication technologies have become widespread, consumption is seen as a social value, global companies dominate the markets, economic investments are disconnected from local ties, discourses of social unity and integrity are replaced by individual preferences. It is possible to see this style of discourse, which sees the theories, practices and projects of modernity as totalitarian, universal, monist and imposing, in Jean François Lyotard, Michel Foucault and Jean Baudrillard, three important French thinkers of the 20th century. In addition to being French and contemporary, another common feature is that there are traces of postmodernist discourse in their works. Witnessing the events that took place in the century they lived in was very effective in the development of their postmodernist discourse. The 20th century witnessed two world wars, the rise of fascist governments, colonialist activities, genocidal practices, independence struggles against “civilized” Western powers, and the oppressive policies of Marxist regimes. This study aims to reveal the postmodernist discourse in the works of these thinkers. In order to reveal this style of discourse, different studies, especially the works of these thinkers, have been used. Lyotard evaluates the modern and postmodern periods by pointing out the difference in the quality and status of knowledge in a changing Europe. Grand narratives, which were accepted through knowledge in the modern period, experience legitimacy problems in the postmodern period. In the postmodern world, information has become producible for sale thanks to the development of information technologies. This situation has brought about the struggle to master information. Despite this positive approach towards postmodernism Lyotard states that the managers and decision-makers of the postmodern world have adopted a new meta-narrative that sees society as a machine or a united system. Arguing that decision-makers who adopt the meta-narrative in question handle all social issues with input-output analysis, Lyotard points out the danger of mechanical information creating a social consciousness that tends to surround all aspects of life. Starting from this point, Lyotard sees the ideas and discussions about the postmodern way of thinking as an effort to save individuals from the pressure of computer-based and account-oriented technological thinking. In this respect, while he describes a postmodern world, he uses a normative language that prioritizes overcoming the oppressive aspects of the modernist mentality that somehow continues its existence in the new world order. This shows that, for him, the postmodern era is an era that includes both totalitarian and liberation tendencies. Foucault criticizes modernity by taking into consideration the knowledge-power relationship that continues throughout the modern period. The government has subjected individuals and groups

to processes such as surveillance, punishment, confinement and discipline through the information under its control. Foucault, who does not deny the necessity of power relations, is disturbed by the institutional understanding of power. Because this power relationship limits freedom and manipulates individuals. According to him, this type of power created through social practices is in close relationship with knowledge. Those who hold power control information to maintain power and use information to direct others. This link between power and knowledge can be seen in the practices of the modern state. According to Foucault, modern power is a form of power that makes the individual a subject by categorizing him, determining his individuality, connecting him to his identity, imposing a law of truth familiar to everyone. Foucault also offers the recipe for getting rid of the influence of modern power, which both individualizes and totalizes. According to him, the thing to do is not to discover what we are, the important thing is to reject what we are and imagine what we could be. Moreover, today's political, ethical, social and philosophical problem must be to save the individual from the state and the type of individualization associated with the state. Baudrillard describes the hyperreality of advanced capitalist societies, in which they are simulated and consumption has become a value. In the age of consumption-based simulation, where extravagance has become a fundamental value, individuals are surrounded by objects and signs. In such societies where individuals are isolated, consumption is a social behavior with moral, compulsory and institutional qualities. Consumption is a system of social values with the functions of group integration and social control. Consumption, seen as a social value, is instilled in individuals through socialization processes; the socialization forms of the consumer society are restructured according to the changing economic system. Baudrillard talks about the existence of a postmodern universe simulated with simulation theory. In this universe, simulated things turn into simulacra, causing the reality to be obscured and the meaning to become volatile. Declaring the death of the familiar reality in human life, Baudrillard emphasizes a hyperreal universe in which reality can be derived infinitely through miniaturized cells, matrices, memories and housing models. In this universe, the things themselves are not replaced by their signs. If we consider the sum of the views of the three thinkers in terms of postmodernist discourse, we can say that: Power and power holders of modern societies benefit from all the possibilities of science and technology to achieve different purposes such as surveillance, control, seduction and consumption.

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.



# Alevi Kültüründe Ölüm Ritüelleri ile İslam Öncesi Türklerin Ölüm Ritüellerine Karşılaştırmalı Genel Bakış

## A Comparative Overview of Death Rituals in Alevi Culture and Pre-Islamic Turkic Death Rituals

Mehmet Alperen Kılboz\*

### Öz

Ritüeller toplumları bir araya getiren, kimlik oluşturan, geçmişi hatırlatan unsurlar olarak karşımıza çıkar. Genellikle belirli bir toplum veya kültür içerisinde ortak paylaşılan değerler bütünüdür. . Bu çalışmada Bu çalışmada Alevi İnançının ve İslam Öncesi Türk İnançının ölüm ile ilgili inanış ve uygulamalarına yakından bakılacak.

Ölüm, insan hayatının kaçınılmaz bir gerçeğidir ve farklı kültürlerde bu geçiş sürecini anlama ve ona anlam katma biçimleri büyük çeşitlilik gösterir. Ölüm kültürel olarak insanların yaşam boyunca kabul ettiği, anlamlandırdığı ve ritüellerle çevrelediği bir fenomendir. Bu çalışmada, özellikle Alevi İnanç ve İslam Öncesi Türk inancı içinde ölüm ritüellerine genel hatlarıyla bakacağız. Alevilik, özgün inançları ve ibadet biçimleriyle tanınan bir İslam yorumu olarak öne çıkar. Alevilikte ölüm, sadece fiziksel bir ayrılık değil, aynı zamanda ruhsal bir geçiş olarak kabul edilir. Alevilerde cenaze törenleri genellikle cem evlerinde düzenlenen ayinlerle gerçekleşir. Bu ayinlerde, topluluk dua, zikir ve semahlarla bir araya gelerek ölenin ruhuna saygı gösterir ve manevi bir destek sağlar. İslam Öncesi Türk kültüründe ise ölüm, tarihsel ve kültürel derinliklerle şekillenmiş geleneksel ritüellerle kutlanır. Cenaze törenleri genellikle aile ve topluluk tarafından düzenlenir. Ölenin evinde ağıt ve yas süreci yaşanır, komşular ve dostlar ziyaret edilir. Cenaze namazı, cami veya mezarlıkta düzenlenir ve defin işlemi gerçekleştirilir. Her iki kültürde de ortak olan bir tema, ölüm ritüellerinin

\* Mail: alperenklbz@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6998-2755

toplumsal bir birlik ve dayanışma ortamı yaratma amacını taşımasıdır. Alevilikte vurgulanan eşitlik ve Türk kültüründe aile bağlarına duyulan güçlü bağlılık, ölümlü yüzleşme sürecinde önemli bir role sahiptir. Sonuç olarak, Alevilik ve Türk kültürlerindeki ölüm ritüelleri, manevi bir geçişin ifadesi olarak değerlendirilebilir. Her iki kültürde ölümü anlamak, geçişi onurlandırmak ve topluluk içinde bir dayanışma duygusu yaratmak için benzersiz ritüeller ve adetler geliştirmiştir. Bu makale, Alevilik ve eski Türk topluluklarının ölümü ilgili kültürel pratiklerini inceleyerek, bu iki geleneğin ölüm anlayışını ve ritüellerini derinlemesine anlamaya çalışacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İslâmiyet, Eski Türk İnanıcı, Alevi, Ritüel, Ölüm

### **Abstract**

Rituals emerge as elements that bring societies together, form identity, and evoke the past. They are generally a set of shared values within a particular society or culture. In this study, we will closely examine the beliefs and practices related to death in societies that can be considered as separate cultures.

Death is an inevitable reality of human life, and the ways in which different cultures understand and attribute meaning to this transition process vary greatly. In this study, we will primarily look at death rituals within the contexts of Alevism and Turkish culture. Alevism stands out as an interpretation of Islam known for its unique beliefs and forms of worship. In Alevism, death is not merely seen as a physical separation but also as a spiritual transition. Funeral ceremonies among Alevis often take place through rituals held in cemevis (Alevi prayer houses). During these rituals, the community gathers to show respect for the deceased's soul through prayers, chants, and semah (a form of dance) performances, providing spiritual support. In Turkish culture, death is commemorated through traditional rituals shaped by historical and cultural depths. Funeral ceremonies are typically organized by the family and community. Mourning and grieving processes take place at the deceased's home, with neighbors and friends visiting to offer condolences. The funeral prayer is performed in a mosque or cemetery, followed by the burial process. A common theme shared by both cultures is the aim of death rituals to create a sense of social unity and solidarity. The emphasis on equality in Alevism and the strong attachment to family ties in Turkish culture play significant roles in confronting death. In conclusion, death rituals in Alevism and Turkish culture can be regarded as expressions of a spiritual transition. Both cultures have developed unique rituals and customs to understand death, honor the transition, and foster a sense of solidarity within the community. Keywords: Islam, Ancient Turkish Beliefs, Alevism, Ritual, DeathRituals emerge as elements that bring societies together, form identity, and evoke the past. They are generally a set of shared values within a particular society or culture. In this study, we will closely examine the beliefs and practices related to death in societies that can be considered as separate cultures. Death is an inevitable reality of human life, and the ways in which different cultures understand and attribute meaning to this transition process vary greatly. In this study, we will primarily look at death rituals within the contexts of Alevism and Turkish culture.

Alevism stands out as an interpretation of Islam known for its unique beliefs and forms of worship. In Alevism, death is not merely seen as a physical separation but also as a spiritual transition. Funeral ceremonies among Alevi often take place through rituals held in cemevis (Alevi prayer houses). During these rituals, the community gathers to show respect for the deceased's soul through prayers, chants, and semah (a form of dance) performances, providing spiritual support. In Turkish culture, death is commemorated through traditional rituals shaped by historical and cultural depths. Funeral ceremonies are typically organized by the family and community. Mourning and grieving processes take place at the deceased's home, with neighbors and friends visiting to offer condolences. The funeral prayer is performed in a mosque or cemetery, followed by the burial process. A common theme shared by both cultures is the aim of death rituals to create a sense of social unity and solidarity. The emphasis on equality in Alevism and the strong attachment to family ties in Turkish culture play significant roles in confronting death. In conclusion, death rituals in Alevism and Turkish culture can be regarded as expressions of a spiritual transition. Both cultures have developed unique rituals and customs to understand death, honor the transition, and foster a sense of solidarity within the community.

**Keywords:** Islam, Ancient Turkish Beliefs, Alevism, Ritual, Death

## Giriş

Ölüm, bir canlının yaşam sürecinin sona ermesi ve biyolojik fonksiyonlarının tamamen durmasıdır. Fiziksel ölüm, vücuttaki organların işlevini kaybetmesiyle karakterizedir. Ancak, ölüm sadece biyolojik bir olgu değil, aynı zamanda kültürel, dini ve felsefi bir öneme sahiptir. Farklı kültürlerde ve inanç sistemlerinde ölüm, genellikle bir geçiş, ruhsal bir ayrılık veya diğer dünyaya bir adım olarak görülür. Bu nedenle, ölümün anlamı ve algılanışı, kültürden kültüre, inanç sisteminden inanç sistemine değişebilir. Ölüm, insanlık tarihinde merak, saygı, üzüntü ve anlam arayışının bir parçası olmuştur. Bu bağlamda Alevilik inancında ve geçmişten günümüze gelen Türk inanışlarında var olmuş ölüm ritüelleri ile kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırma ile birlikte kültürel farklılıkları göz önüne koymak, irdelemek ve tüm bunlar sonucunda ortaya çıkan zenginlikleri irdelemek açısından önemli bir çalışma olacaktır. İki toplumunda kültürlerine olan sadakatini de göz önüne alınca muazzam bir kültürel atmosfer gözlemlenebiliyor. Bu iki kültürlerini oluşturmuş toplumda ruha inanır ve bu ruhun ölümden sonra bedenden ayrılıp artık farklı bir yolculuğa çıktıklarına inanır. Genel hatlarıyla baktığımız zaman iki kültüründe ruh tabanlı bir düşünüşe sahip olması ve bu ruhun ölümlerle birlikte bedenden ayrılıp bir başka yolculuğa çıktığı görülebilir.

## 1. Alevi İnançına ve İslam Öncesi Türk İnançına Tarihsel Bakış

Türk toplumunun tarihsel varlığı net bir yıla veya tarihe dayandırılmasa da dünyanın en eski ve kadim topluluklarından olduğu birçok otorite tarafından kabul görmüştür. Var olduğu günden bu yana birçok dine ve tanrıya inanmış olan Türk toplumu, tüm bu süreç içinde birçok farklı ritüele, geleneğe ve inanişe sahiplik etmiştir. Prof. Dr. Neşet Çağatay'a göre ise Türklerin MÖ 1500 yılına doğru Çin'de var olan bir hükümdar soyu olan Çu (Chou) Türklerinden ortaya çıktığı düşünülmektedir (Çağatay, 1993: 1-2). Alevilik ise Hz. Muhammed'in ölümünden sonra yaşanan gelişmelere dayandırılmıştır. Nusayriler ile 13. yüzyılda Anadolu'daki etnik, sosyal ve dini yakınlaşmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve 16. yüzyılda Safeviler'in desteklemeleriyle gelişen Kızılbaşlar olduğu ileri sürülmektedir (Ocak, 1989: 368-369). Bir başka görüşe göre ise 13. yüzyılda İran'ın Kirmanşah şehrinden gelip Tunceli'ye yerleşen Seyyid Mahmud-I Kerim'in nesli olan Kureyş'ler ile birlikte Aleviliğin geldiğini ve Kureyşan ocağı adı altında yaşadıkları söylenmektedir. Kureyşan ocağına gönül verenlere göre Alevilik Hz. Muhammed'in emriyle insanlığa getirilen "son inanç yolu"dur. Bazı kimselere göre ise Hz. Muhammed'in ölümünden bir asır sonra ortaya çıktığı düşünülmektedir. Görüldüğü üzere iki toplumunda ortaya çıkışı ile tarihsel bir bulgu net olarak olmasa da iki toplumun aynı dönemde yaşadıklarını ve alışverişte bulunmaları zor gözüküyor. Bu çıkarım sadece İslam Öncesi Türk toplumu ile Alevi toplulukları kapsamaktadır. Bu sonuca bakıldığında zaman iki toplumunda birbirinden farklı ve kendilerine has gelenek ve göreneklerinin olmasını kaçınılmaz kılar.

## 2. Kültür Kavramı ve Değerlendirme

Kültür, bir topluluğun veya toplumun ortak değerlerini, inançlarını, normlarını, davranışlarını, sanatlarını, dilini, geleneklerini ve yaşam tarzını içeren geniş bir kavramdır. Kültür, bireylerin bir araya gelmesiyle, bir topluluğun tarihi, coğrafi konumu, deneyimleri ve etkileşimleri sonucunda şekillenir. Dilbilimcilere göre "kültür" kelimesi Latince'de "toprak kültürü" anlamında kullanılmış olan edere-cultura kelimesinden türemiştir (Mejuyev, 1987, s.22). Kültür ile ilgili bu nitelendirmeye göre Hem İslam Öncesi Türk inancının hem de Alevilik inancının gelenek ve göreneklerinde kalıcılık görülebilir. Çünkü iki toplumda yıllar boyunca birçok devletle, toplumla ve kültürle alışverişte bulunduğunu düşünürsek, kültürlerinin coğrafi konumlarını aşarak geniş çapta bir bölgeye yayıldığını gözlemleyebiliriz.

Türklerin birçok devletle ve toplumla kurduğu ulus dostluğu, toplumlar arasında kız alma-kız verme, ticaret yapma, savaşma ve bölgeyi ele geçirme durumunu göz önüne alırsak Türk kültürünün yaşlı bir çınar olduğunu söyleyebiliriz. Alevilikte ise biraz daha kapalı, kendine has ve alışverişe tam olarak açık olmayan kültürel normlar gözlemleyebiliriz. Günümüzde Alevi toplumun farklı kökenlerde yaşaması (Bkz: Türk Alevisi, Bektaşiler, Nusayriler vb.) kültürel çeşitliliği de ortaya çıkartan bir diğer unsurdur. Günümüzde Aleviler Sivas, Kahramanmaraş, Tunceli, Hatay, Erzincan, Yozgat, Elazığ ve Erzurum gibi Anadolu topraklarının kadim şehirlerinde toplum haline gelmişlerdir (Köksal, 1997: 1-2). Bu bölgelerin asırlardır kendilerine has geleneklerinin ve inanışlarının olması Alevi kültürüne de eşsiz katkılar yaptıkları inkâr edilmeyecek gerçeklerdendir.

### 3. Alevi İnancının ve İslam Öncesi Türk İnancının Ölümüne Karşı Bakışı

Ölüm basit bir ifadeyle bir canlının yaşamının sona ermesi ve biyolojik süreçlerin tamamen durmasıdır. Fiziksel olarak, ölüm genellikle kalp atışının durması, solunumun kesilmesi ve beyin fonksiyonlarının sona ermesiyle tanımlanır. Ölüm aynı zamanda kültürel, dini ve felsefi açılardan da çeşitli anlamlara gelebilir ve insanlık tarihinde merak, saygı, üzüntü ve anlam arayışının bir parçası olmuştur. Basit olarak ölümün tanımı bu şekilde olsa da ölüm, konu edinilen iki toplum içinde yeni bir hayatın habercisi olmakla birlikte olmasıyla birlikte sonrasının inancıyla da ilgili farklı inanışlar hakimdir.

İki toplumda da ölümün genel tanımı ruhun bedenden ayrılıp farklı dünyaya geçişi olarak tasvir edilir. Ruhun ölümle bağlantısı, çeşitli inanç sistemleri, felsefi yaklaşımlar ve kültürel perspektiflere göre değişiklik gösterebilir. Bazı inançlara göre, ölüm bedenin ruhtan ayrılması anlamına gelir ve ruhun ölümsüzlüğüne işaret eder. Diğer inanç sistemlerinde ise ölüm, ruhun varlığını sonlandıran bir süreç olarak kabul edilir. İslam ve Hristiyanlık gibi dinlerde, ölüm genellikle ruhun bedenden ayrılması olarak kabul edilir ve ölümden sonra ruhun bir sonraki yaşama geçeceği inancı yaygındır. Hinduizm ve Budizm gibi diğer dinlerde ise ölüm, reenkarnasyon veya nirvana gibi kavramlarla ilişkilendirilir. Felsefi açıdan, ruhun ölümle bağlantısı üzerine çeşitli tartışmalar ve teoriler bulunmaktadır. Dualist görüşlere göre, ruh ve beden ayrı varlıklardır ve ölüm, ruhun bedenden ayrılmasıyla gerçekleşir. Materyalist görüşler ise ruhun varlığını reddeder ve ölümü fiziksel bir son olarak kabul eder. Kültürel olarak, ölüm genellikle ruhun bedenden ayrılmasının yanı sıra ruhun başka dünyalara geçişini veya yaşayanlarla etkileşimini içeren ritüeller ve inançlarla ilişkilendirilir. Sonuç olarak, ruhun ölümle bağlantısı, bireyin inanç sistemine, kültürel arka planına ve felsefi görüşlerine bağlı olarak değişir ve çeşitli perspektiflerden incelenebilir.

İslamiyet öncesi Türk toplumu da diğer toplumlar gibi ölüm anını ve ölüm sonrasını düşünerek yaşamışlardır. Bu sebeple ölüm sadece bir inanç örgüsünün unsuru olarak kalmamış, bu dünya yaşamının etkilenmesi ve şekillenmesiyle sonuçlanmıştır. Türklerde ölüm ruhun bedeni terketmesiyle gerçekleşir. Türk inanışında bu ruhun özel adı ise Tın (ruh, can) anlamına gelmektedir (İbn mühenna, 1988: 73). Bu konu özelinde yol göstericisi ise Kaşgarlı Mahmut'tur. Kaşgarlı'da ölümden bahsederken "Anıng tını kesildü" derken aslında "onun ruhu çıktı" kastetmektedir (Kaşgarlı Mahmud, 2006, c.I: 339). Orhun abidelerinde "kuş oldu uçtu" ifadesi kullanılmaktadır. Bu ifade ile birlikte ruhun bir kuşa benzetildiği ve yükseldiği görülmektedir. Yine Orhun abidelerinde devlet erkanından birisinin vefatı üzerine ölmüş ruhun "Şunkar kuşu" yani şahin kuşu ruhuyla birleştiği ifade edilmektedir (Caferoğlu, 1970: 172). Günümüzde de devam eden "kuş oldu uçtu" terimi eski Türk toplumundan kalan bir hazine olduğu görülmektedir. Alevilikte ise iki yorum bulunmaktadır. Bunlar: Hakk'a yürümek ve kalıbı dinlendirmek olarak geçer. Bu terimlerden yola çıkılırsa Alevilikte ölümün bir son olmadığı, bu olay ile birlikte farklı bir hayata geçiş yapılacağı düşünülür (Gül, 2022: 178-179). Beden artık yaşlanır ve yorulur. Bu yorgunlukla beraber artık işlevsiz hal alan vücudu ruh terk etmek durumunda kalır. Ruhunu veren Allah'tır ve o ruh onu yaratan Allah'a teslim olmaya gider. Yani ölüm özüne yani Allah'a kavuşmanın timsalidir. Alevilikte ayrıyeten öğretiler ve eğilimler vardır. Bu öğretiyi alıp yola girmeye de "İkrar Alma" denir. Bu tabir kısaca "ölmeden önce ölmek" anlamını taşır.



Kişinin bu öğretiye girmesi ve başarıya ulaşması için maddi ve manevi dilek, arzu ve isteklerinden vazgeçmesiyle gerçekleşir. Yani öğretiyi kabul eden kişi zaten irade olarak ölmüş oluyor ve ruhi ölümünü bekler vaziyete geçer. Bu yapılan öğretinin amacı diğer alemde ruh olarak hayat bulabilme isteğinden kaynaklanır. “Bir daha dünyaya gelsem bunları yapmazdım” düşüncesine ulaşmaları için ikrar töreni kişiye benimsenir (Özdemir, 2022: 178-181).

#### 4. Kişi Ölünce Yapılan İşlemler

İslam öncesi dönemde yaşayan Türklerin ölümlerle ilgili uygulamaları, genellikle Şamanizm gibi geleneksel Türk inanç sistemlerine dayanıyor (Pamir, 2003: 156-168). Ancak bu dönemdeki detaylar zaman içinde değişiklik gösterebilir ve belirli Türk boyları veya toplulukları arasında farklılık arz edebilir. Eski Türklerde cennet, cehennem gibi inanışlar yoktur, sadece “göğe yükselme” tabirini kullanırlardı. Bu sebeple günümüzdeki gibi ölüyü hazırlama işleri olmazdı. Onlar ruh kuş olup göğe uçunca orada da yaşayacaklarına inandıkları için diğer dünyaya da bu dünyadaki gibi hazırlanırlardı. Bazı kaynaklara göre defin işlemi kişi hemen ölünce yapılmaz sonraki mevsim beklenirdi. Bazı kaynaklara göre ise hazırlıklar tamamlanır tamamlanmaz defin işlemi gerçekleştirilirdi. Bulunduğu topluma göre değişmekle birlikte şaman inancına sahip olan Türk boylarında kişinin ölümünden sonra şaman tarafından kutsanır ve kötü şeylerden arındırılıp diğer tarafa temiz gitmesi sağlanırdı. “Sagu” adı verilen acı ağıtlar da ölünün arkasından söylenirdi. Eski Türk inançlarında, “sagu” kavramı, insan hayatının kaderi veya önceden belirlenmiş talihle ilişkilendirilmiştir. Bazı kaynaklarda, “sagu”nun insanların kaderi veya kaderi hakkında belirleyici bir güç olduğu ve insanların yaşamlarını şekillendiren doğüstü bir varlık olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Orhun Abideleri gibi eski Türk yazıtlarında, “sagu” terimi, Tanrı veya kaderle bağlantılı olarak kullanılmıştır. Ama genel kabul edilirlğe göre “sagu” ölen kişinin ardından söylenen, ölen kişinin yiğitliğini ve kahramanlığını anlatan şiirler olarak bilinir. Örneğin:

Ödlek arığ kevreği	Devir iyice kötüleşti
Yunçığ yavuz tovradı	Sefil ve kötüler güçlenip kuvvetlendi
Erdem yeme sevredi	Edep ve erdem iyice azaldı;
Ajun beğı çertilür	Çünkü dünyanın beyi yok oldu.

Eski Türkler ölen kişiyi gömmeden önce onu bir çadıra koyar ve bekletirdi. Ölen kişi insanlara duyurulur ve ona son görevlerini yerine getirmeleri için çağrıda bulunurlardı. Şaman veya önde gelen o dönemin inanç adamları onu çadır içinde günahlarından arındırıp bir ateşle çevresindeki kötü ruhları yok etmeyi amaçlamaktadır. Onu seven kişiler ve akrabaları tarafından adına kurban kesilir ve kurbanlar çadırın önüne konulurdu. Bazı kimseler ise üzüntüsünü göstermek için bazen saçını bazen de sakalını keserek matemini gösterirdi. Herodot’un değerlendirmelerine göre eski Türk devleti Olan İskitler’de ise ölen kişinin ardından akrabalarının duydukları acıyı göstermek için kendi yüzlerini keserek yaralarlardı. Siyah giyer ve üzüntülerini gösterirdi.

O döneme ait en önemli bilgilere kazılardan elde edilen bulgularla sahip olabiliyoruz. Bu kazılardan elde edilen en önemli bulgular ise mumyalama ve eşyalarla

gömmedir. Kişiyi eşyalarla gömmenin sebebi sonraki hayata inanma ve ruhun uçtuğu yerde yeni bir hayata başlayacak olmasından kaynaklanıyor. Giydiği kıyafetler, kullandığı takılar, sakladığı değerli eşyaları da kendisiyle birlikte gömülürdü. Atıyla birlikte gömülen kimselerinde varlığı kazılardan elde edilen bulgularla saptanmıştır. Bu ritüelin sebebi ise atının ölmüş kişiyi yapacağı yolculukta taşınmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıyeten ölen kişinin varsa evlatları ve varsa eşinin de saçlarından veya sakallarından bir tutam kesilerek yanına koyulurdu. Mumyalamanın sebebi de aslında eşyalarla defnetme olayıyla bağlantılı görülebilir. Çünkü mumyalamanın amacı ölen kişinin vücudunun bozulmadan toprak altındaki kötü ruhlara ve yaratıklara karşı koruması temennisinden kaynaklı. Kişi mumyalanarak bu kötü ruhlara karşı koruma altında olur ve gittiği diğer dünyada kendisi gibi görünerek kendisini tanrıya sunardı. Bazı Türk toplumlarında ise ölüyü yakma ritüeli vardı. Bu Hun topluluklarında ufak çapta gözlemlenmiştir. Ögel bu âdetin Mazdeizm mezhebinin getirdiği bir sonuç olarak yorumlamıştır (Ögel, 2003: 92).

Alevilerde ise ölüm olduğu an ev sahiplerine yardımcı olunabilmek için ölüm haberi gerekli kimselere duyurulur. Bu andan itibaren duyan eş dost ölen kişinin evine gelir ve taziye dileklerini sunarlar ve yapılacak işlere yardımcı olurlar. Bulunan bölgeye göre tahtacılar (defin işleriyle ilgilenen kimseler) haber verilir. Çevreden herkes geldikten sonra yavaş yavaş cenaze merasimi tam anlamıyla başlar. Alevi inancından da Eski Türklerde olduğu gibi tekrar hayata gelme inancı olduğundan dolayı ölen kişi iyice temizlenir ve yolculuğuna hazırlanır. "Teneşir" adı verilen bir yere sırtüstü yatırılır. Edep yerleri örtüyle kapatılır ve başının altına bir yastık konur. Birisi suyu döker diğeri ise temizler. Bu işlemin sonucunda ölen kişi temiz bir şekilde Allah'ın huzuruna çıkmış olur. Tahtacılar ise üç kat kefen hazırlar ve ölü evine gelir. Bir kat kefen ölüyü diz kapaklarından boynuna kadar kaplar ve buna "sır perdesi" adı verilir. Diğer iki kat kefen ise baştan ve ayaktan geçirilmek üzere ölü tamamen örtülmüş olur. Bu eski Türklerde olan mumyalamaya benzese de aslında yapılış amacı olarak birbirlerinden tamamen farklıdır ve karıştırılmaması gerekir.

Hasta kişi "Hakk'a yürüdüğünde" (öldüğünde), "Dede/Baba" veya görevi üstlenen bir er/bacı "Bismişah! Hakk Muhammet ya Ali!" der ve ruhunu teslim eden kimsenin gözleri açıksa kapatılır; ağız açıksa çenesini temiz bir tülbent/bez takılıp ağız kapatılarak baş kısmından bağlanır. "Alevilikte bu işlem sırasında Dede/er/bacı ölünün göğüs hizasında durup dualar veya gülbanklar okunur" (Aktaş, 2015:29). Helallik işlemi ise hem evin önünde hem de cenaze namazı kılınırken alınır. Cenaze "Cemevi"nde veya "musalla taşı"nda yapılabilmektedir. Burada Dede/Baba tarafından bir konuşma yapılarak katılanlardan helallik ister. Eski Türklerde olmayan en önemli şey ve farklılık "cenaze namazı"dır. İslamiyet'le birlikte hayata giren namaz kavramı cenazelerde de özel bir biçimde kılınmaktadır. Normal namazda edilen secde burada yoktur.

Alevilerde ölü Türklerle benzer şekilde derin bir toprağın içine gömülür. Ama burada en büyük fark Alevilerde sadece ölen kişinin defnedilmesidir. Çünkü Türklerde var olan sonraki hayatta ihtiyaç duyulacak eşyalar İslam dininde yoktur, zaten ölen kişi sonsuz bir dünyaya gideceği için orada her şeyin ona verileceğine inanırlar. Defin gerçekleşince ise "ölüye telkin" adındaki ritüel başlar. Burada Dede/Baba İslam inancına göre diğer tarafta ölüye sorulacak soruların doğru cevaplarını son kez ölüye bağırarak söyler ki gittiği tarafta yolunu bilsin. Daha sonrasında da Eski Türklerde de olduğu

gibi tüm işlemler bittikten sonra taziyeye geçilir ve ölen kişinin yakınları birbirlerini teskin ederken komşu ve diğer çevre insanları da yakın çevreye yardımcı olmaya çalışır. Gençler ikramları yapar herhangi bir sorunu olanlarla ilgilenir büyükler ise birlikte oturarak ölüyü yâd ederler. Aynı geleneği Eski Türklerde de görmemiz mümkün. Bu gerek şaman olsun gerek farklı bir din adamı olsun tüm görevlerini tamamladıktan sonra taziyeye geçer ve insanlar ölen kişinin ailesini teskin ederler.

Eski Türklerden kalan bir gelenek olan “kutsal” ya da “uğurlu” olarak adlandırılan rakam ve sayıların izlerini Alevilikte de görmekteyiz. Eski Türklerde hükümdarlar kırk gün boyunca naaşlarıyla birlikte boy boy dolaştırılır ve kırkinci günün sonunda defnedirler. Bu defin işlemiyle birlikte ahaliye yemek veya içecek ikramı yapılır. Bu durum genel hatlarıyla Alevilikte de vardır. Kişi öldüğü günden itibaren kırk gün boyunca farklı farklı kimselere süt götürülür. Bu birisinin sevdiği kişi de olabilir, yardıma muhtaç birisi de. Bir diğer Alevi geleneği ise “can aşı” veya “kırk yemeği” olarak adlandırılır. Bu yemekler Eski Türklerden kalan bir rakam âdeti olarak ölümün üçüncü yedinci ve özellikle kırkinci günü verilir. Yardıma muhtaç kimseler gelir yemeklerini yer ettikleri duayla da ölen kişinin ahiretine yardımcı olunur (Aktaş, 2015:53). Kırk gün boyunca naaşın gezdirilmesi, yemeklerin verilmesinin temel sebebinde hem Türklerin sayı ve rakamlara kattığı kutsallık ve ölümlerin kırk gün boyunca evinin etrafında dolaştığına inanılmasıdır. Rakam ve sayılara kutsallık atfedilmesinin İslam öncesi Türk toplumundan kalan bir gelenek olduğu göz önüne alınırsa, farklı coğrafya ve farklı yüzyıllarda yaşamış bu iki toplumun tarihi bir döneminde kültürel alışverişte bulduklarını rahatlıkla söyleyebiliriz.

## Sonuç

Bu makalede, Alevilerin ve eski Türklerin ölümle başa çıkma süreçlerine dair kültürel ritüelleri incelenmiştir. Alevilikteki cem ayinleri, cenaze törenleri ve mezar ziyaretleri, topluluğun ölen bireye olan bağlılığını ve manevi destek sistemini vurguluyor. Alevi inancındaki eşitlik ve dayanışma, ölümle yüzleşme sürecini bir topluluk olayına dönüştürerek bireyler arasında güçlü bağlar oluşturuyor.

Eski Türk kültüründe ise ölüm ritüelleri genellikle Şamanist inançlar çerçevesinde şekilleniyor. Ölümden sonraki hayata olan inançlar, mezarlık yerleşimleri ve ritüel eşyaların ölümlerle birlikte gömülmesi, eski Türklerin ruhani geçişe verdikleri önemi yansıtıyor. Bu uygulamalar, ölümden sonraki yaşamın korunması ve ölenin ruhunun huzura kavuşması amacını taşıyordu.

Her iki kültürde de ölüm, sadece fiziksel bir ayrılık değil, aynı zamanda ruhsal bir geçiş olarak kabul ediliyor. Kültürel ritüeller, topluluğun bir araya gelmesini sağlayarak bir anlam ve anlam çerçevesi oluşturuyor. Alevilik ve eski Türk kültürü, ölümle yüzleşme sürecini, toplumun bir parçası olarak anlamlı bir şekilde yaşamının bir yolu olarak görüyor.

Bu makale, Alevi ve eski Türk kültürlerinde ölümle ilgili uygulamaların zenginliğini ve bu uygulamaların topluluklar için nasıl bir anlam taşıdığını anlamak isteyenler için bir başlangıç noktasıdır. Kültürel mirasın korunması ve anlaşılması, bu ritüellerin devam etmesiyle mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, A. (2015) “Alevilerde Ölüm, Cenaze, Yas İlgili İnanış ve Ritüeller”, Alevilik-Bektaşılık Araştırmaları Dergisi

CAFEROĞLU, A. (1070) “Türklerde Av Kültü ve Müessesesi”, VII.Türk Tarih Kongresi s.169-175

ÇAĞATAY, N. (1993) “Türklerin Tarihteki Yeri ve Milli Özellikleri”, Türk Tarih Kurumu Yayınları

GÜL, İ. (2022), “Kültürel Değişimin Gelecek Kuşaklara Etkisi: Alevi-Bektaşî İnançında Hakka Yürüme Erkânı Örneği”, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

İBN MÜHENNA, (1988) İbn Mühenna Lügatı, çev: Abdullah Battal, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

KAŞGARLI Mahmud, (2006) Divanü Lugat-İt-Türk, I, II, III, IV. Cilt. Çev:Besim Atalay,Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

KÖKSAL, A. (2017). Türkiye 1997 Genel Nüfus Sayımı Sonuçları Hakkında Düşünceler. DTCF Dergisi, 40(1-2).

MEJUYEV, V. (1987). Kültür ve Tarih. (S. H. Yokova, Çev.). Ankara: Başak Yayınları.

OCAK, A. Y.(1989). “Alevî”, TDV İslam Ansiklopedisi, cilt: II, İstanbul, 1989.

ÖZDEMİR, A. R. (2022), Alevi-Bektaşî Yolunda İkrar Kavramının Kuramsal Çerçevesi, Kültür Araştırmaları Dergisi

PAMİR, A. (2003), “Türklerin Geleneksel Dini Şamanizm’in Orta Asya Eski Türk Kamu Hukuku’na Etkisi”, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi.

### Extended Abstract

While the historical existence of the Turkish community cannot be pinpointed to a specific year or date, it is widely accepted as one of the oldest and ancient communities in the world. Turks have adhered to various religious beliefs and gods throughout their history, developing diverse rituals, traditions, and beliefs over time. According to recent research, Turkish history can be traced back to the era of the Sumerians. Prof. Dr. Neşet Çağatay suggests that Turks may have descended from the Chu (Chou) ruling lineage in China around 1500 BCE. Alevism, on the other hand, emerged after the death of Prophet Muhammad. It originated in Anatolia in the 13th century as a result of interactions with Nusayris and later evolved with the support of the Safavids, forming the Kizilbash sect within Alevism. Another perspective suggests that Alevism was introduced by the Kureysh family, descendants of Seyyid Mahmud-I Kerim, who migrated from the city of Kermanshah in Iran to Tunceli. However, the lack of clear historical origins for both communities makes it difficult to confirm that they coexisted and interacted during the same period. This inference is limited to the pre-Islamic Turkish community and Alevi groups, indicating that both communities inevitably have their distinct traditions and rituals.

Culture is a broad concept encompassing the values, beliefs, behaviors, and lifestyle of a society. Both Turkish culture and Alevi tradition have rich and diverse customs. The interaction of Turks with various societies throughout history has contributed to the spread of their culture across a wide geographical area. Alevism, on the other hand, has a unique and insular cultural structure, with Alevi communities from different backgrounds living in various regions of Anatolia. The longstanding presence of distinct traditions in these regions has enriched Alevi culture.

Death is defined as the cessation of life and biological processes, marked by the cessation of heartbeat, respiration, and brain function. Culturally, religiously, and philosophically, it can carry various meanings and has been a significant topic throughout human history. In Turkish society and Alevi tradition, death is understood as the separation of the soul from the body and transition to another world. Belief systems, philosophical views, and cultural practices offer diverse perspectives on death. In Turkish beliefs, death is depicted as the departure of the soul from the body, while in Alevism, death is not considered as an end but rather as a transition to a different life. Accepting death in Alevism and relinquishing worldly desires is considered as spiritual death, aiming for the soul to find life as a spiritual being in the other realm.

Death is defined as the cessation of life and biological processes, marked by the cessation of heartbeat, respiration, and brain function. Culturally, religiously, and philosophically, it can carry various meanings and has been a significant topic throughout human history. In Turkish society and Alevi tradition, death is understood as the separation of the soul from the body and transition to another world. Belief systems, philosophical views, and cultural practices offer diverse perspectives on death. In Turkish beliefs, death is depicted as the departure of the soul from the body, while in Alevism, death is not considered as an end but rather as a transition to a different life. Accepting death in Alevism and relinquishing worldly desires is considered as spiritual death, aiming for the soul to find life as a spiritual being in the other realm.

The ancient Turks would place the deceased in a tent and wait before burial. Death would be announced to people, and they would be called upon to fulfill their final duties to their loved ones. Shamans or religious figures would purify the deceased from their sins inside the tent by surrounding them with fire to ward off evil spirits. Sacrifices would be made on behalf of the deceased by their loved ones, and the offerings would be placed in front of the tent. Some individuals would cut their hair or beard to show mourning. In some communities, people would cut their faces to display grief and wear black clothing. Evidence from excavations indicates the existence of burial rituals involving mummification and interment with belongings in ancient Turkish societies. Belief in the afterlife and the idea that the soul would embark on a new journey led to burial with belongings. The person's clothing, jewelry, and valuable items would also be buried with them. The presence of individuals buried with their horses has also been determined through excavations, and the purpose of this ritual was believed to be the horse carrying the deceased on their final journey. A lock of hair or beard from offspring or a spouse would be placed next to the deceased. The purpose of mummification was to preserve the body from decay and protect it from evil spirits and creatures underground. Some Turkish communities also practiced cremation rituals, which were observed on a small scale among the Hun communities, and some sources attribute this ritual to the influence of the Mazdeism sect.

In pre-Islamic Turkish societies, death practices were generally based on traditional belief systems, especially Shamanism. During this period, beliefs regarding the afterlife such as heaven or hell were not widespread; instead, concepts like "ascending to the sky" were used. Therefore, preparations for the deceased were not made like they are today; preparations were made for the journey to the other world because they believed their souls would ascend to the sky and live there. According to some sources, the burial process was not immediate after death but would take place either in the following season or after preparations were completed. In Turkic tribes with Shamanistic beliefs, the deceased would be blessed and cleansed by the shaman to safely pass to the other side. "Sagu," or mourning songs, would be sung for the deceased, praising their bravery and heroism. In ancient Turkish beliefs, the term "sagu" was associated with the fate or predetermined destiny of human life, while in some sources, it was used in connection with God or fate. These practices could vary among specific Turkic tribes or communities.

In Alevi communities, upon the announcement of a death, friends and relatives gather at the deceased person's home to offer condolences. The tahtacıs, who handle burial affairs, are informed, and the funeral ceremony begins. The deceased is thoroughly cleansed and prepared for the journey. During the preparation of the body, prayers are recited by the Dede/Baba or designated individual. The forgiveness process takes place both in front of the house and during the funeral prayer. The funeral can take place in a Cemevi or at the musalla stone. The funeral prayer is a practice influenced by Islam. The deceased is buried deep in the earth. However, in Alevism, only the burial of the deceased is mentioned because it is believed that the deceased will go to an eternal world where there is no need for belongings. After the burial, the Dede/Baba loudly recites the correct answers to the questions that will be asked of the deceased. Condolences are offered, and while the relatives comfort each other, others

in the community also try to assist. The tradition of providing meals and drinks for forty days, which originates from Turkish culture, is also observed in Alevism. Milk is taken to assist the soul of the deceased for forty days, and meals are provided under the names “can aşısı” or “kırk yemeği” (forty meals). These practices carry traces of sacred and auspicious numbers originating from Turkish culture in Alevism. In Alevi communities, upon the announcement of a death, friends and relatives gather at the deceased person’s home to offer condolences. The tahtacı, who handle burial affairs, are informed, and the funeral ceremony begins. The deceased is thoroughly cleansed and prepared for the journey. During the preparation of the body, prayers are recited by the Dede/Baba or designated individual. The forgiveness process takes place both in front of the house and during the funeral prayer. The funeral can take place in a Cemvevi or at the musalla stone. The funeral prayer is a practice influenced by Islam. The deceased is buried deep in the earth. However, in Alevism, only the burial of the deceased is mentioned because it is believed that the deceased will go to an eternal world where there is no need for belongings. After the burial, the Dede/Baba loudly recites the correct answers to the questions that will be asked of the deceased. Condolences are offered, and while the relatives comfort each other, others in the community also try to assist. The tradition of providing meals and drinks for forty days, which originates from Turkish culture, is also observed in Alevism. Milk is taken to assist the soul of the deceased for forty days, and meals are provided under the names “can aşısı” or “kırk yemeği” (forty meals). These practices carry traces of sacred and auspicious numbers originating from Turkish culture in Alevism.

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.





# Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitsel Dijital İçerik Geliştirme Sürecine Yönelik Görüşleri \*

## Science Teachers' Opinions On The Educational Digital Content Development Process\*\*

Mehmet Ali Pınar\*\*\*  
Güldem Dönel Akgül\*\*\*\*

### Öz

Teknolojinin hızlı evrimi, toplumsal hayatı ve eğitim sürecini derinlemesine etkilemiştir. Klasik öğretim materyallerinden modern teknolojik araçlara geçiş, öğrenme sürecine zenginlik ve çeşitlilik katmıştır. Fen Bilimleri dersi, öğrencilerin soyut kavramları anlamada zorlandığı bir alan olarak öne çıkmakta ve bu nedenle öğrenme etkinliklerinin özenle planlanması büyük bir önem taşımaktadır. Bilişim teknolojileri destekli eğitim, fen derslerindeki kavramların öğrencilere daha etkili ve görsel bir şekilde aktarılmasına olanak sağlayabilir. Bu çalışma, dijital teknolojilerin günlük yaşamımıza entegre olduğu günümüzde, eğitim sistemini bu dönüşümden etkilenme ihtiyacına odaklanarak önemli bir vurgu yapmaktadır. Özellikle eğitim sisteminin temel paydaşlarından biri olan öğretmenlerin eğitsel dijital içerik geliştirme sürecine yönelik detaylı görüşlerinin ele alınması, bu dönüşümün niteliğini anlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Araştırma, Türkiye genelinde farklı bölgelerde görev yapan 20 fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcılara çevrimiçi olarak paylaşılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çeşitli açık uçlu sorular

\* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğretim Fakültesi tarafından 29-30 Kasım 2022 tarihlerinde "2nd ICOLDE 2022 International Congress on Open Learning and Distance Education 2022" sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Çalışma için etik kurul izni alınmıştır. (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, 01.12.2022, 220381)

\*\*\* Mail: malipinar82@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7209-1998, Erzincan Üniversitesi

\*\*\*\* Mail: gdonel@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4853-0855, Erzincan Üniversitesi

yönlendirilmiştir. Bu sorular, öğretmenlerin dijital içerik oluşturma deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve dijital içeriğin avantajları gibi konulara odaklanmıştır. Elde edilen zengin veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın ortaya koyduğu önemli bulgulara göre, öğretmenler genel olarak dijital içerik oluşturma konusunda eksiklik hissi taşımakta ve bu alanda daha fazla eğitim alma gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Ancak, öğretmenler dijital içeriklerin derslerde kullanımının, soyut kavramları somutlaştırma, öğrenci ilgisini artırma ve bilgi kalıcılığını sağlama açısından büyük bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dijital içerik hazırlama sürecinde yaşadıkları zorluklar arasında, bu sürecin zaman alıcı olması ve öğrencilerin pratik yaparak öğrenmelerine yönelik engeller bulunmaktadır. Bu bağlamda, çalışma, dijital içerik oluşturma sürecinin daha etkili ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için araştırmacılara ve ilgili paydaşlara yönlendirici öneriler sunarak, eğitimde dijital dönüşümün daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital teknoloji, fen bilimleri dersi, fen bilimleri öğretmeni, nitel araştırma, olgubilim deseni, teknoloji kullanımı.

### Abstract

The rapid evolution of technology has profoundly affected social life and the educational process. The transition from classical teaching materials to modern technological tools has added richness and diversity to the learning process. Science course stands out as an area where students have difficulty in understanding abstract concepts and therefore it is of great importance that learning activities are carefully planned. Information technology-supported education can enable the concepts in science courses to be conveyed to students more effectively and visually. This study makes an important emphasis by focusing on the need for the education system to be affected by this transformation in today's world where digital technologies are integrated into our daily lives. In particular, addressing the detailed views of teachers, one of the main stakeholders of the education system, on the process of developing educational digital content plays a critical role in understanding the nature of this transformation. The study was conducted with 20 science teachers from different regions across Turkey. Participants were asked various open-ended questions through a semi-structured interview form shared online. These questions focused on topics such as teachers' experiences in creating digital content, the challenges they faced, and the advantages of digital content. The rich data obtained were analyzed in detail using descriptive analysis techniques. According to the study's key findings, teachers generally feel a sense of deficiency in creating digital content and emphasize the need for more training in this area. However, teachers stated that the use of digital content in lessons has great potential in terms of concretizing abstract concepts, increasing student interest, and ensuring knowledge retention. Among the difficulties experienced by teachers in the process of preparing digital content are the time-consuming nature of this process and the barriers to students' learning through practice. In this context, the study contributes to the realization of digital transformation in education more effectively by providing guiding suggestions

to researchers and relevant stakeholders for a more effective and healthy digital content creation process.

**Keywords:** Digital technology, science lesson, science teacher, qualitative research, phenomenology design, use of technology.

## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler toplumsal hayatı da hızla değiştirmektedir. İnsanların değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için teknolojinin kullanımını zorunlu hale gelmiştir. Bunun eğitim ve öğretime yansımaları öğretim sürecinde kullandığımız materyallerde görüyoruz. Daha önce yazı tahtaları ve basılı materyaller gibi klasik ders araç ve gereçleri öğretim ortamlarında kullanılırken bu materyallerin evrilerek tepegözler, projektörler, bilgisayarlar, tabletler ve akıllı tahtalar gibi modern ve teknolojik materyallere dönüşmüştür. Bu tür modern ve teknolojik materyaller, öğrenme sürecinde büyük çeşitlilik sağlayarak daha zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Daşdemir ve Doymuş, 2014). Ayrıca öğrenme ortamlarında teknolojinin kullanımı, soyut ve karmaşık konuları basitleştirerek öğrenmeye yardımcı olmaktadır (İşman vd. 2002).

Fen Bilimleri dersi öğrencilerin soyut kavramları öğrenmesi bakımında en çok zorlandıkları derslerden biridir (Ecevit ve Özdemir Şimşek 2017). Fen derslerinde soyut ve anlaşılması zor konuların daha iyi anlatılabilmesi için öğrencilerin düşünsel ve görsel yapılarını harekete geçiren öğrenme etkinliklerinin kullanılması oldukça önemlidir (Akçay vd. 2005; Ertepinar vd. 1998). Çepni'ye (2006) göre, doğayı ve doğa olaylarını açıklamada olguların, kavramların, ilkelerin, kuramların ve yasaların fen derslerinde kullanılması ve tüm bu bilgileri bilgisayar ortamında öğrencilere görsel olarak aktarmadaki öğretim zenginliğinden dolayı bilişim teknolojileri destekli eğitimden faydalanılabilir. Benzer şekilde Demircioğlu ve Geban (1996) da fen bilimleri derslerinin içeriğinin bilişim teknolojileri destekli öğrenmeye uygun olduğunu, bunun sebebinin de bu derslerde bilimsel kavram ve ilkelerin çok önemli olduğunu ve ders yazılımları hazırlanırken uygun öğretim teknikleri kullanılarak öğrencilere görsel olarak aktarılabilceğini açıklamışlardır.

Eğitimdeki hedeflerin belirlenmesi ve öğrencilere kazandırılması sürecinde öğretmenlerin oynadığı kilit rol, öğrencilere etkili bir eğitim sunabilme konusunda büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sunduğu dijital içeriklerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde çeşitlendirilmesi, güncellenmesi veya hazırlanması gerekmektedir. Ancak, Park ve Ocak (2022) tarafından yapılan çalışmaya göre, öğretmenler, öğrencilerin belirli kasıtlı gelişmelere yönelik dijital içerik oluştururken çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde, modern eğitimde dijital içerik uygulamalarının giderek arttığı görülmektedir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), web 2.0 araçları, dijital hikayeler ve dijital oyunlar gibi önemli çalışmalar, öğretimde teknolojinin kullanımını artırmış ve öğretmenlerin sınıflarında etkili bir şekilde uygulamalarını teşvik etmiştir.

Örneğin, Saklan ve Ünal (2019) fen bilimleri öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, teknolojinin fen derslerinde somutlaştırmaya yardımcı olduğunu, zamandan tasarruf sağladığını ve etkili bir şekilde kullanıldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Pınar ve Dönel Akgül (2020) teknolojinin öğretmenlerin zamanını verimli bir şekilde kullanmasına, öğrencilerin derse aktif katılımına ve soyut kavramların somutlaşmasına katkı sağladığını tespit etmiştir.

Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk (2019) tarafından yapılan başka bir çalışmada, öğretmenlerin Web 2.0 araçları konusunda bilgi sahibi oldukları, olumlu bir şekilde değerlendirdikleri ve sınıflarında bu araçları verimli bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Ancak, Fidan ve Yeleğen (2022) tarafından yapılan çalışmada uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerin yeni teknolojilere karşı direnç gösterdikleri, ancak dijital yeterliliklerini artırmak için eğitim almak istedikleri belirtilmiştir. Ceylan (2019) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise öğretmenlerin teknolojiyi daha etkili kullanabilmek için hizmet içi eğitim desteği talep ettikleri görülmüştür.

Bu bağlamda, ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama becerilerinin ve bu konudaki düşüncelerinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel dijital içerik oluşturma sürecindeki düşüncelerini belirleyerek, bu alandaki eksiklikleri ve ihtiyaçları tespit etmektir. Çalışma, öğretmenlerin dijital içerik oluşturma durumlarına, dikkat etmeleri gereken hususlara, avantajlara ve dezavantajlara odaklanarak, fen bilimleri öğretmenlerinin bu alandaki beceri ve düşüncelerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek veriler, dijital teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine katkılarına dair önemli bir perspektif sunacaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim amaçlı dijital içerik oluşturma sürecindeki düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, araştırma desenlerinde bireyin yaşantılarını, algılarını, görüşlerini ve düşüncelerini derinlemesine inceleme amacını taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 20 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılır örnekleme yönteminde kolay ulaşılabilir ve araştırmaya gönüllü katılımcılardan oluşan bir çalışma grubundan veri toplanır (Johnson ve Chiristensen, 2014). Bu amaç doğrultusunda, ülkenin farklı şehirlerinde ve farklı hizmet sürelerine sahip birçok öğretmene sosyal medya platformları ve öğretmen grupları aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Sosyal medya platformunda paylaşılan görüşme formunu 20 öğretmen doldürmüştür

Tablo 1. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre demografik özellikleri

Değişkenler	Demografik özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	11	55
Kadın		9	45
Mesleki deneyim süresi	0-5.yıl	4	20
6-10.yıl		7	35
11-15.yıl		2	10
16-20.yıl		5	25
21 ve üstü		2	10
Mezun olduğu okul	Eğitim Fakültesi	18	90
Fen Edebiyat Fakültesi		1	5
Eğitim Enstitüsü		1	5
Görev yaptığı şehir	Ağrı	1	5
Bolu		1	5
Bursa		1	5
Diyarbakır		3	15
Erzincan		3	15
Erzurum		3	15
Kars		3	15
Kilis		1	5
Malatya		1	5
Mersin		1	5
		5	25
Görev yeri yerleşim birimi	İl	14	70
İlçe		2	10
Belde		2	10
Köy		2	10
Günlük internet kullanım süreleri	0-2 saat	6	30
3-4 saat		9	45
5-7 saat		5	25
Dijital eğitime ilişkin kurs alma durumları	Evet	7	35
Hayır		13	65
Toplam		20	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu erkeklerden oluştuğu (%55) görülmektedir. Çalışma verileri 10 farklı ilden elde edilmiş olup en fazla katılım Mersin'den (%25) sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise il merkezinde (%70) görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 6-10 yıl (%35) arasında mesleki deneyimlere sahip olduğu ve Eğitim Fakültesi'nden (%90) mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu gün içinde internet kullanım süreleri 3-4 saat arasında (%45) değişmektedir. Dijital eğitim uygulamalarına yönelik kurs almayan (%65) öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitsel dijital içerik oluşturma sürecindeki düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır. Öncelikle soru formunu oluşturmak için konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından sonra soru havuzu oluşturulmuş ve anlaşılması güç sorular elenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan taslak soru formu eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi ve üç fen bilimleri öğretmeni tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İlgili uzmanlar tarafından sorular revize edilmiş ve bir Türkçe öğretmeni tarafından da ifade bozukluğu olan sorular düzeltilmiştir. Soru formunda öğretmenlere konu ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve öğretmenlerin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için yanıtlarının araştırmacılar dışında kimsenin göremeyeceğini ve isimler yerine rumuzlar kullanılacağı belirtilmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; cinsiyet, mezun olunan okul, hizmet süresi, görev yapılan yer gibi kişisel sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise; öğretmenlerin dijital içerik oluşturma durumları, dijital içerik oluştururken göz önünde bulundurulması gereken faktörler, dijital içerik oluşturma getirdiği avantajlar ve dezavantajlar ile dijital içerik geliştirme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri sorulmuştur.

Çalışmaya ilişkin daha fazla öğretmenin fikirlerinden yararlanmak için açık uçlu soru formu çevrimiçi form (Google form) haline dönüştürülmüş ve link oluşturulmuştur. Oluşturulan link öğretmen WhatsApp ve sosyal medya gruplarında paylaşılmıştır. Google form aracılığıyla öğretmenlere iletilen soru formu iki hafta boyunca erişime açık bırakılmış, daha sonra kapatılmıştır. Öğretmen yanıtları pdf dosyası olarak indirilmiş ve ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu şekilde 20 form değerlendirilmeye alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada, çevrimiçi formata dönüştürülen açık uçlu sorulara verilen cevaplar, Yıldırım ve Şimşek'in (2021) önerdiği betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizin temel amacı, bulguları düzenli bir yapı içinde yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Araştırma kapsamında, görüşmelerden türetilen temel boyutlardan oluşan bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve üzerinden elde edilen veriler detaylı bir şekilde okunmuş, düzenlenmiş, tanımlanmış, alıntılarla desteklenmiş ve kapsamlı bir biçimde yorumlanmıştır.

Araştırmacılar, öncelikle açık uçlu sorulara verilen cevapları kontrol etmiş ve bazı öğretmenlerin belirli soruları cevapsız bıraktığını tespit etmiştir. Bu nedenle, sadece cevaplanan sorular için kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, bazı öğretmenlerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Ayrıca, her temayla ilgili olarak tablolar oluşturulmuş ve kodların ifade edilme sıklıkları yanlarına yazılmıştır. Araştırma etiği çerçevesinde, hiçbir öğretmenin ismi kullanılmamış ve katılımcıların kimlikleri F1'den F20'ye kadar olan rumuzlarla temsil edilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmada Mills (2003)'in belirttiği üzere geçerlik ve güvenirlilik kavramları nicel araştırmalara özgü olduğundan bunun yerine inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar, çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için çalışmanın tüm aşamalarını nesnel bir şekilde aktarmış ve öğretmenlerden çevrimiçi olarak alınan yanıtlara hiçbir müdahalede bulunmamıştır.

Çalışmanın tutarlılığını sağlamak için öğretmenlerden çevrimiçi olarak elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, araştırmacıların elde ettikleri kodlara ilişkin güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlilik formülü kullanılmıştır.  $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$  formülünün hesaplanması neticesinde, çalışmanın güvenirlilik düzeyi %84 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanan güvenirlilik katsayısının %70'in üzerinde olan çalışmalar güvenilir kabul edilir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada yapılan güvenirlilik hesabının sonucu dikkate alındığında çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

Çalışmanın aktarılabirliğini sağlamak için ise; öğretmenlerden elde edilen verilerin toplanma süreci ve verilerin analizleri konusu açık ve kapsamlı şekilde sunulmuştur. Ayrıca analizler sonucunda elde edilen kodlar ve bu kodlara ilişkin frekanslar tablolar şeklinde ifade edilmiştir.

### Bulgular

Çalışmada Fen Bilimleri Öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular dört başlık altında toplanılmıştır.

#### 1. Öğretmenlerin Dijital İçerik Oluşturma Durumları

Fen Bilimleri Öğretmenlerine ilk olarak “Dijital materyal oluşturma konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Eksik olduğunuz hususlar nelerdir?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin dijital içerik oluşturma durumları

Kodlar	f
Kendimi yeterli hissediyorum.	4
Kendimi yeterli hissetmiyorum.	16
Toplam	20

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu dijital materyal oluşturma konusunda yetersiz olduklarını düşündükleri ve bu alanda eğitim almayı arzu ettikleri kendi ifadelerinde mevcuttur. Bu konuda F4 ve F7 kodlu öğretmenler web 2.0 araçlarını kullanımı konusunda, F8 ve F14 kodlu öğretmenler yazılım ve kodlama konusunda, F20 kodlu öğretmen 3 boyutlu (3d) animasyon benzeri uygulamalar oluşturma konusunda kendilerini eksik hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde F19



kodlu öğretmen her içeriğe uygun materyal hazırlamakta zorlandığını ifade ederken F16 kodlu öğretmen de sürekli gelişen dijital içerikler karşısında yoğun çaba sarf ettiğini şu ifadeyle belirtmiştir:

“Üniversite zamanı aldığım dersler vardı, ancak o zamandan bugüne çok şey değişti. Şu an uzun süreli uğraş ve araştırmalarımınla bir materyal hazırlayabiliyorum.”

## 2. Dijital İçerik Oluşturmanın Avantajları ve Dezavantajları

Öğretmenlere “Fen Bilimleri dersinde dijital içerik geliştirmenin olumlu yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Dijital içerik oluşturmanın avantajları

Kodlar	f
Derse ilgi ve merak uyandırır.	8
Soyut kavramları somutlaştırır.	8
Öğrenmeyi kolaylaştırır.	5
Kalıcı bilgiler sağlar.	4
Öğretmenin kendini geliştirmesini sağlar.	2
Öğrencinin derse katılımını artırır.	2
Zamandan tasarruf sağlar	2
Analitik düşünmeyi sağlar.	1
Toplam	32

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu dijital içerik oluşturmanın en büyük avantajlarından birinin öğrencinin derse ilgisini artırması (%25) ve soyut kavramların somutlaştırması (%25) şeklinde fikir beyan etmişlerdir. Bununla beraber dijital içeriklerin öğrenmeyi kolaylaştırması (%16) ve kalıcı bilgiler sağlaması (%9) bakımından olumlu yaklaşım içinde oldukları öğretmenlerinin ifadelerinde görmek mümkündür. Öyle ki F7 kodlu öğretmen “animasyonlar ve oyunlar ile zor olan konuların öğrenilmesinde etkili olabilir” ifadesi ile F12 kodlu öğretmen “bazı dersler sunum yaparak anlatılması zor olan konuların öğrenilmesini kolaylaştırır.” şeklinde benzer ifadeler kullandıkları görülmektedir. F14 kodlu öğretmen de “Fen dersi soyut birçok kavramı içinde barındıran bir ders. Bu yüzden öğrencilere görsel video ve ses şeklinde içerikler ile ders anlatmak öğrencilerin ilgisini çeker ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olabilir.” ifadesiyle zor olarak nitelenen fen dersinin dijital içeriklerle zenginleştirilmesi derste verimliliği artıracığı şeklinde diğer öğretmenlerle ortak fikir içinde olduğu görülmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Öncelikle öğrencilerin ilgilerini çeken dijital içerikler ders katılımını artırır. Soyut olan kavramlar somutlaşır. Derse ilgisiz öğrenciler de derse dahil olmuş olur. Zamanın tasarruf sağlanmış olur. Öğretmen açısından dijital içerik oluşturmak öğretmeni de aktif kılar.” (F10).

“Fen dersinde çok fazla soyut kavramlar var öğrencilerin bunu zihninde canlandırması zor oluyor. Dijital içerikler bunu kolaylaştırıyor aynı zamanda öğrencinin derse ilgisi artıyor ve dersler eğlenceli geçiyor. Öğretmenlerde bu yönde kendini geliştiriyor.” (F20).

Öğretmenlerin dijital içerik oluşturmanın olumsuz yönlerine ilişkin bulgular ise Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Dijital içerik oluşturmanın dezavantajları

Kodlar	f
Dijital içerik hazırlamak zaman alıyor.	6
İyi planlanmadığı zaman yararsız olabilir.	4
Fazla tekrarlanması durumunda ilgi dağılılabılır.	2
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi engeller.	2
Öğrenci hazıra alıyor.	1
Gerçek problemleri çözmeye yetersiz olabilir.	1
<b>Toplam</b>	<b>16</b>

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin dijital içerik oluşturmanın en büyük dezavantajlarından birinin dijital içerik hazırlamanın zaman aldığı (%38) hususunda genel kanı mevcuttur. Bu durumu F20 kodlu öğretmen “İçerik hazırlamak zaman yönünden avantaj sağlamıyor” ifadesiyle zaman vurgusu yapmıştır. Ayrıca iyi planlanmamış dijital içeriğin sunulması, istenilen verimi alma noktasında sıkıntılar yaşatabileceği de vurgulanmaktadır. F3 kodlu öğretmen “Öğrenciler sürekli dijital oyunlarla oynamak istediklerinden müfredatı yetiştirmekte sorun yaşıyorum.” ifadesiyle planlamanın önemine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde F4 kodlu öğretmen de “... bir plan dahilinde yapılırsa sıkıntı olacağını düşünmüyorum” ifadesiyle F3 kodlu öğretmenin fikrini destekler niteliktedir. F9 kodlu öğretmen ise dijital içeriklerle ilgili birçok dezavantajı şöyle sıralamıştır:

“Bir içerik birçok kez tekrarlanınca öğrencinin ilgisi azalabilir. O sebeple sürekli öğrenci ilgisini canlı tutmak adına yaratıcı olmak gerekir. Fen dersinde özellikle deney gerektiren konular dijital içerikle aynı verimlilik alınmıyor. Öğrenciler sürekli dijital uygulamalara maruz kalması öğrenciyi düşünsel anlamda pasif kılabilir.”

### 3. Dijital İçerik Oluştururken Dikkat Edilecek Hususlar

Öğretmenlere “Dijital içerik oluştururken nelere dikkat edersiniz?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin dijital içerik oluştururken dikkat ettikleri hususlar

Kodlar	f
Ders kazanımlarına uygun olmalı	10
Öğrenci seviyesine uygun olmalı	9
Öğrencinin ilgisini çekmeli	4
Kullanımı kolay olmalı	3
Ekonomik olmalı	1
Kavram yanlışlarına yol açmamalı	1
Toplam	28

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu dijital içerik oluştururken özellikle ders kazanımlarına (%36) ve öğrenci seviyesine (%32) uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Ders kazanımlarını ve yanlış öğrenmelere sebebiyet vermemesini ön planda tutarım.” (F3).

“Dijital içerik oluştururken öğrenci seviyesine uygun olması, öğrencinin ilgisini çekmesi, kullanışlı ve kolay olmasına dikkat ederim.” (F7).

“Öncelikle ders kazanımlarına uygun olmasına, ekonomik olmasına, öğrenci profiline dikkat ederim. Tüm bunlar olmadan içerik oluşturmak fayda sağlamayacaktır.” (F19).

### 4. Dijital İçerik Oluşturma Aşamasındaki Zorluklar ve Çözüm Yolları

Öğretmenlere “Dijital içerik geliştirme sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Dijital içerik geliştirirken yaşanan sorunlar

Kodlar	f
Öğretmenin bilgi eksikliği	6
Öğrencinin hazırbulunuşluk eksikliği	2
Müfredat yetiştirme kaygısı	1
Bazı uygulamaların ücretli olması	1
Elektrik kesintisi	1
Okulun teknik alt yapısının yetersizliği	1
Toplam	12

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu dijital içerik konusunda bilgi eksikliklerinin (%60) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda F3 kodlu öğretmen “İnternette çok fazla program var. Hangisinin daha güvenli ve faydalı olduğunu bilmiyorum”, F15 kodlu öğretmen “Yeni programlar hakkında güncel bilgiye sahip değilim” ve F18 kodlu öğretmen “Her konu ile ilgili içerik oluşturamıyorum” şeklindeki ifadeler öğretmenlerin dijital içerik geliştirme konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. F5 kodlu öğretmen “öğrenci hazırbulunuşluğu”, F8 kodlu öğretmen ise “ücretli uygulamalar”, F11 kodlu öğretmen “okul koşulları” ve F13 kodlu öğretmen “sık sık elektrik kesintisi” şeklindeki ifadeleri ile sorunların başka boyutuna değinmişlerdir. Öğretmenler dijital içerik geliştirme sürecine yönelik yaşadıkları sorunlardan bahsederken F15 kodlu öğretmen “seminerler ve kurslar verilebilir” ve F18 kodlu öğretmen “öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmeli” ifadeleri ile dijital içerik geliştirme sürecine ilişkin eğitimlerin zaruriyetine değinmişlerdir. F13 kodlu öğretmen ise okullarda elektrik kesintisine karşı tedbir amaçlı “okullara jeneratör alınmalı” ifadesiyle çözüm sunmuştur. F8 kodlu öğretmen ücretli uygulamalar sorunlarına “Bakanlık lisanssız yüksel kaliteli materyallere ulaşmamızı sağlayabilir” şeklinde çözüm önermiştir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Fen derslerinde dijital materyallerin kullanılması oldukça önemlidir. Bu dijital materyaller sayesinde fen bilimleri dersinde birçok soyut kavram görsel öğelerle somutlaştırılması mümkündür. Ancak çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin dijital materyal oluşturma konusunda yetersiz olduklarını düşündükleri ve bu alanda eğitim almayı arzu ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla da tutarlıdır. Örneğin, Avcı ve Güven (2021), öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanma ve içerik oluşturma konularında eğitim ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Fidan ve Yeleğen (2022), öğretmenlerin dijital ihtiyaçlara yönelik pratik eksikliği yaşadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca yazılım ve programların kullanımını konusunda da kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Demirhan (2012) da araştırmasında öğretmenlerin dijital içerik oluşturmada üst beceri gerektiren konularda kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Öte yandan Avcı ve Güven (2021), öğretmenlerin özellikle dijital araçları kullanma, içerik oluşturma ve açık eğitim kaynakları alanlarında öğrenme desteği ile öğrenme ortamı oluşturmak için eğitime ihtiyaç duyduklarını bulmuşlardır.

İyi hazırlanmış dijital materyallerin derste kullanılmasının, öğrencilerin soyut kavramları anlamalarına ve derse ilgi duymalarına katkı sağladığı konusundaki bulgular, literatürdeki diğer çalışmalarla uyumludur. Bu avantajlar, öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili bir araç olarak dijital içeriklerin önemini vurgular. Aynı zamanda, dijital materyallerin kullanımının zamandan tasarruf sağlama ve analitik düşünmeyi teşvik etme gibi ek avantajları da göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri zenginleştirmek için çeşitli stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, literatürdeki diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Öztürk ve Gökdaş (2020) tarafından yapılan çalışmada, derslerde kullanılan dijital materyallerin öğrencilerin konuyla ilgili bilgi edinmelerine katkı sağladığı ve derse olan ilgiyi

arttırdığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Pınar ve Dönel Akgül (2020) tarafından yapılan çalışma, teknolojinin öğretmenlerin zamanını verimli bir şekilde kullanmasına, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmenin yanı sıra soyut kavramların somutlaşmasına da olumlu bir etki sağladığını belirtmektedir.

Fen bilimleri öğretmenleri, dijital içerik tasarlama sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, dijital içerik hazırlamanın zaman alıcı olduğu ve öğrencilerin etkileşimli öğrenmeyi sınırlayabileceği konusunda belirgin endişeler taşımaktadır. Öğretmenler, özellikle dijital içerik hazırlama sürecinin zaman açısından zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin derste dijital içerik kullanımını sınırlayabilecek önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. F20 kodlu öğretmenin ifadesiyle, «İçerik hazırlamak zaman yönünden avantaj sağlamıyor» vurgusu, bu endişelerin somut bir örneğidir. Ayrıca, iyi planlanmamış dijital içeriğin sunulmasının, istenilen verimi alma noktasında sıkıntılara yol açabileceği belirtilmiştir. Bu durum, dijital içerik oluşturmanın sadece zamanla ilgili bir zorluk olmadığını, aynı zamanda planlama ve tasarım aşamalarında özen gösterilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu olumsuz görüşler literatürdeki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Polat, Erdemir ve Bakırcı (2017) tarafından yapılan çalışma, dijital teknolojinin derste kullanımının zaman alıcı olabileceğine işaret etmiştir. Aynı şekilde, Balkı ve Saban'ın (2009) çalışması, bilişim teknolojilerinin yaparak yaşayarak öğrenmeye engel olabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin dijital içerik oluştururken dikkat ettikleri hususlar incelendiğinde öncelikli olarak ders kazanımlarına uygun olmaya ve öğrenci seviyesine uygun olma ya özellikle vurgu yaptıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencinin ilgisini çekme, kullanım kolaylığı, ekonomik olma ve kavram yanlışlarına yol açmama gibi faktörlere de önem verdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç Mete ve Demir (2021)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Mete ve Demir (2021) araştırmalarında dijital içerik geliştiren alan uzmanlarına göre iyi bir dijital içeriğin her şeyden önce hedeflendiği öğrencilerin seviyesine uygun ve ilgi çekici olması gerektiğini ve dijital içeriğin eğitici yönünün, yani akıcı kurgunun ele alındığı bir senaryoda bu senaryo, görüntü, ses, efekt ve uygun yazılıma sahip olması gerektiğini vurgular.

Öğretmenlerin dijital içerik geliştirme sürecinde karşılaştığı temel zorluklardan biri, genellikle bilgi eksikliği olarak tanımlanmıştır. Bu noktada, Özdoğru'nun (2021) çalışması, öğretmenlerin özellikle internet üzerinde mevcut geniş program çeşitliliği arasında doğru seçim yapma ve bu programları güvenli ve etkili bir şekilde kullanma konularında yaşadıkları güçlükleri vurgulamaktadır.

Ayrıca, diğer önemli sorunlar arasında öğrenci hazırbulunuşluk eksikliği, müfredat yetiştirme endişesi, ücretli uygulamaların kullanımı, elektrik kesintileri ve okulun teknik altyapısının yetersizliği gibi faktörler bulunmaktadır. Bu bağlamda, Arslan ve Şumuer'un (2020) çalışması, öğretmenlerin deneyimledikleri zorlukların internet bağlantısı, derse erişim, dijital içerik yetersizliği, etkileşim eksikliği, kısa ders süresi, gizlilik ve güvenlik, ve yazılımın uygun olmayan kullanımı gibi alanlarda yoğunlaştığını açıkça ortaya koymuştur.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğretmenler dijital içerik üretme konusunda kendilerini eksik gördüklerini ve eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Dijital içerikler sürekli güncellenmekte ve zenginleşmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında aktif bir iş birliği sağlanarak belli aralıklarla hizmet içi eğitim kursları verilebilir.
2. Öğretmenler, dijital içerik üretmenin çok zaman aldığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin dijital içerik becerilerini geliştirmeleri ve pratik yapmaları için gerekli destek verilmelidir.
3. Dijital içerik geliştirmek için bazı sitelerde ücretsiz ve premium üyelik seçenekleri bulunmaktadır. Ücretsiz içerikte kısıtlı kullanım söz konusuysen Premium üyelikte sınırsız kullanım hakkı tanınmaktadır. Profesyonel içerikler hazırlamak için tüm eğitimcilere bakanlık düzeyinde alınacak desteklerle lisanssız ancak kaliteli dijital materyallere ulaşımın artırılması, öğretmenlerin daha etkili içerik oluşturabilmelerine katkı sağlayabilir.
4. Çalışmada fen öğretmenlerinin dijital içerik geliştirme sürecine yönelik görüşleri alınmıştır. Başka çalışmalarda öğretmen adayları ve bölüm akademisyenlerinin de örnekleme dahil edilip olayın çok boyutlu analizi yapılabilir.

### Kaynakça

AKÇAY, S., AYDOĞDU, M., YILDIRIM, H. İbrahim ve ŞENSOY, Ö. (2005), “*Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(12): 103-116.

ARSLAN, Y. ve ŞUMUER, E. (2020), “*COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları*”. Milli Eğitim Dergisi, 49(1): 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>

AVCI, B. ve GÜVEN, M. (2021), “*Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*”. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51: 345-367. <https://doi.org/10.53444/deubefd.882866>

BALKI, E. ve SABAN, A. (2009), “*Teachers’ perceptions and practices of information technologies: The case of Private Esentepe Elementary School*”. Elementary Education Online, 8(3): 771-781.

CEYLAN, H. (2019), “*Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretiminde, Eğitim Bilişim Ağından (EBA) Yararlanmaya İlişkin Görüşleri*”. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

ÇEPNİ, S. (2014), *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

DAŞDEMİR, İ. ve DOYMUŞ, K. (2014), “*Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, hatırd tutma düzeyine ve bilimsel Süreç becerilerine etkisi*”. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1): 84-101. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/23144/247213> adresinden alınmıştır.

DEMİRCİOĞLU, H. ve GEBAN, Ö. (1996), “*Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarısı bakımından karşılaştırılması*”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(12): 183-185.

DEMİRHAN, S. (2012), “*Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Özyeterlik Algıları ve Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanım Durumları (Denizli İli Örneği)*”. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

ECEVİT, T. ve ÖZDEMİR ŞİMŞEK, P. (2017), “*Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi*”. İlköğretim Online, 16(1): 129-150. <https://doi.org/10.17051/10.2017.47449>

ERTEPİNAR, H. , DEMİRCİOĞLU, H. , GEBAN, Ö. ve YAVUZ, D. (1998), “*Benzeşme ve bilgisayarlı öğretimin mol kavramını anlamaya etkisi*”. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Trabzon: K. T. Ü. Fatih Eğitim Fakültesi 173175.

FİDAN, M. ve YELEĞEN, H. C. (2022), “*Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri*”. Ege Eğitim Dergisi, 23(2): 150-170. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1075367>

İŞMAN, A., BAYTEKİN, Ç., BALKAN, F., HORZUM, M. B. ve KIYICI, M. (2002), “*Fen bilgisi eğitimi ve yapısalci yaklaşım*”. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 1(1): 41-47.

JOHNSON, B. ve CHRISTENSEN, L. (2014), “*Nitel araştırma*” (çev. BÜTÜN, Mesut) *Eğitim Araştırmaları: Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar* (DEMİR, Selçuk Beşir Çeviri Editörü), Ankara: Eğiten Kitap, 374-409.

METE, G. ve DEMİR, T. (2021), “*Alan uzmanlarının Türkçe dersi dijital içerik geliştirme sürecine yönelik görüşleri*”. The Journal of Academic Social Science, (116): 202-224.

MİLES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis*. Oaks, CA: Sage Publications.

MİLLS, G. E. (2003), *Action research a guide for the teacher researcher (2nd. edition)*. Pearson Education, Boston.

ÖZDOĞRU, M. (2021), “*COVID-19 sürecinde özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitiminde öğretmenlerin teknoloji kullanımı*”. Eğitim ve Teknoloji, 3(1): 32-47.

ÖZTÜRK, E. ve GÖKDAŞ, İ. (2020), “*Öğrenme-öğretme ortamlarına teknoloji entegrasyonu sürecinde ilkökul düzeyinde dijital materyallerin kullanım durumlarının incelenmesi*”. Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 9(1): 65-80.

PARK, F. ve OCAK, G. (2022), “*Ortaokul öğretmenleri dijital içerik hazırlama öz yeterlilik ölçeği geliştirme çalışması*”. Turkish Journal of Primary Education, 7(1): 1-24.

PINAR, M. A. ve DÖNEL AKGÜL, G. (2020), “*Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri*”. e-Kafkas Journal of Educational Research, 7(1): 52-65. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.658312>

POLAT, N., ERDEMİR, N. ve BAKIRCI, H. (2017), “*Fen bilimleri öğretmenlerinin fizik konularında bilgi teknolojilerini kullanma durumlarının araştırılması*”. Ulu- dağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 465-493. <https://doi.org/10.19171/ue-fad.368852>

SAKLAN, H. ve ÜNAL, C. (2019), “*Dijital eğitim platformları arasında EBA'nın yeri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri*”. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 38(1): 19-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/46119/431247> adresinden alınmıştır.

TİMUR, S., TİMUR, B., ARCAGÖK, S. ve ÖZTÜRK, G. (2020), “*Fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri*”. Journal of Kirsehir Education Faculty, 21(1): 63-108.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2021), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.bs.), Ankara: Seçkin Yayıncılık.



### Extended Abstract

The rapid evolution of technology has profoundly affected social life and the educational process. The transition from classical teaching materials to modern technological tools has added richness and diversity to the learning process. Science course stands out as an area where students have difficulty in understanding abstract concepts and therefore it is of great importance that learning activities are carefully planned. Information technology-supported education can enable the concepts in science courses to be conveyed to students more effectively and visually. This study makes an important emphasis by focusing on the need for the education system to be affected by this transformation in today's world where digital technologies are integrated into our daily lives. In particular, addressing the detailed views of teachers, one of the main stakeholders of the education system, on the process of developing educational digital content plays a critical role in understanding the nature of this transformation. The study was conducted with 20 science teachers from different regions across Turkey. Participants were asked various open-ended questions through a semi-structured interview form shared online. These questions focused on topics such as teachers' experiences in creating digital content, the challenges they faced, and the advantages of digital content. The rich data obtained were analyzed in detail using descriptive analysis techniques. According to the study's key findings, teachers generally feel a sense of deficiency in creating digital content and emphasize the need for more training in this area. However, teachers stated that the use of digital content in lessons has great potential in terms of concretizing abstract concepts, increasing student interest, and ensuring knowledge retention. Among the difficulties experienced by teachers in the process of preparing digital content are the time-consuming nature of this process and the barriers to students' learning through practice. In this context, the study contributes to the realization of digital transformation in education more effectively by providing guiding suggestions to researchers and relevant stakeholders for a more effective and healthy digital content creation process.

One of the main challenges teachers face in the process of developing digital content has often been identified as a lack of knowledge. At this point, Öz Doğru's (2021) study emphasizes the difficulties that teachers experience, especially in making the right choice among the wide variety of programs available on the internet and in using these programs safely and effectively.

Additionally, other important problems include factors such as lack of student readiness, concern about curriculum development, use of paid applications, power outages and inadequate technical infrastructure of the school. In this context, Arslan and Şumuer's (2020) research clearly revealed that the difficulties experienced by teachers are concentrated in areas such as internet connection, access to the lesson, lack of digital content, lack of interaction, short lesson duration, privacy and security, and inappropriate use of software.

The following recommendations are presented from the results obtained from the study:

1. Teachers stated that they feel inadequate in producing digital content and that they want to receive training. Digital content is constantly updated and enriched. For this reason, in-service training courses can be given at regular intervals by ensuring active cooperation between the Ministry of National Education and universities.
2. Teachers said that producing digital content takes a lot of time. Necessary support should be given to teachers to develop and practice their digital content skills.
3. Some sites offer free and premium membership options to develop digital content. While there is limited usage in free content, Premium membership provides unlimited usage rights. Increasing access to unlicensed but high-quality digital materials through ministry-level support for all educators to prepare professional content can contribute to teachers' ability to create more effective content.
4. In the study, science teachers' opinions on the digital content development process were taken. In other studies, teacher candidates and department academics can also be included in the sample and a multi-dimensional analysis of the event can be made.

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.



## 19. Yüzyıl Türkiye'sinde Eğitimde Modernleşme Atağı: II. Mahmud ve Tanzimat Döneminde Eğitime Bakış\*

### 19<sup>th</sup> Century Turkey's Modernisation Drive In Education: Mahmud II And The Tanzimat Period

Ahmet Vurgun\*\*

#### Öz

18. yüzyılın son çeyreğinde askeri eğitim kurumlarının açılmasıyla başlayan eğitimde modernleşme girişimleri 19. yüzyılda dönemlere göre etkisini artırarak devam etmiştir. III. Selim ve II. Mahmud, Osmanlı tarihinde modern eğitimin temellerinin atılmasını sağlayan hükümdarlar olarak yerlerini almış, ardından Tanzimat döneminin devlet adamları bu temelleri sağlamlaştırarak bir sisteme oturtmaya çalışmıştır. II. Mahmud döneminde özellikle ilköğretimin zorunlu olması ile ilgili ferman yayınlanması ve ilk rüşdiyelerin açılması ile modern sivil eğitimin temelleri atılmıştır. Bundan başka Harbiye ve Tıbbiye gibi iki önemli okulun açılmasıyla, tüm 19. yüzyıl boyunca olduğu gibi 20. yüzyılda da modernleşme çalışmalarının yapı merkezleri oluşturulmuştur. Tanzimat bürokrasisi de II. Mahmud'un bu modernleşme adımlarını sistematik hale getirmek için çaba göstermiştir. Eğitimde modern anlamda bürokratikleşme bu dönemde oluşmaya başlamış ve Maarif Nezareti ile eğitimde merkezileşme sağlanarak ülkedeki tüm okullar tek bir merkezi idare etrafında toplanmıştır. Eğitimin tek bir çatı altında toplanmasıyla eğitim işleri de birtakım bölümlere ayrılmıştır. Tanzimat idarecileri böylece bir yandan eğitimde kurumsallaşmayı gerçekleştirmeye

\* Bu çalışma, yazarın "II. Abdülhamid Döneminde Bursa'da Eğitim-Öğretim Faaliyetleri" adlı doktora tezinin literatür kısmından yararlanılarak hazırlanmıştır. Çalışmada, başlıktaki dönemlerden Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayınlandığı 1869 tarihine kadar olan gelişmeler ele alınmıştır.

\*\* Mail: ahmet.vurgun@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9148-7285, Marmara Üniversitesi

çalışırlarken diğler yandan modern eğitim kurumları açmaya devam etmişlerdir. Bu bağlamda, ilköğretimden yükseköğretime değin tüm eğitim kademelerinde adımlar atıldığı görülmüştür. Tüm bu çabalar, sonraki dönemlere miras kalmış ve modern Türkiye'ye giden yolun taşlarını döşemiştir. Bu çalışmada, 19. yüzyılda özellikle II. Mahmud ve Tanzimat Dönemlerinde eğitim alanında yaşanan gelişmeler hakkında bilgi verilmiş, eğitimde yaşanan değişim ve dönüşüm değerlendirilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** II. Mahmud, Tanzimat, Eğitim, Rüşdiye, Sıbyan Mektebi.

### **Abstract**

In the last quarter of the 18th century, modernisation attempts in education, which started with the opening of military education institutions, continued in the 19th century by increasing their impact according to periods. Selim III and Mahmud II took their places in Ottoman history as the rulers who laid the foundations of modern education, and then the statesmen of the Tanzimat period tried to consolidate these foundations and put them into a system. During the reign of Mahmud II, the foundations of modern civil education were laid with the issuance of an edict on compulsory primary education and the opening of the first rüşdiyes. Furthermore, with the opening of two important schools such as Harbiye and Tibbiye, the structural centres of modernisation efforts were established in the 20th century as they had been throughout the 19th century. The Tanzimat bureaucracy also made efforts to systematise these modernisation steps of Mahmud II. Bureaucratisation in education in the modern sense began to emerge in this period and centralisation in education was achieved with the Maarif Nezareti, and all schools in the country were gathered under a single central administration. With the centralisation of education under a single roof, educational affairs were also divided into a number of departments. Thus, while Tanzimat administrators tried to institutionalise education on the one hand, they continued to open modern educational institutions on the other. In this context, steps were taken at all levels of education from primary education to higher education. All these efforts were bequeathed to the following periods and became the cornerstones of the road to modern Turkey.

**Keywords:** Mahmud II, Tanzimat, Education, Rüşdiye, Sıbyan School.

## Giriş

Osmanlı Devleti'nde modernleşme faaliyetlerinin başlamasıyla gündeme gelen konulardan birini eğitim teşkil etmiştir. Osmanlı Devleti'nin dışarıda yaşadığı gelişmeler, içeride bu kavramın zamanla önem kazanmasına ve bir süre sonra da sistemli bir devlet politikası haline gelmesine neden olmuştur. Batının askeri gücüne karşı konulamayacağı gerçeğini kabul eden Osmanlı devlet adamları, 18. yy'ın ortalarından itibaren Batılı askeri uzmanlardan faydalanarak orduda birtakım modernleşme çalışmalarını başlatmışlardır (Öztürk, 2000: 63). Özellikle askeri alanda yaşanan gelişmeler, eğitimin zorunlu olarak ele alınmasını gerektirmiştir. Nitekim 1768-1774 Osmanlı Rus savaşı sonrasında batıdan birtakım askeri yenilikler ithal edilmiştir. Askeri alanda atılan adımlar ve alınan teknoloji, zamanla bunların bilimsel bir temelde oturulması gerektiği gerçeğini de ortaya koymuştur (Somel, 2010: 41). Nitekim bir süre sonra da görüleceği gibi yenileşme hareketlerinin de nüvesini teşkil eden bu adımlarla öncelikle askeri alanda olmak üzere birtakım müesseseler oluşturulmuştur. Bunların başında Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ile Mühendishane-i Berri-i Hümayun gelmektedir.

1770'te yaşanan Çeşme Vakası sonrası donanmanın yeniden yapılanması gündeme gelmiş ve eğitilmiş kadrolara sahip bir deniz mühendishanesinin açılması fikri ortaya çıkmıştır. Böylece 1775 yılında, Türk eğitim tarihinde modern anlamda inşa edilen ilk müessese olarak adlandırılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun açılmıştır (Beydilli, 2020: 513-514). Akabinde ise III. Selim dönemindeki "Nizam-ı Cedid" hareketi kapsamında 1795 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılmıştır. Nizam-ı Cedid ordusunun teşkiliyle bağlantılı olan bu okulda, riyaziye ve hendese ağırlıklı dersler verilmiş ve ders kitaplarının basılması için okulun zemin katında bir de matbaa açılmıştır (Beydilli, 2020: 515-516). Bu okulların açılmasıyla birlikte eğitim alanında pek çok yenilik ve değişim kendini hissettirmiştir. Bu bağlamda sınıf sistemi kurulmuş, pedagojik ders kitapları hazırlanmış, derslikler düzenlenerek sınıflara sıralar girmiş, matbaa eğitim-öğretimde bir araç olarak kullanılmaya başlamış ve yabancı dil öğretimi müfredata girmiştir (Kenan, 2013: 11-12). Böylece 18. yüzyılın son çeyreği ile III. Selim döneminde, Türk eğitim tarihinde modern anlamda kurumsallaşmanın temelleri atılmıştır.

Bu çalışmada, II. Mahmud ve Tanzimat dönemlerinde eğitimdeki modernleşme çalışmalarının, kurumsal ve sistematik olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma kullanılmıştır. Tarihsel araştırma, geçmişte meydana gelmiş eylemleri ve olayları tanımlamak, açıklamak ve böylelikle anlayabilmek için verilerin sistemli olarak toplanması ve değerlendirilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011: 534). Doküman incelemesiyle elde edilen bilgiler, kronolojik ve tematik olarak başlıklar halinde sıralanmıştır. Bu bağlamda, II. Mahmud Döneminde eğitim yaşanan gelişmeler, Tanzimat süreci ve eğitime etkisi, eğitim teşkilatının kurulması, derecelerine göre eğitim kurumlarının açılması ve gelişimi, eğitimin toplumsal hayata etkisi, mesleki eğitim kurumları gibi konularda bilgi verilerek tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## II. Mahmud Dönemi ve Eğitim

II. Mahmud dönemi, merkezi yönetimi güçlendirme, bürokrasiyi Avrupalı bir yapıya dönüştürme projesinde ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi hedefleyen ve bu doğrultuda eğitim politikası izlenen bir dönem olmuştur. Nitekim II. Mahmud'un saltanatının son dönemine gelindiğinde, modern sivil eğitim yapısıyla devletin iç idaresini yeniden yapılandırmak üzere gerekli bilgi, beceri, değer ve tutuma sahip sivil nitelikli insan gücü yetiştirilmesi yolunda adımlar atıldığı görülecektir (Öztürk ve Nurdoğan, 2011: 1023). Hem artan nitelikli asker ihtiyacı hem de bununla birlikte sivil memurlara duyulan ihtiyaç, II. Mahmud'un eğitime önem vermesine neden olmuştur. Keza, öğrenme ve öğretmeye istekli ve meyilli bir kadro, II. Mahmud'un gerçekleştirmek istediği reformlar için büyük önem arz etmektedir (Lewis, 2004: 84).

Bu dönemde okullaşma konusunda ilk adım Tercüme Odasının açılmasıyla birlikte atılmıştır. Burada, Avrupa dili ve kültürünü bilen Müslüman Türk bir zümrenin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Keza bu durum, devletin asli unsuru olan Türklere dayalı bir politika izlenmek isteginin de işaretlerini vermektedir (Öztürk ve Nurdoğan, 2011:1023-1024). II. Mahmud döneminde eğitim alanında yaşanan bir gelişme, kendinden sonraki dönemlerde de sürekli gündeme gelmiştir. Bu gelişme, ilköğretimin zorunluluğu meselesidir. II. Mahmud, ilköğretimi zorunlu hale getirmek için 1824'te bir ferman yayınlamıştır. Buna göre halkın dini bilgisini kuvvetlendirmek amacıyla İstanbul ve çevresinde mahalle mektepleri düzeyinde bir zorunlu ilköğretim uygulaması getirilmeye çalışılmıştır. Ancak iç ve dış meselelerden dolayı bu konu yaygın hale getirilememiştir. Buna rağmen ferman, okuma yazmanın öğretilmesini buyurduğu için kendinden öncekilere göre farklı bir önem taşır (Mahmud Cevad, 2001: 3-7; Somel, 2010: 47). Bu arada, ilgili fermanın İstanbul ve çevresiyle sınırlı kalmadığını belirtenler de olmuştur. Nitekim Unat, fermanın İstanbul dışındaki vilayetlere de yayıldığı ve yayınladığını belirten belgeler olduğuna dikkat çekmiştir (Unat, 1964: 38).

II. Mahmud döneminde eğitim konusunda atılan en ciddi adımlar askeri ve tıbbi alanda açılan okullar ile atılmıştır. Nitekim 1827 yılında, ordunun tabip ve cerrah ihtiyacını karşılamak amacıyla Türkiye'de modern tıp eğitiminin kurucusu olarak da kabul edilen Hekimbaşı Mustafa Behçet Efendi'nin öncülüğünde "Tıphane-i Amire" adında bir tıp mektebi açılmıştır. Öğretim programına yabancı dil eğitimi ve dersleri konulan mektepte, hocaların ve öğrencilerin Müslümanlardan seçilmesi şartı konulmuştur (İhsanoğlu, 1992: 354). Şehzadebaşı'nda faaliyet gösteren Tıphane'den beş yıl sonra da Topkapı Sarayı yakınında bulunan yapılardan üç bina içerisinde 1832 yılında, "Cerrahane-i Amire" adlı bir tıp merkezi daha açılmıştır. Akabinde Tıphane, Cerrahane'nin bulunduğu binaya nakledilmiş ve bu iki kurum birleşerek 1838'de "Mekteb-i Tıbbiye" adını almıştır (Öztürk ve Nurdoğan, 2011: 1026). II. Mahmud, okulun gelişmesi için bizzat ilgilenmiş hatta bir seferinde okulu ziyaretinde başarılı olan öğrencilere yarım kese akçe ödül vermiştir. Okulun, Avrupa'daki tıp fakülteleleri düzeyinde eğitim vermesini arzulayan II. Mahmud'un iradesiyle Mekteb-i Tıbbiye, Beyoğlu'ndaki Galata Sarayı'na nakledilmiş ve okulun başına da Viyana Tıp Fakültesi hocalarından Karl Ambros Bernard getirilmiştir (Bilim, 2002: 59). Bernard'ın gelişiyile birlikte okulda birtakım düzenlemeler olmuş ve eğitim Fransızca olarak yapılmaya başlamıştır (Öztürk ve Nurdoğan, 2011:1026).

II. Mahmud'un Tıbbiye'ye özel bir önem verdiği ve ilgi gösterdiği görülmektedir. Özellikle 1838 yılında Galata Sarayına nakledilen okulun açılışında yaptığı konuşmada, Türkçeyi ilim dili olarak vurgulaması ayrıca dikkate değerdir. II. Mahmud'un buradaki konuşması<sup>1</sup> aynı zamanda dilde millileşme bakımından öncü bir girişim olarak değerlendirilebilir (Berkes, 1978:181-182; Engin, 2015: 45).

II. Mahmud döneminde Tıbbiye'nin yanında hem kendi dönemi hem de sonraki dönemlere etkisi bakımından açılan bir diğer kurum ise Mekteb-i Harbiye'dir. Yeniçeri Ocağının kaldırılmasından sonra yeni kurulan "Asakir-i Mansure-i Muhammediye" ordusunun kuruluş kanunu gereği, gerekli olan yabancı dil ve harp ilimlerini öğretmek için yetenekli ve kabiliyetli öğrencilerin alınacağı bir Harbiye Mektebi açılmasına karar verilmiştir (Albayrak ve Şeker, 2014: 29). Bu amaçla açılan Mekteb-i Harbiye, 1834'te Maçka kışlasında öğretime başlamıştır (Sakaoglu, 2003: 57). Harbiye'nin kuruluşunun, Türk modernleşmesinde ayrı bir yere sahip olduğunu belirtmek gerekir. Nitekim bu kurumdaki eğitimin sağladığı askeri ve düşünsel etkiler ile mezunlarının askeri ve siyasi hayattaki konumları bilinmeden, 19. yüzyıldan 20.yüzyıla devletin geçirdiği değişim ve dönüşüm tam olarak anlaşılamayacaktır (Berkes, 1978: 191). Yine bu dönemde, askeri eğitim sistemindeki değişim neticesinde ve Yeniçeri ocağının dağıtılmasından sonraki süreçte mehterhane de kaldırılmıştır. Mehterhanenin yerine ordunun bu ihtiyacı için Donizetti Paşa'nın organizasyonu ile Muzika-i Hümayun Mektebi açılmış ve 1834'ten itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır (Akyüz, 2011: 147; Sakaoglu, 2003: 57).

II. Mahmud döneminde eğitimde yaşanan modernleşme çalışmalarından birini de Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi oluşturmuştur. Bu bağlamda 1830 yılında, II. Mahmud'un Seraskeri Hüsrev Paşa'nın himayesindeki Hüseyin, Ahmed, Abdülatif ve Ethem adlı 4 öğrenci Fransa'ya gönderilmiştir. Akabinde 1834-1836 yıllarında Londra, Paris ve Viyana gibi Avrupa şehirlerine döndüklerinde tophane, baruthane, fişekhane dökümhane gibi askeri tesislerde ve Mekteb-i Harbiye'de Hoca olmak üzere eğitim

1 "Çocuklar, iş bu büyük binayı tıbbiye olarak faaliyete geçirdim ve adını da Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane koydum. Burada hizmetlerin en kutsalı olan insan sağlığı ele alınacağından bu mektebi değerlerine tercih ettim. Burada tıp ilmini Fransızca olarak tahsil edeceksiniz. Bunun neden yabancı dille yapılacağını soracaksınız. Bunu zorunlu kılan güçlükleri bildireyim. Geçmişte bizde de tıp ilmi ürerinde birçok kitap yazılmıştır. Hatta Avrupalılar bu kitapları kendi dillerine çevirerek onlardan çok şey öğrenmişlerdi. Fakat bu kitaplar Arapça yazılmıştır. Birçok yıldan beri İslam okullarında bu kitaplar ilgi konusu olmaktan çıktıkları, bunları bilenlerin sayısı azaldığı için kullanılmaz olmuşlardır. Şimdi, tıp bilimini kendi dilimize çevirmek için yeniden bu kitaplara dönmek yıllar alacak uzun bir iştir. Bu kitapları kendi dillerine çevirmekle Avrupalılar yüzyıldan fazla bir süreden beri bunlara birçok yeni katkılarda bulunmuşlardır. Bundan başka, bu konuları öğretmenin yöntemlerinde büyük kolaylıklar geliştirmişlerdir. Bu yüzden tıp üzerine yazılmış Avrupa eserlerine kıyasla Arapça eserler artık yetersizdir. Bu eksikliklerin yeni eserlerden alınacak bilgilerle giderilebileceği iddia edilse bile bunlar çabucak Türkçeye çevrilemezler. Çünkü tıp eğitimi için gereken beş altı yıldan başka Arapçayı iyice öğrenmek en aşağı on yıl ister. Hâlbuki bir yandan ordumuz ve halkımız için yetişmiş doktorlara, öte yandan tıp bilimlerinin kendi dilimize kazandırılmasına acele ihtiyacımız vardır. Bu yüzden Fransızca öğrenmenizi istemekten maksadım, onu bu dilin hatırı için değil, tıbbi öğrenmeniz yanında bu ilmi adım adım kendi dilimize kazandırmaktır. Ancak bu yapıldığında tıp kendi ülkemizde kendi dilimizle öğrenilir hale gelecek ve ülkenin her tarafına yayılacaktır. (Doktor Bernard'ı işaret ederek) Bu zati sizin için getirttim. Avrupa'nın birinci derecedeki hekimlerinden olup gayet yetenekli bir kişidir. Kendisinden ve diğer hocalarınızdan hekimlik öğrenin ve tedricen bu ilmi kendi lisanımızla yapılar hale getirin. Zira doktor sıfatıyla yabancı ülkelerden kim olduğu belirsiz birtakım kişilerin gelmesinden ve şurada burada görev yapmasından hoşnut ve memnun değilim. İnşallah tahsilinizi tamamladıktan sonra önemli rütbelere kazanacaksınız. Bunun için her türlü ihtiyacımızı karşıladım. Yemekleriniz arasında sıcak kebabtan soğuk çileğe kadar her şey olacaktır. Sizden beklediğim gayretli çalışmanızdır. Talep sizden vermek bendendir. Cenabı- Hak hepimize muvaffakiyet ihsan eylesin. Âmin" (Engin, 2015: 45-46).



görmeleri için öğrenci gönderilmiştir. Hatta 1838’de diğer üç arkadaşıyla birlikte yurda dönen öğrencilerden Ethem, Miralay rütbesiyle önce Darü’s Şura-yı Askeriye’de görevlendirilmiştir. Bu isim daha sonra önemli Türk siyaset ve devlet adamı olarak II. Abdülhamid Döneminde sadrazamlığa kadar yükselen Ethem Paşa olarak karşımıza çıkacaktır. Yine Sadrazamlardan Mehmet Emin Paşa ve Ahmet Vefik Paşa da bu dönemde yurtdışına giden öğrenciler arasındadır (Şişman, 2004: 4-10; Lewis, 2004: 84). Görüldüğü gibi II. Mahmud döneminde Avrupa’ya gönderilen bu öğrenciler, dönüşlerinde etkili konumlarda yer aldıkları gibi ülkenin değişim ve dönüşümünde de rol oynamışlardır.

II. Mahmud döneminde askeri ve teknik alanda yapılan bu eğitim çalışmalarından başka ilköğretimin modernleştirilmesi için de adım atılmıştır. Çünkü reformların gerçekleştirilmesi için yetenekli insanlar bulunması ve yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada imar ve kalkınma işleriyle ilgilenen Meclis-i Umur-ı Nafia, eğitim işleriyle de yakından ilgilenmiş ve 1839 Şubat’ında bir layiha yayınlamıştır (Akyıldız, 2012: 61; Mahmud Cevad, 2001: 7-10). Layiha, Tanzimat öncesi Osmanlı devlet adamlarının eğitimle ilgili tutum ve anlayışlarını göstermesi bakımından önemlidir. Layihada, eğitimin değeri ve önemi, pozitif fenlere olan ihtiyaç, fen ve sanayinin yaygınlaştırılması için çalışmanın devletin temel hedefi olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim konusundaki problemlerin belirlenerek, bunların çözüm yolları konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bu layihada, geleneksel çizgi devam etmekle beraber, öğretmen nitelikleri, sınıf sistemi ve ders sayısının artırılması gibi yenilikçi konular da gündeme gelmiştir (Nurdoğan, 2016: 29-30). Dönemin sonlarına gelindiğinde, çocukların sıbyan mektebinden sonra rüştlarini ispatlayacakları yaşa kadar eğitim alacakları ve ismini bizzat Sultan Mahmud’un koyduğu “Rüşdiyye” adı verilen okulların açılması kararlaştırılmıştır. Bunun neticesinde rüşdiyelerin idaresine bakmak üzere “Mekatib-i Rüşdiyye Nezareti” kurulmuştur. Bu nezaretin başına ise devrin tanınmış hocalarından olan İmamzade Esad Efendi getirilmiştir (Ergin, 1977: 384-386). Evkaf Nezaretine bağlı olan bir müdürlük seviyesinde olan Mekatib-i Rüşdiyye Nezaretinin kurulması sonrası yapılan bu düzenlemeyle okullar; sıbyan, rüşdiyye ve mekatib-i âliye olmak üzere ilk orta ve yüksekokul seviyesinde ele alınmaya başlamıştır. Ancak bu süreçte pek bir varlık gösteremeyen Nezaret, sadece Mekteb-i Maarif-i Adliye ve Mekteb-i Ulum-ı Edebiye adlı okulların açılışı ile ilgilenmiştir (Akyıldız, 2012: 61-62). II. Mahmud döneminin sonunda açılan bu iki okul hem modern manada hem de devlet memuru yetiştirmek amacıyla kurulmuş olmalarıyla dikkati çekmektedir. Bu okullardan ilki olan Mekteb-i Maarif-i Adliye, 11 Şubat 1839’da açılmıştır. Ülkenin ilk açılan sivil çağdaş ortaöğretim kurumu olarak nitelendirilen bu okulda, Sarf, Nahiv, Arapça, Farsça, Mantık, Hat, Arapça Gramer, Fransızca ve Fransızca olarak Tarih, Hendese, Coğrafya ve Politika kitapları okutulması kararlaştırılmış ancak Fransızca tarih ve politika derslerinin okutulması kararı uygulanamamıştır (Unat, 1964: 16). Diğer okul olan Mekteb-i Ulum-ı Edebiye de 19 Mart 1839’da açılmıştır. Okulun öğrencileri üç sınıf halinde öğrenim görmüş ve diğer okuldan farklı olarak hazırlık niteliğinde olan sınıflar da yer almıştır. Ayrıca öğrencilere birtakım ihtiyaçlarının karşılanması için maaş da verilmiştir (Akyıldız, 2011: 169-170). Bu okullardan mezun olanlar, devletin merkez bürokrasisinde istihdam edilmişlerdir (Öztürk ve Nurdoğan, 2011: 1029).

II. Mahmud döneminde dikkat çekilmesi gereken diğer bir husus, açılan Tıbbiye ve Harbiye gibi okullarda verilmeye başlanan kısmi seküler eğitim ve öğretim uygulamalarıdır. Bu okullarda yerleşmeye başlayan anlayış, sonraki dönemde de devam etmiş ve bu durum, zamanla eğitimde ikilik yaşanmasına neden olmuştur (Ortaylı, 2014: 211). Neticede II. Mahmud dönemi, modern eğitim kurumlarının yaygınlaştığı, ilköğretimde zorunluluk konusunda gelişme yaşandığı, maarif teşkilatlanmasının temellerinin atıldığı bir dönem olmuş ve geleneksel eğitimin yanında oluşturulan modern eğitim kurumları, Tanzimat dönemi ve sonrası için bir birikim oluşturmuştur.

### **Ferman'dan Sisteme: Tanzimat Süreci ve Eğitim**

II. Mahmud zamanında eğitim alanında oluşan birikim, 1839 yılında Mustafa Reşit Paşanın girişimleri neticesinde Sultan Abdülmecid'in ilan ettiği Tanzimat Fermanı ile daha sistemli bir hale getirilmiştir. Bu bağlamda “Tanzimat Dönemi” olarak adlandırılan dönemde, her alanda bir yenileşme süreci yaşanmış ve batı örnek alınmak üzere birtakım yeni müessesler kurulmaya başlanmıştır (Engin, 2016: 2). Tanzimat Fermanında eğitim ile ilgili açık bir hedef belirtilmese de zamanla yapılan ıslahatların eğitim temelinde olması gerektiğinin farkına varılmış ve devlet adamları, reformların sürekli hale gelmesini sağlamak için bilgili, aydın bir toplum ve kadrolar oluşturmak istemişlerdir. Okullar açarak ve halkı eğiterek devleti, Avrupa'nın yeni usullerine göre düzenlemeye çalışmışlar ve bunu fikir ve uygulamalarında da göstermişlerdir (İhsanoğlu, 1992: 360; Engin, 2015: 59). Nitekim Sultan Abdülmecid 1845'te Babıali'de sadrazama ve vekillere hitaben bir ferman yayınlamış ve burada eğitimle ilgili şu uyarılarda bulunmuştur: “En önemli amacımız olan ülkenin ve halkın mamuriyetini sağlamak için ne türlü tedbirler gerekli ise bir an önce alınıp uygulansın. Tüm vekillerin ortak görüşleriyle mesele düşünölsün. Böyle bir amacın gerçekleşmesi, din ve dünya işlerinde halkın bilgisizliğinin giderilmesine bağlıdır. İlimlerin ve fenlerin kaynağı ve sanayinin meydana çıktığı yer olan gerekli okulların icadı ve yapılması, benim için işlerin en önemlisidir. Bu nedenle ülkenin uygun yerlerinde gerekli okullar açılarak halkın eğitilmesi çaresine bakılsın” (Akyüz, 2011:159-160). Sultan Abdülmecid'in bu fermanı, eğitimi çeşitli seviyelerde bir bütün olarak görmesi ve İstanbul dışında da genel eğitimin yaygınlaşmasının önemini vurgulayan ilk belge olarak dikkati çekmektedir (Somel, 2010: 60).

### **Maarif Teşkilatının Kurulması**

Sultan Abdülmecid'in, reformların başarısıyla eğitim arasında ilişki kurduğu bu fermanı sonrası sıbyan mekteplerini düzenlemek üzere “Meclis-i Muvakkat” kurulmuştur. Bu meclis, sıbyan ve rüşdiye mektepleri ile Darülfünun kurulmasına dair üç tasarı hazırlamıştır. Ayrıca bu tasarılar da, Babıali'de eğitim işleriyle ilgilenecek daimi bir meclis kurulması da yer almıştır (Akyıldız, 2012: 68). Bunun akabinde devletin eğitim işleriyle ilgilenmek ve gerekli olan reformları yapmak üzere 1846'da “Meclis-i Maarif-i Umumiye”, akabinde de bu meclisin aldığı kararları icra etmek üzere “Me-katib-i Umumiye Nezareti” kurulmuştur (Kodaman ve Saydam, 1992: 478). Bu meclis, Meclis-i Vala ile Hariciye Nezaretinin denetimi altındaydı. Bu bağlamda eğitimin

laikleşmesi konusunda da ciddi bir adım atılmış olmaktadır. Zira o güne kadar şeyhülislamın kontrolünde olan eğitim meseleleri bunda sonra hükümetin denetimine girmiş oluyordu. Böylece Tanzimat bürokratları, eğitimin kontrolünü ellerine almış oluyordu (Akyıldız, 2012: 69).

Tanzimat'ın ilanından sonraki süreçte yapılan uygulamalarla ilgili olarak özellikle gayrimüslimlere yeni haklar tanıyan 1856 tarihli "Islahat Fermanı"nın, eğitim konusunda da etkileri olmuştur. Nitekim fermana, her cemaatin kendi milli dilinde eğitim yapmak üzere okul açabileceği fakat bu okulların programlarının düzenlenmesi ve öğretmenlerinin tayin edilmesini karma bir maarif meclisinin yapacağı belirtilmiştir (Gülsoy, 1999: 186-187). Böylece gayrimüslim cemaatler, devlet denetiminde olmak üzere kendi okullarını açabilecekti. Bu ortamda özellikle Ermeniler, Rumlar ve Bulgarlar atağa geçmişler ve gayrimüslimlerin okulları yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu durum, Osmanlı hükümetinin maarif sistemini geliştirmesinde etkili olmuş (Somel, 2010: 67), neticede 1857'de din ve mezhep farkı gözetmeksizin eğitimin bütün Osmanlı tebaasının yararlanacağı bir konuma gelmesi için "Meclis-i Maarif-i Muhtelit" kurulmuştur. Böylece iki tane eğitim meclisi ortaya çıkmıştır. 1864'e gelindiğinde ise bu iki meclis de kaldırılarak "Daire-i Mekatib-i Mahsusa" ve "Daire-i Mekatib-i Umumiye" olarak iki şubeden oluşan "Maarif-i Umumiye Heyeti" oluşturulmuştur (Akyıldız, 2012: 69).

Eğitim işlerinin doğrudan kabine içinde bir nezaret altında toplanması ise 1857'de "Maarif-i Umumiye Nezareti"nin kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Bu nezaretin başına Sami Abdurrahman Paşa, müsteşarlığına Hayrullah Efendi, mektupçuluğuna da Raşid Efendi tayin edilmiştir (Mahmud Cevad, 2001: 59-60). Maarif-i Umumiye Nezaretinin kurulmasıyla, memleketteki müslim ve gayrimüslim okulları tek bir merkezi idare etrafında toplanmış ve ortak bir hedefe doğru kanalize edilmeye çalışılmıştır (Nurdoğan, 2016: 40). Eğitimin tek bir çatı altında toplanmasıyla eğitim işleri de bir takım bölümlere ayrılmıştır. Bu bağlamda öğretim kurumları; "Sıbyan Mektepleri", "Rüşdiyeler" ve "Mesleki Okullar" olmak üzere üç kademedен oluşmuştur. Ayrıca medreseler ve askeri okullar dışındaki tüm okulların yönetim ve denetiminin de Maarif Nezaretine ait olması kararlaştırılmıştır (Kodaman ve Saydam, 1992: 478). Böylece Türkiye'de sistemli bir eğitim bakanlığının temeli atılmış, eğitim kurumları ve konuları, devletin resmi politikası haline gelmeye başlamıştır (Bilim, 2002: 158). Bu bakımdan Maarif-i Umumiye Nezaretinin kurulması, Türk modernleşmesinin eğitim boyutunda köklü bir adımını oluşturmuştur. Bundan sonra eğitim işleri bu merkezi idare tarafından koordine edilmiş, bu miras cumhuriyet Türkiye'sine de intikal ederek günümüze kadar ulaşmıştır. Yine bu dönemden itibaren sivil eğitim kurumlarında ders kitapları yaygınlaşmaya başlamıştır. Keza eğitimde merkezileşmeyle birlikte, ders kitaplarının da merkezi eğitim tarafından düzenlenmesi gündemde olmuştur. Bunun yanı sıra okullardaki müfredatlar da merkezi eğitim kurumları tarafından belirlenmeye başlamıştır (Çam, 2023: 111,112).

Yaşanan bu gelişmeler, Tanzimat dönemi devlet adamlarının nasıl sistemli bir eğitim mekanizması kurmaya çalıştıklarını da göstermektedir. Keza Âli ve Fuad Paşalar, Tanzimat dönemine damgasını vurmuş, ülkenin kalkınması için de eğitime önem vermişlerdir. Bu bağlamda Âli Paşa, şöyle bir konuşma gerçekleştirmiştir: "Milletimizin eğitimini ve bilgisini gereken dereceye getirmeye pek çok çaba, emek ve para

harcamamız da kesin bir zorunluktur. Yoksa bu gerçekleştirilmezse, dayanamayıp biteriz. Ve her nasıl etsek ve çevremize Çin duvarı gibi hisarlar çeksek yine bilgili kavimler bize üstün gelir, giderek her şeyi elimizden alırlar. Fakat biz milletimizi eğitelim, bu gerçekleşinceye değin şimdiki usullerimizi tutup gidelim ve Hristiyanlara yeniden istihdam ve bereket kapısını büsbütün açmayalım dersek, bu da mümkün olamaz. İvedilikle uzaklaştırmaya girişmekliğimiz gereken tehlikeler zaman vermez. Dolayısıyla yukarıda belirtilen tedbirlerin hemen benimsenmesiyle beraber, genel eğitim için gerekli olan yolların açılıp tamamlanması da devletin en birinci işi bilip ona göre elbirliğiyle ve ivedilikle gerçekleşmesine gece gündüz çabalamak ve bu yolda akçe esirgememek uygun görünür” (Engin, 2016: 4). Görüldüğü gibi Tanzimat döneminin etkili devlet adamlarından biri olan Âli Paşa, eğitimi ülkenin varlığı ve kalkınmasının bir teminatı olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca dönemin hâkim paradigması olan “Osmanlılık” prensibinin, eğitim üzerinde de uygulanmasının önemine dikkat çekmiştir.

### **Eğitimde Toplumsallaşma**

1845 yılında Meclis-i Maarifte, Darülfünun kurulması için altyapı hazırlamak üzere batılı tarzda bir ilmi müessesenin kurulması düşünülmüştür. “Encümen-i Daniş” olarak adlandırılan bu kuruluşun vazifesi, Darülfünun’un kuruluşu tamamlanana kadar orada okutturulacak olan ve herkesin anlayabileceği surette Türkçe kitaplar, halkın kültürel seviyesini yükseltecek telif ve tercüme eserler hazırlamaktır. Meclis-i Maarif-i Umumiye adına üyelerden Ahmet Cevdet Efendi (Paşa) tarafından hazırlanan layiha ile kuruluş gerekçesi ve statüsü hazırlanarak sadarete sunulmuş ve Sultan Abdülmecid’in de onaylamasından sonra yine Ahmet Cevdet Efendinin yazdığı beyannamenin Takvim-i Vekayi’nin 1 Haziran 1851 tarihli sayısında yayınlanmasıyla kurumun açılışı kamuoyuna ilan edilmiştir (Uçman, 1995: 176,177; Atuf, 1930: 91). Encümen-i Daniş’in mimarları, dönemin önde gelen devlet ve bilim adamlarıdır. Keza Âli ve Fuad Paşalar ile Ahmet Cevdet Paşa ve Hayrullah Efendi bu konuda etkili olmuşlardır (İhsanoğlu, 1992: 369). Encümen-i Daniş’e tanınmış kişiler alındığı gibi büyük Osmanlı tarihini yazan Avusturyalı Hammer ile İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce sözlüklerini yazan İngiltereli James Redhouse da üye olarak seçilmiştir. Encümen-i Daniş, dil ve edebiyat alanında başarılı eserler ortaya koyamasa da en büyük katkısı Ahmet Cevdet Paşanın tarih adlı eserinin ortaya çıkması olmuştur (Berkes, 1978: 231).

İyi niyetle girişilen bir teşebbüse rağmen, kendinden beklenen görevi tam olarak yerine getiremeyen Encümen-i Daniş, bir süre sonra dağılmıştır. Ancak taşıdığı bir nevi ilimler akademisi kimliğiyle (Uçman, 1995: 178) Tanzimat döneminin eğitim ve kültür bakımından anılması gereken müessesesi olarak tarihteki yerini almıştır. Bu girişimin ardından yeni bir akademinin kurulması konusu gündeme gelmiş ve 1862’de “Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye” kurulmuştur. Daha çok doğa bilimleri alanında faaliyet gösteren bu kurum, “Mecmua-yı Fünun” adlı bir yayın da hazırlayarak halkı çeşitli bilimsel konularda bilgilendirmeye çalışmıştır (Öztürk, 2000: 76).

## Avrupa'da Osmanlı Gençleri

II. Mahmud döneminde başlatılan Avrupa'ya öğrenci gönderme projesi, Tanzimat döneminde de artarak devam etmiştir. Fransa'nın merkez ülke olarak seçildiği bu dönemde din ve milliyet ayrımı yapılmadan Osmanlı tebaasından çeşitli bilim dallarında ihtisas görmek üzere 171'i Müslüman, 73'ü gayrimüslim olmak üzere toplam 244 öğrenci gönderilmiştir. Fransa'ya tahsile giden öğrencilerin bir kısmı iyi yetişmiş olarak yurda döndüklerinde önemli görevler almışlar ve bazı alanlarda öncü kişiler olmuşlardır (Şişman, 2004: 85-86). Bu gelişmeler dışında, yurtdışında bir nevi ihtisas okulu da açılmıştır. 1857'de Paris'te açılan ve "Mekteb-i Osmani" adı verilen okul ile Paris'teki öğrencilerin eğitimlerini sistematik ve disiplinli bir hale getirmek ve Fransızcalarını geliştirmek amaçlanmıştır. Okulun eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Mekteb-i Osmani'nin eğitim kadrosu içinde, Hoca Tahsin Efendi ile Selim Sabit Efendi de bulunmaktadır. 1864'te kapatılan Mekteb-i Osmani, bir hazırlık okulu niteliği taşımakla birlikte Osmanlı Devleti'nin yurtdışında açtığı ilk ve tek okul olma özelliği ile Türk eğitim tarihinde özel bir yere sahip olmuştur (Şişman, 1986).

## Öğretmen Yetiştirmede İlk Adım: Darülmuallimin

Tanzimat döneminde öğretmen yetiştirme konusunda atılan adımlar, modern öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşması bakımından temel teşkil etmiştir. Öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi açısından ilk modern kurum olan Darülmuallimin, 16 Mart 1848'de İstanbul'da açılmıştır. Böylece öğretmenler ilk kez mesleki bir okuldan yetiştirmeye başlamıştır (Akyüz, 1996: 471). Amacı yeni açılan rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek olarak belirlenen Darülmuallimin, Darülmuallimin-i Rüşdi olarak da adlandırılmıştır (Öztürk, 2007: 4). Darülmuallimin'in ilk başhocalığına (idareciliğine) Denizlili Hoca Yahya Efendi getirilmiştir. Saray hocalığı ve Encümen-i Daniş üyeliğinde de bulunan önemli bir ilim adamı olan Hoca Yahya Efendi, okulun açılışı münasebetiyle, okulun açılma sebepleri ve sağlayacağı faydalar hakkında bir konuşma da yapmıştır (Ünal ve Birbudak, 2013: 163-164). Hoca Yahya Efendi'nin ardından 14 Ağustos 1850'de Darülmuallimin müdürlüğüne Ahmed Cevdet Efendi (Paşa) atanmıştır. Ahmed Cevdet Efendi'nin atanması ile okulda köklü bir değişim yaşanmaya başlamıştır. Bu göreve özellikle getirildiği anlaşılan Ahmet Cevdet Efendi'nin idareciliği esnasında gerçekleştirdiği en önemli icraat ise Darülmuallimin Nizamnamesini hazırlaması ve bunu uygulaması olmuştur (Ünal ve Birbudak, 2013: 13; Gündüz, 2012: 107).

Bu nizamnamede Ahmet Cevdet Efendinin, öğretmen yetiştirme işinin belli bir niteliğe sahip olmasına çalıştığı dikkati çekmektedir. Bu arada Akyüz, Ahmet Cevdet Efendinin ilgi ve hassasiyeti nedeniyle nizamnamede olmayışına rağmen batıdaki tarih yazımından etkilenerek tarih dersi de okuttuğunu söylemiştir (Akyüz, 1996: 472, 474). Buradan hareketle okullardaki tarih öğretiminin temellerinin öğretmen yetiştiren bir kurumda atıldığı söylenebilir. Ahmet Cevdet Efendi, Darülmuallimin öğrencilerinin cerre çıkmasını yasaklayarak okulun kontenjanını azaltmış ve mevcut öğrencilere daha fazla maaş verilmesine çalışmıştır. Böylece okul cazip hale getirilerek aynı zamanda daha nitelikli öğretmenler yetişmesi amaçlamıştır (Öztürk, 2007: 6). Bu

nizamname ile Darümuallimin'deki<sup>2</sup> eğitim belli bir hukuki niteliğe bürünmüş ve öğretim faaliyetleri düzenli hale getirilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 1996: 473). Nizamname değerlendirildiğinde, Türkiye'de modern eğitim kadrosunun temelini Ahmet Cevdet Efendi'nin gayretiyle atıldığı söylenebilir (Gündüz, 2012: 110). Bundan başka, Darümuallimin'den mezun olanlar arasında Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin ve pedagojinin önde gelen isimlerinden olan Selim Sabit Efendinin de bulunduğu göze çarpmaktadır (Mahmud Cevad, 2001: 55).

### **İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Süreci: Rüşdiyeler**

Tanzimat döneminde ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecindeki bir ara okul olarak karşımıza rüşdiyeler çıkmaktadır. Rüşdiyelerin kurulmasında, Harbiye ve Tıbbiye gibi askeri okullara, okur-yazar olup belli bir eğitim seviyesinden geçmiş öğrencileri göndermek, bir yandan da ilkokullara öğretmen yetiştirme amacı etkili olmuştur (Berkes, 1978: 138). Bu bağlamda yeni kurulacak olan bu okullara Sultan II. Mahmud çocukların rüşt çağıları olan 14-15 yaşlarına kadar öğrenim görebilecekleri “rüşdiye” adının verilmesini istemiştir (Ergün, 2000: 746). Ancak rüşdiyelerin faaliyete geçmesi ve açılmaları için 1847'yi beklemek gerekecektir. İşte bu süreçte de karşımıza Kemal Efendi çıkmaktadır. Kemal Efendinin, Türk eğitim tarihinde ve eğitimdeki modernleşme hareketlerinde yerini özellikle belirtmek gerekir. Kemal Efendi, Mekatib-i Umumiye müdürlüğü sırasında ciddi reformlar yapmış ve rüşdiyelerin mimarı olmuştur. Hatta masraflarını bizzat üstlendiği iki adet rüşdiye inşa ettirmiştir. Bu okullara devam eden öğrencilerin kısa süre içerisinde Arapça, Farsça, Aritmetik ve Coğrafya derslerinde başarı gösterdikleri hükümete kanıtlandıktan sonra, benzer şekilde İstanbul'da rüşdiyelerin devamının açılması gündeme gelmiştir (Nurdoğan, 2016: 37). Açılan iki rüşdiye dışında Bayezid, Üsküdar, Tophane ve Babiali yakınlarındaki Ağa Camiinde de rüşdiye mektepleri kurulmuştur (Akyıldız, 1993: 236, 237). Sıbyan mektepleriyle ilgili girişimleri engellenen ve Darülfünun için gerekli olan altyapının olmaması nedeniyle Kemal Efendi gayretini rüşdiyelere vermiştir. Bütün bunlar neticesinde sıbyan mekteplerinin son sınıfında okutulacak dersler rüşdiyenin ilk sınıfına, Darülfünuna hazırlık olması için son bir sınıf da eklenerek başlangıçta iki yıl olarak belirlenen rüşdiyelerin öğrenim süresi dört yıla çıkarılmıştır (Nurdoğan, 2016: 37; Sarıçelik, 2010: 119). Darülmaarif açıldıktan sonra altı yıla çıkan rüşdiyelerin öğrenim süresi 1863'e geldiğinde beş yıla düşürülmüştür. Rüşdiyelerin ders programları başlangıçta Kur'an-ı Kerim, Akaid, Arapça, Hesap ve Yazı'dan oluşurken daha sonra Kemal Efendinin çabalarıyla Farsça, Coğrafya ve Hendese de eklenmiştir (Ergün, 2000: 746; Kodaman, 1991: 92). Rüşdiyelerin etkisinin zamanla kendisini hissettirmeye başladığı görülmüştür. Nitekim İstanbul'da açılan bu beş rüşdiye'nin öğrencilerinden bir grubu, öğretime başladıklarından altı ay sonra Padişah, Nazırlar ve Meclis-i Vala huzurunda imtihan edilmiş ve başarıları nedeniyle teşvik edilerek mükâfat almışlardır (Unat, 1964: 43).

<sup>2</sup> İlk defa İstanbul'da rüşdiyeler için açılmış olan Darümualliminden sonra 1868 yılında sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için Darümuallimin-i Sıbyan açılmıştır (Becerikli ve Demirel, 2017: 66).

1852'ye gelindiğinde İstanbul'da sayısı 10'u bulan rüşdiyeler, İstanbul dışında da açılmaya başlamıştır. Bu süreçte Meclis-i Maarif, rüşdiyelerin taşrada da açılmasını önermiş, hatta Bursa ve Edirne'de açılacak rüşdiyelerin taşradakilere örnek olması amaçlanmıştır. Ayrıca bu iki şehirde açılacak rüşdiyelerde öğretim materyali olarak kullanılması için ilm-i hal ve ahlak risalesinin dağıtılması istenmiştir. Bu iki şehir, Bosna'da açılan rüşdiyeler izlemiştir (Somel, 2010: 95). Böylece merkezden çevreye bir rüşdiye atılımı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bundan sonra da büyük yerleşim yerlerinde 25 rüşdiyenin açılması için gerekli olan tahsisat ve irade çıkmıştır. İstanbul dışındaki merkezden çevreye yayılması amaçlanan bu 25 rüşdiyenin 7'sinin Anadolu'da, 15'inin Rumeli'de, 3'ünün ise Ege adalarında yapılması kararlaştırılmıştır (Kodaman, 1991: 92). Bu hedeflere zaman içinde ulaşıldığı görülmüştür. Nitekim Maarif Nizamnamesinin ilan edildiği 1869 yılı itibarıyla İstanbul'da bir tanesi kızlara mahsus olmak üzere 13 rüşdiye bulunmaktaydı. İstanbul dışında ise Anadolu'da 50, Rumeli'de 62, Arap vilayetlerinde 9, Afrika'da 2 ve Adalarda 2 adet olmak üzere 125 rüşdiye bulunuyordu. Neticede 1869 tarihi itibarıyla ülke sathında toplam 138 rüşdiye eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde bulunmaktaydı (Bilim, 2002: 228). Rüşdiyelerin yaygınlaşmasında Darülmualimin-i rüşdi mezunlarının da etkisini dikkate almak gerekir. Eğitim kadrosunun oluşması, rüşdiyelerin açılmasını hızlandıran bir faktör olmuştur.

Bu dönemde rüşdiye mezunlarının kendilerinden beklenen seviyede mezunlar vermemeleri ve bazı yetersizlikleri nedeniyle bir başka eğitim kurumunun açılması gündeme gelmiştir. Nitekim 1862'ye gelindiğinde, rüşdiye mezunlarının daha donanımlı şekilde yetişmelerini ve bürokrasiye hazırlanmalarını sağlamak amacıyla bir yıllık hazırlık eğitimi verecek olan "Mekteb-i Eklâm" kursu açılmıştır. Bir süre sonra bu uygulamadan da memnun kalınmayınca bu kurs, üç yıllık bir okula dönüştürülerek adı "Mahrec-i Eklâm" olmuştur. Okul, kapsamlı bir ders programına sahip olmuştur. Ahmet Cevdet Paşa, bu okulu, ileride açılacak olan idadilerin kaynağı olarak görmüştür. Mahrec-i Eklâm, Mekteb-i Mülkiyenin genişletilmesine kadar varlığını devam ettirmiştir (Ergin, 1977: 476-479; Nurdoğan, 2016: 45; Somel, 2010: 75).

### **Kızların Eğitimi Meselesi**

Tanzimat döneminde, Müslüman ailelerin kız çocuklarının eğitimleri açısından, önemli gelişmeler yaşanmıştır. Osmanlı toplumunda önceleri kızlar, 10-11 yaşlarına kadar öğrenim görmekte olup sadece zengin ailelerin çocukları özel hocalar tutarak kızlarının eğitimini ileriki yaşlarda da almalarını sağlıyordu. Ancak bu dönemden itibaren, kızların belli yaştan sonra örgün eğitime devam etmelerine imkân sağlanmıştır (Öztürk, 2000: 69). Böylece 1859'da Sultanahmet'te Cevri Usta Vakfı olarak yaptırılan okulun kız rüşdiyesine dönüştürülmesiyle, kızlar Osmanlı Devleti'nde ilk mektepten sonra eğitim görme imkânına sahip olmuşlardır (Unat, 1964: 43). Bu ilk kız rüşdiyesinden sonra Kemal Efendinin Maarif Nazırlığı sırasında 1862'de Sultanahmet'te bir kız rüşdiyesi daha açılmış ve diğer vilayetlerde de kız rüşdiyelerinin kurulma süreci başlamıştır (Mahmud Cevad, 2001: 68). Bu dönemde, kızların eğitimi konusunda toplumsal duyarlılığın da sağlanmak istendiği görülmektedir. Nitekim bütün bunlar yaşanırken açılan bu okullara kızların rağbet etmesini sağlamak ve kız rüşdiyesini topluma duyurmak için 1862'de takvim-i vekayi'de ilan yayınlanarak aileler bu

konuda teşvik edilmiştir. Bu ılanda eğitimin erkeklere olduğu kadar kızlara da farz olduğundan bahsedilmiş, kızların isteklerine rağmen eğitimden mahrum kaldıkları, eğitim yoluyla dini ve dünyevi bilgilere sahip olacak kadınların eşlerine itaat edeceği belirtilmiştir. Ayrıca kızların terbiyeleri ile anne babalarının ilgilenmesi gerektiği de bildirilmiştir. Bundan başka, açılan kız rüşdiyesinde kız çocuklarının eğitimine özen gösterildiği ve öğretmenlerinin güvenilir ve liyakat sahip oldukları vurgulanmıştır (Tümer, 1999: 63).

### **Kısa Süreli Bir Okul: Darülmaarif**

Tanzimat Döneminde, rüşdiyelerden farklı bir konumda ve özelliğe sahip olan Darülmaarif'ten de bahsetmek gerekir. Sultan Abdülmecid'in annesi Bezm-i Âlem Valide Sultan tarafından II. Mahmud türbesinin yakınındaki arsaya yaptırılan bu okul, 21 Mart 1850'de bizzat padişahın da katıldığı büyük bir törenle açılmıştır. Okulun açılmasında hem Darülfünun'a öğrenci hazırlamak hem de devlet dairelerine memur yetiştirmek hedeflenmiş ve bu doğrultuda program hazırlanmıştır (Ergin, 1977: 449). Bu okulu batıdaki liseler ve jimnazlara benzeten Unat, hükümetin destek verdiği ve rüşdiyelere örnek gösterdiği bir müessese olduğunu ifade etmiştir (Unat, 1964: 43). Mahmud Cevad'ın eserinde öğrencilerin, "Arapça, Farsça, Hikmet-i Tabiiye, Coğrafya ve Hendese" den sınav olduklarından bahsedildiğini dikkate alındığında, okulda bu derslerin işlendiğini söylenebilir (Mahmud Cevad, 2001: 40). Okulun açılış töreninde gerçekleşen kısa bir görüşme, bu okula verilen önemi göstermesinin yanı sıra Tanzimat Dönemi eğitim politikalarında devlet adamlarının etkisini ve bakış açılarını göstermesi bakımından da dikkate değerdir. Darülmaarif'in açılış törenine, çocukları Şehzade Murat ile Fatma Sultanı ellerinden tutarak yanında getiren Sultan Abdülmecid, mektebin kapısında kendisini karşılayanlardan Kemal Efendiyi göstererek çocuklarına: "Efendinin elini öpünüz, bundan sonra sizin hocanız, efendidir, demiş ve ardından da Kemal Efendiye dönerek: Bunları dest-i terbiyenize tevdi ediyorum. Diğer taliplerle müsavi tutmanızı rica ederim" diyerek hem kuruma ve eğitimcilere bakış açısını ortaya koymuş hem de kendi çocuklarının diğer çocuklardan ayırt edilmesini istemiştir. Darülmaarif, eğitim sistemindeki yaşanan değişimlerden nasibini almış ve 1872'de lağvedilerek idadiye dönüştürülmüştür (Ergin, 1977: 450, 453).

### **İlköğretimin Temeli: Sıbyan Mektepleri**

Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyılda ilköğretimin esasını sıbyan mektepleri oluşturmuştur. Bu mektepler, "sabi" adı verilen beş-altı yaşındaki kız ve erkek çocukların okutulması amacıyla açılan eğitim kurumudur (Ergin, 1977: 82). Ayrıca, mekâtib, küttab, binalarının taştan yapılması nedeniyle taş mektep, hemen hemen bütün mahallelerde yer aldığı için mahalle mektebi olarak da anılagelmiştir. Genel olarak eğitim literatüründe mahalle veya sıbyan mektebi olarak adlandırılan bu okulların yaygınlaşmasında, ailelerin çocuklarına dini bilgilerin öğretilmesi isteği etkili olmuştur (Gelişli, 2002: 45). Yani sıbyan mekteplerinde temel amaç okuma yazma ile dini adap ve erkânın öğretilmesidir. Okuma yazma öğretiminde heceden başlanarak alfabe karşılığı olan elifbadaki harfler çeşitli hece tekerlemeleri ile öğretilmiştir. Örneğin "be çanak gibi,



cim karnı yarık gibi...” (Koçu, 1966: 24-25). Bu okullarla ilgili dikkat çekilecek husus, Osmanlı topraklarında yaşayan Müslüman veya gayrimüslimlere ait en eski ve yaygın bir eğitim kurumu olmasıdır. Sıbyan mektebine başlama, âmin alayı ya da bed-i besmele denilen bir sosyal etkinlik ile gerçekleşmekteydi. Burada çocuğun mektebe başlaması, hocanın, mahalle efradının ve çocuklarının da katıldığı coşkulu bir şekilde evinden alınıp mektebe getirilmesi ve mektepte ilk dersini alması şeklinde gerçekleşmiştir (Kara ve Birinci, 2012: 10). Sıbyan mekteplerinin öğretim kadrosu ise mahal- lenin hocası olan muallim, hocaya yardım eden kalfa ve hademe görevinde bulunan bevvabdan oluşmaktaydı. Hoca ve kalfa sayısı, mektebin büyüklüğüne göre değişmiştir. Böyle durumlarda kalfaların biri baş kalfa olarak, muallim de muallim-i evvel ve muallim-i sani olarak adlandırılmıştır (Kara ve Birinci, 2012: 24). Sıbyan mekteplerinin oluşumunda ve zamanla birtakım özellikler kazanmasında çocuğa verilen önem büyük rol oynamıştır. Çocuğun eğitimi bir kültürel çevre içerisinde şekillenmiştir ki bu da mahalle faktörüdür. Sıbyan mektebinin pedagojik özelliğini mahalle faktörünü dikkate alarak da incelemek gerekir. Nitekim Aksoy’un da belirttiği gibi sıbyan mekteplerinin iyi anlaşılması, onların bir mahalle yapısı içinde incelenmesi ve bu mahalle- nin merkezini teşkil eden cami, medrese, kütüphane gibi kuruluşların bir parçası gibi görülmesi yoluyla olur (Aksoy, 1968: 178).

İlköğretimin temelini oluşturan sıbyan mekteplerinin ıslahı konusunda 19. yüzyıl- da çeşitli adımlar atılmıştır. Hatta II. Mahmud’un çıkardığı 1824 Fermanı sonrasında da sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi konusunda girişimlerde bulunulmuştur. Bu bakımdan 1838’de Meclis-i Umur-ı Nafia tarafından hazırlanan raporda, sıbyan mektepleri üzerinde durulmuştur. Bu noktada, hocaların yetenekli olması, teftiş edilmesi çocukların okula devamlarının mecburi tutulması, sınıflara ayrılmaları, fakir ve kim- sesiz olan çocuklar için yatılı okullar açılması ve mahallelerdeki küçük çocuklara hece ve Kur’an-ı Kerim öğretilmesinin teşvik edilmesi üzerinde bazı tavsiyeler dile getirilmiştir (Kodaman ve Saydam, 1992: 481). Neticede II. Mahmud döneminden itibaren girişimde bulunulan sıbyan mekteplerinin ıslahı çalışmalarında uygulamada başarılı olunamamıştır. Ancak yine de ilköğretim konusunda ihtiyaçların tespit edilmesi ve projeler hazırlanıp tavsiyeler alınması önem arz etmektedir (Sarıçelik, 2010: 9). Bu bakımdan II. Mahmud dönemini, Tanzimat’ın ilköğretim projelerinin temelini atıldığı bir dönem olarak da değerlendirmek gerekir.

Tanzimat Döneminde kurulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat, 1838’deki rapor üze- rine çalışmalarına başlamış ve sıbyan mekteplerinin ıslahıyla ilgili de layiha hazırlamıştır. Bu mecliste, eğitimde öncelikle sıbyan mekteplerinin düzenlenmesiyle işe başlanması ve diğer eğitim kurumlarının aşamalı olarak düzene konulması üzerinde durulmuştur (Akyıldız, 1993: 229). Nihayetinde Meclis-i Maarif tarafından 1847’de hazırlanan talimatname ile sıbyan mektepleri bir sistem çerçevesinde düzenlemeye çalışılmıştır. Bu talimatname, öğretim programları, araç gereçler, öğrenim süresi, öğ- retim yöntemleri, disiplin ve devam, öğretmenler gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümünü içine alan kapsamlı bir projedir. Buna göre; 6 yaşını bitiren çocuğun mektebe devamı zorunludur. 7 yaşına bastığı halde okula gitmeyen çocuklar özel görevlilerce izlenecek ve aileleri cezalandırılacaktır. 4-5 yaşındaki çocukların okula başlaması ai- lelerinin isteğine göre olacaktır. Talimatnamede öğretim programının Türkçe okuma ve yazma esası üzerine gerçekleşmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Buna göre okumaya

elifba ile başlanarak amme cüzü ve öteki cüzlerin okunmasıyla devam edecektir. Cüzler bittikten sonra Türkçe lügat yani üç ve daha fazla kelime yan yana yazılacaktır. Ayrıca öğrencilerin ahlaki eğitimleri için Türkçe ahlâk risaleleri okutulacaktır. İlgili talimatnamede okumanın yanı sıra yazma da vurgulanmış ve hocaların yazmayı öğretmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazma alıştırmalarını yapmaları için Arabistan'da kullanılan taş levhaların okullara gönderileceği de belirtilmiştir. Öğrenim süresinin dört yıl olarak belirlendiği talimatnamede başarısız olanların bir yıl daha okulda eğitime devam edeceği ve yıl sonunda sınava gireceği belirtilmiştir. Disiplin bakımından da bazı esasların konduğu talimatnamede falaka yani dayak yasaktır. Öğrencilere kötü söz söylenmeyecek, kabahatlerine göre belli bir müddet ayakta durmak, kalfa tarafından derslerin tekrar ettirilmesi gibi hafif cezalar verilecektir. Derslerinde başarılı olanlar ve edep içinde hareket eden öğrenciler, hocanın yakınına oturtulup bir nevi taltif edilecektir (Berker, 1945: 28-33; Akyüz, 2011: 161; Koçer, 1992: 58, 59; Sarıçelik, 2010: 11, 12). Talimatname, sıbyan mekteplerinin belirli bir program ve müfredata bağlanması, okumanın yanında yazmaya da önem verilmesi, müfredata yeni dersler eklenmesi ve derslerin Türkçe okuma-yazma eksenli olması, dayak ve ağır cezaların olmaması, devam süresi ve yaş aralığının belirlenmesi gibi pedagojik özellikleriyle Tanzimat döneminde, ilköğretim alanında kapsamlı bir reform konusunda atılan ciddi ve iyi niyetli bir adım olarak yerini almıştır. Ancak sistem, kadro ve bütçe sıkıntısı nedeniyle bu talimatnamedeki hususlar genel olarak uygulanamamıştır (Sarıçelik, 2010: 12,13).

Yaşanan bu gelişmelerle birlikte ilköğretim reformu, Maarif Nezaretinin kurulması sonrası tekrar gündeme gelmiş ancak bütün bu altyapı çalışmalarına rağmen 1863 yılına değin sıbyan mekteplerinde esaslı bir reform gerçekleştirilemediği görülmüştür. 1863 yılında ise sıbyan mekteplerinin ıslahı konusunda yayınlanan irade ile ilköğretimin ıslahı meselesi tekrar ele alınmıştır. Örnek bir uygulama olarak İstanbul'da çeşitli semtlerden 12 sıbyan mektebi seçilmiş ve her bir okulun çevresinde iki okul daha seçilerek 36 okulda yeni bir usulün uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere taş levha, taş kalem ve divit dağıtılması kararlaştırıldığı gibi öğretmenlere de teşvik olarak 100 kuruş maaş bağlanması kararlaştırılmıştır (Berker, 1945: 39-42; Kodaman, 1991: 62). Örnek olarak belirlenen bu okulların zamanla başarılı olduğu görülmüş ve ayrıca başarılarından dolayı öğretmen ve öğrencilere ödüller de verilmiştir (Bilim, 2002: 198).

Maarif Meclislerinin 1846-1848 dönemlerindeki projelerinin devamı olduğu görülen bu uygulamalarla sıbyan mekteplerinden; kurallarına uygun bir şekilde Kur'an-ı Kerim okuyan, yeterli dini bilgi ve görgüye sahip, dönemin belgelerini, yazılarını okuyabilen ve kendini, düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade edebilecek bir öğrenci kitlesinin yetiştirilmesi beklenmiştir (Nurdoğan, 2016: 42). Sıbyan mekteplerinde gerçekleştirilen bu reformun İstanbul dışında da yansıması olmuştur. Nitekim bu durum Niş'te de uygulanmış ve burada açılan örnek okula 500 öğrencinin gelmesi sağlanmıştır. Akabinde bunun çevresindeki Rumeli'deki yerleşim yerlerinde de uygulanması için öğretmenler atanmıştır (Bilim, 2002: 198-199). Atılan bu adımlar, okulların kayıtlarının belirli bir takvime de bağlanmasını gündeme getirmiştir. Bu nedenle Meclis-i Maarif, yılda iki kez "Ruz-ı Hızır ve Ruz-ı Kasım" da öğrencilerin kaydolması gerektiğini belirlemiştir (Sarıçelik, 2010: 13). Okuldaki bu takvim değişimi yaz tatilini

de beraberinde getirmiş ve öğretmen ve öğrencilerin dinlenmesi için 10 Temmuz-1 Ağustos arası okullar tatil edilmiştir (Bilim, 2002: 200). Sıbyan mekteplerindeki reform çalışması bundan sonra da devam etmiştir. 1864'te kurulan Mekatib-i Sıbyan-ı Müslime komisyonu, 1868'de sıbyan mektepleri için 11 maddeden oluşan yeni bir nizamname hazırlamıştır. Bu nizamname gereğince de sıbyan mektebindeki derslerin arasında “İmal, Malumat-ı Nafia, Coğrafya ve Aritmetik” gibi dersler eklenmiştir (Kodaman, 1991: 62). Sultan Abdülaziz, bu nizamnamenin uygulanması için irade çıkartmış, Dersaadet yani İstanbul ile bilad-i selase olarak kabul edilen Eyüp, Galata ve Üsküdar'daki öğretmenler tarafından uygulanmasını istemiştir (Öztürk, 2005: 12). Görüldüğü gibi eğitimin temeli sayılan ilköğretim ve özelde sıbyan mektepleri, II. Mahmud döneminden itibaren eğitim meselelerinin gündemini oluşturmuş ve bu okulların ıslahı ve gelişimi için çeşitli adımlar atılmıştır. Bu adımların daha kapsamlı ve sistematik hale getirilmesi ise 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile gerçekleşecektir (Vurgun, 2022).

### **Batıya Açılan Pencere: Mekteb-i Sultani**

Tanzimat döneminde eğitim teşkilatında 1867'lerden itibaren yeni bir yapılanmanın adımları atılmaya başlamıştır. Eğitimdeki bu yeni yapılanmanın arka planında ise büyük devletlerin baskısı ve bütün devlet müesseslerinde yapılması istenen bir reform düşüncesi yer almaktadır (Kodaman, 1991: 20). 1866'da Girit'te çıkan isyan, Osmanlı Devleti'ni zor durumda bırakmış ve büyük devletlerin baskısına da zemin hazırlamıştır. Özellikle Fransa, İngiltere ve Çarlık Rusya'sı, bu konuda çeşitli notalar vererek Osmanlı Devleti'nin Islahat Fermanındaki hükümleri uygulamada yetersiz kaldığını, Osmanlı hükümetinin bu konuda kendi haline bırakıldığında bir kaos ve anarşi ortamı çıkıp bunun Avrupa devletlerini de etkileyeceğini düşünmektedir. Bu nedenle birtakım ıslahat önerilerinde bulunmuşlardır (Karal, 1988: 336). Sunulan bu ıslahat ve reform projelerinden en önemlisini ise Fransa Eğitim Bakanı Victor Duruy'un 22 Şubat 1867'de sunduğu ıslahat projesi oluşturur. Duruy, burada: “Müslüman olmayan toplulukların sahip buldukları eğitim müesseselerinin teşvik ve himaye edilmesi, başlıca büyük şehirlerde Hristiyan çocuklarının da kabul edileceği orta dereceli okulların kurulması, ilköğretimin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirilmesi, Müslüman olan ve olmayan öğrenciler için bir üniversite kurulması ve bu üniversitede tıptan başka tarih, idare ve hukuk derslerinin okutulması ve böylece de yeni kanunları uygulayacak memurlar yetiştirilmesi” (Engin, 2016: 6) gibi hususlar üzerinde durmuştur.

Dış politika zemininde bu gelişmeler yaşanırken içerde de kurumsallaşma ve bir sistem inşa etme çalışması hızlanarak, modern eğitim veren bir ortaöğretim müessesinin kurulması gündeme gelmiştir. Özellikle dönemin devlet adamları Âli, Fuad ve Saffet Paşaların bu konu üzerine hassasiyetle eğilmesi, birtakım ihtiyaçların da ortaya çıkmasıyla, bu tarz bir okulun kurulması kaçınılmaz hale gelmiştir. Nitekim iyi bir şekilde yabancı dil bilen devlet adamlarının yetiştirilmesi, hem ülkede eksikliği hissedilmiş olan ortaöğretim kurumları için bir model, hem de Avrupa çapında bir lise açılması ihtiyacı ortada durmaktadır. Bu ihtiyaçların yanına, Tanzimat döneminin temel politikası olan Müslüman ve gayrimüslim tebaanın birbiriyle kaynaşması ve bir Osmanlı milleti oluşturma düşüncesi de eklenmiş ve batıya açılan pencere olarak da

nitelendirilen bir kurum olan Mekteb-i Sultani, 1868'de açılmıştır (Engin, 2016: 11-13). Mekteb-i Sultani sadece açıldığı dönemle sınırlı kalmamış, uzun yıllar Türkiye'nin gözde eğitim kurumu olarak varlığını günümüze kadar sürdürmüştür. Nitekim Lewis bu durumu şöyle açıklamıştır: "Galatasaray mezunları Osmanlı İmparatorluğunun ve ondan sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin siyaset ve idaresinde hâkim bir rol oynar duruma geldiler. Galatasaray Sultanisinin oyun meydanları yoktu; fakat modern Türkiye'nin zaferlerinin birçoğu onun sınıflarında kazanıldı" (Lewis, 2004: 122).

### **Mesleki ve Teknik Eğitimin Durumu**

Tanzimat döneminde İstanbul ve çeşitli vilayetlerde mesleki ve teknik okullar da açılmıştır. Bu okullar, bürokrasiden öğretmenliğe, tarımdan sanayiye çok çeşitli bir görünüm arz etmiştir. Tanzimat'ın ilk yıllarında 1842'de Prusyalı bir uzman tarafından Askeri Baytar Mektebi kurulmuştur. Bu okulu İstanbul Yeşilköy'de 1847'de açılan Ziraat Mektebi takip etmiştir. Açıldıktan sonra dört yıl eğitim veren bu okul, daha sonra açılacak olan Halkalı Ziraat Mektebinin temelini oluşturacaktır. Bu süreçte Tanzimat dönemi ve sonrasında etkisini hissettirecek olan, kaymakam ve müdür gibi ülkedeki mülki idari memur kadrosunun yetiştirilmesi için 1859'da Mekteb-i Mülkiye açılmıştır. Öğrenim süresi başlangıçta iki yıl olan mülkiye mezunlarından bir kısmı, 1873 sonrası idadilerde yöneticilik ve öğretmenlik görevlerine de tayin edilmiş, böylece mülkiye, Türk eğitim tarihinde öğretmen ve eğitim yöneticisi kaynağı da oluşturmuştur. Yine bu dönemde, 1857'de Orman Mektebi, 1860'ta Telgraf Mektebi, 1864'te Lisan Mektebi, 1867'de askeri tıbbiye içerisinde sivil tıp okulu olan Mekteb-i Tibbiye-i Mülkiye gibi okullar açılarak mesleki ve teknik eğitim alanında faaliyet göstermişlerdir. Tanzimat dönemi eğitim hareketlerinde özel bir yere sahip okullardan birisi de sanayi mektepleridir. Mithat Paşa'nın Tuna Valiliği sırasında yetim ve öksüz çocuklar için 1860'ta Niş'te ve Sofya'da, 1864'te de Rusçuk'ta açtığı ıslahaneler daha sonra sanayi mekteplerine dönüşmüştür. Böylece 1868'de İstanbul'da ilk sanayi mektebi açılmıştır. Bu okullarda temel eğitimin yanı sıra, iş eğitimi de esas alınmıştır (Sakaoğlu, 2003: 78, 79, 87; Tekeli ve İlkin, 1999: 73; Akyüz, 2011:170, 171).

### **Yükseköğretim Teşebbüsü: Darülfünun**

Tanzimat'ın ilk yıllarında modernleşme bağlamında ilköğretim alanında gelişmeler yaşanırken yükseköğretim konusu da gündeme gelmiş ve 1846'da bir Darülfünun kurulması kararlaştırılmıştır. Kararlaştırılan bu fikir, semeresini 1863'te vermiştir. Darülfünun'un açılmasında müslim-gayrimüslim tüm Osmanlı tebaasının yan yana yatılı eğitim görerek modernleşme sürecinde devletin kamudaki ihtiyacına cevap verecek nitelikte öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Akyüz, 2011: 168). Darülfünun, fenler ve sanatlar evi anlamı taşıyan ismiyle en baştan medrese ve geleneksel eğitim anlayışından farkını belli etmiştir. Bununla birlikte Darülfünun, modern eğitimde yaşanan kurumsallaşmanın yeni oluşmaya başlaması ve temel eğitimden sonra yükseköğretime devam eden nitelikli öğrencilerin istenilen sayıda olmaması nedeniyle zaman zaman sekteye uğramıştır (Kenan, 2012: 344). 1863'te serbest derslerin verilmesiyle faaliyete başlayan Darülfünunda, çoğu Fransızca ve başka yabancı dillerden

oluşan 4000 kitaplık bir kütüphane de kurulmuştur. Okul 1865'te kendi binasından bir konağa taşınmış ancak burada çıkan yangın nedeniyle içindeki araç gereç ve kitaplarıyla birlikte yanmış ve ilk girişim bu şekilde sona ermiştir (Dölen, 1985: 476).<sup>3</sup>

## Sonuç

Türkiye'de modernleşme hareketleri kapsamında atılan adımlardan birisini eğitim oluşturmuştur. III. Selim döneminde batı tarzında açılan askeri eğitim kurumlarıyla başlayan bu gelişmeler II. Mahmud zamanında modern sivil eğitim kurumlarının inşa edilmesiyle devam etmiştir. Bu anlamda modern sivil eğitimin temellerinin II. Mahmud döneminde atıldığını belirtmek gerekir. İlköğretim zorunlu olması konusundaki ferman da Türk eğitim tarihinde bir ilki göstermesi bakımından dikkate değerdir. Bu dönemde gerçekleştirilen başka bir öncü girişim ise yurtdışına eğitim almak üzere öğrenci gönderilmesidir. Bu girişim Osmanlı'dan Cumhuriyete eğitimde tarihi devamlılığın bariz örneklerinden birini oluşturur. II. Mahmud döneminde açılan Harbiye ve Tıbbiye ise sadece kuruluş misyonları açısından değil, etkileri ve mezunlarıyla da yüzyıla damgasını vuran okullar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tanzimat Fermanında doğrudan eğitimden söz edilmese de dönemin idarecileri düşündükleri reformların hayata geçirilmesi için eğitimi önemsemişlerdir. Bu kapsamda kurulan Muvakkat Meclis-i Maarif ve Meclis-i Maarif-i Umumiye gibi yapılarla eğitim meselesini bürokratik gündeme taşımışlardır. Eğitimin günümüzdeki bakanlık seviyesinde derli toplu bir yapıya bürünmesi ise Maarif Nezaretinin kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Böylece eğitimde merkezileşme ve teşkilatlanma yolunda önemli bir adım atılmıştır. Tanzimat döneminin idarecileri bir yandan eğitimde kurumsallaşmayı gerçekleştirilmeye çalışırken diğer yandan modern eğitim kurumları açmaya devam etmişlerdir. Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere ilk öğretmen okulu olan Darülmualimin'in açılmasıyla öğretmenlik mesleki anlamda kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu dönemde eğitimin toplumsallaşması hususunda da ciddi gelişmeler yaşanmış, bir nevi bilim akademisi olan Encümen-i Daniş kurulmuştur. Kızların eğitimi konusunda ise kız rüşdiyelerinin açılması ve kızların eğitime teşvik edilmesiyle toplumsal alandaki bir meselenin çözümü için ilk adımlar atılmaya başlamıştır. Tanzimat döneminde açılan mesleki eğitim kurumları ise sonraki dönemlerde açılacak okulların nüvesini oluşturmuştur.

Tanzimat döneminde, Müslüman ve gayrimüslimlerin bir arada eğitim görebileceği batıya açılan pencere olarak da nitelendirilen Mekteb-i Sultani açılmıştır. Bu eğitim kurumu, sadece açıldığı dönemle sınırlı kalmamış, günümüzde de varlığını devam ettiren nadir eğitim kurumlarından biri olma özelliğini göstermiştir. Yine bu

3 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Darülfünununla ilgili de ayrıntılı bir çerçeve sunmuş ve böylece ikinci kez açılması yolunda bir teşebbüse zemin hazırlamıştır. Okulun ismi nizamnamede "Darülfünun-ı Osmani" olarak belirtilmiş ve "Hikmet ve Edebiyat, Ulum-ı Tabiiye ve Riyaziyyat, Hukuk" şubelerinden oluşmak üzere dört yıllık eğitim vermesi planlanmıştır. Nihayet Darülfünun, 20 Şubat 1870'te Sadrazam Ali Paşa, Maarif Nazırı Saffet Paşa ve diğer ileri gelen devlet adamlarının hazır bulunduğu bir törenle açılmıştır. 1873 yılına kadar eğitimin devam ettiği Darülfünun, bu tarihte ikinci kez kapatılmıştır (İhsanoğlu, 1993: 522-523). Darülfünun'un tekrar açılması sürecinde üçüncü adım, 1874 yılında atılmıştır. Bu tarihte Mekteb-i Sultani bünyesinde Hukuk, Edebiyat ve Mühendislik fakülteleri olan Darülfünun-ı Sultani açılarak yükseköğretime devam edilmiştir. Ancak bu durum 1881 yılında sona ermiştir. Yükseköğretim ve Darülfünun konusunda esas kurumsallaşma 1900 yılında açılan Darülfünun-ı Şahane ile gerçekleşecektir (Engin, 2015: 61).

dönemde, sıbyan mekteplerinin yanında ibtidailerin boy göstermeye başlaması, İlköğretimde gerçekleştirilmeye çalışılan ıslah çabalarının bir boyutunu oluşturmuştur. Tanzimat döneminde eğitimdeki gelişmeler sadece ilköğretimle sınırlı kalmamış, yükseköğretimde de bir adım atılmıştır. Ancak Darülfünun olarak adlandırılan bu yükseköğretim kurumu, bu dönem için kısa ömürlü olmuştur. Genel olarak bakıldığında, Tanzimat dönemi eğitimde modernleşme hareketlerinde şu üç esas üzerinde değerlendirilmelidir. Bunlar temel, öncü ve model olma özelliğidir. Eğitimde teşkilatlanma, sivil eğitim kurumları, yurtdışı eğitim, eğitimin derecelere ayrılması, eğitimde toplumsallaşma, mesleki eğitim gibi hususlarda ciddi bir birikim ortaya çıkmıştır. Dönemin devlet adamları eğitim konusunda gerçekleştirmek istedikleri amaçlarına istedikleri ölçüde ulaşamamış olsalar da Tanzimat döneminde eğitim alanında oluşan bu birikim sonraki döneme ve modern Türkiye Cumhuriyeti'ne miras kalmıştır.

### Kaynakça

Albayrak, M. ve Şeker, K. (2014), *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*, İstanbul: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Aksoy, Ö. (1968), *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul: İsmail Akgün Matbaası.

Akyıldız, A. (1993), *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform*, İstanbul: Eren Yayınevi.

Akyıldız, A. (2012), *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Akyüz, Y. (1996), “*Türkiye’de Öğretmenliğin Temelleri Sağlam Atılmıştı*”, Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı, 7: 471-476.

Akyüz, Y. (2011), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Yayınları.

Atuf, N. (1930), *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*, İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kütüphanesi.

Becerikli, S. ve Demirel, M. (2017), “*Osmanlı’dan Cumhuriyet Bursa’sına Miras Kalan Öğretmen Okulları (1883-1975)*”, History Studies, 9(1): 65-84.

Berker, A. (1945), *Türkiye’de İlköğretim I*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Berkes, N. (1978), *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu Batı Yayınları.

Beydilli, K. (2020), “*Mühendishane-i Bahri-i Hümayun*”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 31: 513-514.

Beydilli, K. (2020), “*Mühendishane-i Berri-i Hümayun*”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 31: 515-516.

Bilim, C. Y. (2002), *Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Çam, İ. D. (2023), “*A Study on the Preparation of Textbooks for the Ottoman Sıbyan Schools in the Late 19th Century*”, Journal of Human and Social Sciences, 6(Education Special Issue), 99-116.

Dölen, E. (1985), “*Darülfünun*”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, II, İstanbul: İletişim Yayınları: 476-477.

Engin, V. (2015), *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Tarihi Devamlılık*, İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Engin, V. (2016), *Mekteb-i Sultani*, İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Ergin, O. N. (1977), *Türk Maarif Tarihi*, I-II, İstanbul: Eser Matbaası.

Ergün, M. (2000), “*Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme*”, Yeni Türkiye, 32: 735-753.

Fraenkel, Jack R., E. Wallen Norman, H. Hyun Helen, (2011), *How to Design and Evaluate Research in Education*, New York: Connect Learn Succeed.

Gelişi, Y. (2002), "*Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sıbyan Mektepleri (Kuruluşu, Gelişimi ve Dönüşümü)*", Türkler, 15, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Gülsoy, U. (1999), "*Islahat Fermanı*", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 19: 185-190.

Gündüz, M. (2012), *Eğitimci Yönüyle Ahmed Cevdet Paşa*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

İhsanoğlu, E. (1992), "*Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı*", 150. Yılında Tanzimat (Haz. Hakkı Dursun Yıldız), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

İhsanoğlu, E. (1993), "*Darülfünun*", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 8: 521-525.

Kara, İ. ve Birinci, A. (2012), *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri Hatıralar-Yorumlar-Tenkitleler*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karal, E. Z. (1988), *Osmanlı Tarihi*, 7-8, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kenan, S. (2012), "*Üniversite*", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 42: 338-348.

Kenan, S. (2013), "*Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları üzerine Bir Çözümleme*", Osmanlı Araştırmaları, 41: 1-31.

Koçer, H. A. (1992), *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, İstanbul: MEB Yayınları.

Koçu, Reşat Ekrem, (1966), "*Sıbyan Mektepleri*", Hayat Tarih Mecmuası, 2.

Kodaman, B. (1991), *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kodaman, B. ve Saydam, A. (1992), "*Tanzimat Devri Eğitim Sistemi*", 150. Yılında Tanzimat (Haz. Hakkı Dursun Yıldız), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Lewis, B. (2004), *Modern Türkiye'nin Doğuşu* (Çev. Metin Kıratlı), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Mahmud, C. (2001), *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı* (Haz. Taceddin Kayaoğlu), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Nurdoğan, A. M. (2016), *Modernleşme Döneminde Osmanlı'da İlköğretim (1869-1914)*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Ortaylı, İ. (2014), *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Öztürk, C. (2000), "*Selim Sabit Efendi'nin Yetiştirdiği Dönemde Osmanlı Devleti'nde Eğitim: Modern Eğitimin Doğuşu*", Uluslararası Vize Tarih ve Kültürü Sempozyumu (Vize/28 Nisan 2000) Türkiye'nin İlk Pedagogu Vizeli Selim Sabit Efendi, Kırklareli: Beta Basım.

Öztürk, C. (2005), *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, İstanbul: MEB Yayınları.



Öztürk, C. (2007), *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Öztürk, C. ve Nurdoğan, A. M. (2011), “*II. Mahmud Döneminde Osmanlı Eğitimi: Modern Türkiye'nin Eğitimsel Temelleri*”, Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları (Ed. Cemil Öztürk ve İlhami Fındıkcı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sakaoğlu, N. (2003), *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sarıçelik, K. (2010), *Konya'da Modern Eğitim Kurumları (1869-1919)*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Somel, S. A., (2010), *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslâmlaşma*, Otokrasi ve Disiplin, İstanbul: İletişim Yayınları.

Şişman, A. (1986), “*Mekteb-i Osmani (1857-1864)*”, Osmanlı Araştırmaları, V, İstanbul.

Şişman, A. (2004), *Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839-1876)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Tekeli, İ. ve İlkın, S. (1999), *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Tümer, Y. (1999), *Tanzimat'tan Sonra Osmanlılarda Kızların Eğitimi*, (1839-1908), Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Uçman, A. (1995), “*Encümen-i Daniş*”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 11: 176-178.

Unat, F. R. (1964), *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ünal, U. ve Birbudak, T. S. (2013), *İstanbul Darülmuallimini (1848-1924)*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Vurgun, A. (2022), “*Eğitimde Modernleşme Sürecinde Değişimin Temel Bir Dinamiği: Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*”, Prof. Dr. Mehmet Çağatay Özdemir Armağanı -Toplumsal Değişim (Ed. S. Sağlam, G. Yüksel, M. Kara, A. S. Bingöl), Ankara: Nobel Yayınevi.

### Extended Abstract

In the last quarter of the 18th century, modernisation attempts in education, which started with the opening of military education institutions, continued in the 19th century by increasing their impact according to periods. Selim III and Mahmud II took their places in Ottoman history as the rulers who laid the foundations of modern education, and then the statesmen of the Tanzimat period tried to consolidate these foundations and put them into a system. During the reign of Mahmud II, the foundations of modern civil education were laid with the issuance of an edict on compulsory primary education and the opening of the first rüşdiyes. Furthermore, with the opening of two important schools such as Harbiye and Tibbiye, the structural centres of modernisation efforts were established in the 20th century as they had been throughout the 19th century. The Tanzimat bureaucracy also made efforts to systematise these modernisation steps of Mahmud II. Bureaucratisation in education in the modern sense began to emerge in this period and centralisation in education was achieved with the Maarif Nezareti, and all schools in the country were gathered under a single central administration. With the centralisation of education under a single roof, educational affairs were also divided into a number of departments. Thus, while Tanzimat administrators tried to institutionalise education on the one hand, they continued to open modern educational institutions on the other. In this context, steps were taken at all levels of education from primary education to higher education. All these efforts were bequeathed to the following periods and became the cornerstones of the road to modern Turkey.

Although education was not directly mentioned in the Tanzimat Edict, the administrators of the period gave importance to education in order to implement the reforms they considered. In this context, they brought the issue of education to the bureaucratic agenda with structures such as the Temporary Council of Education and the General Assembly of Maarif. Education took on a tidy structure at the current ministry level with the establishment of the Ministry of Education. Thus, an important step was taken towards centralization and organization in education. While the administrators of the Tanzimat period tried to achieve institutionalization in education, they also continued to open modern educational institutions. Teaching began to be professionally institutionalized with the opening of Darülmüallimin, the first teacher training school, to meet the need for teachers. During this period, serious developments were experienced in the socialization of education, and Encümen-i Daniş, a kind of science academy, was established. Regarding the education of girls, the first steps have begun to be taken to solve a social problem by opening girls' secondary schools and encouraging girls to receive education. Vocational education institutions opened during the Tanzimat period formed the core of the schools to be opened in the following periods.

During the Tanzimat period, Mekteb-i Sultani, which is also described as the window opening to the west, where Muslims and non-Muslims could study together, was opened. This educational institution was not only limited to the period when it was opened, but has also become one of the rare educational institutions that continues to exist today. Also in this period, the emergence of primary schools next to primary schools constituted a dimension of the reform efforts attempted to be carried out in primary education. During the Tanzimat period, developments in education were not limited to primary education only, a step was also taken in higher education. However,

this higher education institution, called Darülfünun, was short-lived for this period. Generally speaking, the modernization movements in education in the Tanzimat period should be evaluated on the following three principles. These are the characteristics of being a foundation, a pioneer and a model. A serious accumulation has emerged on issues such as organization in education, non-governmental educational institutions, education abroad, division of education into degrees, socialization in education, and vocational training. Although the statesmen of the period could not achieve their goals in education to the extent they wanted, this accumulation of knowledge in the field of education during the Tanzimat period was inherited by the next period and the modern Republic of Turkey.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

# Özbek Türkçesinde Olumsuzluk Biçimleri

## Negation Forms In Uzbek Turkish

Hüseyin Yıldırım\*

### Öz:

Güncel Türkçe Sözlük'te dil bilimi terimi olarak olumsuzluk "Fiillerde -ma/-me eki, isimlerde değil ve yok sözleri getirilerek yapılan, yüklemın anlattığı kılışın veya oluşun gerçekleşmemesi, olmaması veya bulunmaması durumu" şeklinde açıklanır.

Türkiye Türkçesinde hem basit hem de birleşik kipli fiil cümlelerinde olumsuzluk, yükleme kip ekinden önce -mA işaretleyicisi (geniş zaman kipinde -mAz) getirilerek yapılır. Bazen de olumlu çekimdeki yüklemden sonra değil işaretleyicisi devreye sokularak fiil cümlesi olumsuz hâle dönüştürülür. İsim cümlelerinde ise yok ve değil işaretleyicileri ile olumsuzluk (yokluk) ifade edilir.

Türkçenin Güney-Doğu grubu lehçelerinden biri olan Özbek Türkçesinde de fiil veya isim cümlelerini olumsuz yapma biçimleri, hem yapısal olarak hem de kullanılan olumsuzluk işaretleyicileri açısından, Türkiye Türkçesi ile genel manada benzerdir. Özbek Türkçesinde de fiil cümleleri çoğunlukla -ma olumsuzluk eki ile (geniş zaman kipinde -mas); isim cümleleri ise yo'q "yok" ve emas "değil" işaretleyicileri ile olumsuz yapılır.

Özbek Türkçesinde olumsuzluğu sağlayan bu ek ya da sözcüklerin kullanımına dair belirli kurallar ve yapılar vardır. Bu çalışmada isimlerde bildirmenin, basit ve birleşik fiil kiplerinin, son olarak da yeterliliğın olumsuz biçimlerinde işletilen kurallar

\* Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, huseyin.yildirim@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8876-3667

üzerinde durulacak; bu olumsuz biçimleri oluşturan kalıplar tespit edilecektir. Ayrıca bu kalıpların her biri için bir örnek çekim gösterilerek karşılıkları işlevler değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Özbek Türkçesinde olumsuzluk, yokluk, Karluk grubu, olumsuzluk biçimleri, olumsuzluk işaretleyicileri

### Abstract

In the Current Turkish Dictionary, negation as a linguistic term is explained as “The situation where the action or occurrence described by the predicate does not occur or does not exist, which is made by adding the -ma/-me suffix in verbs and the words değil and yok in nouns.”

In Turkey Turkish, in both simple and compound mood verb sentences, negation is made by adding the -mA marker (-mAz in the present tense) before the predicative mood suffix. Sometimes, the verb sentence is turned into a negative form by inserting değil (the not marker) after the predicate in the positive conjugation. In noun sentences, negation (absence) is expressed with the markers yok (no) and değil (not).

The ways of making verb or noun sentences negative in Uzbek Turkish, one of the South-Eastern group dialects of Turkish, are generally similar to Turkey Turkish, both structurally and in terms of the negation markers used. In Uzbek Turkish, verb sentences are mostly written with the negative suffix -ma (-mas in the present tense); noun clauses are made negative with the markers yo'q “yok” (none) and emas “değil” (not).

In Uzbek Turkish, there are certain rules and structures regarding the use of these suffixes or words that provide negation. In this study, we will focus on the rules that apply to indicative nouns, simple and compound verb tenses, and finally the negative forms of adequacy; The patterns that create these negative forms will be identified. In addition, The word endings will be shown for each of these patterns and the functions they provide will be evaluated.

**Keyword:** Negation in Uzbek Turkish, absence, Karluk group, negation forms, negation markers

## Giriş

♦ Türkiye Türkçesinde olumsuzluk, ek veya sözcüklerle yapılır. Fiil cümlelerinde olumsuzluğun genellikle -mA ya da -mAz ekiyle bazen de değil ile; isim cümlelerinde ise yok sözcüğü ve değil edatıyla karşılandığı görülür. +sIz/+sUz ekini almış isimler yüklem konumunda ise yine isim cümlelerinin olumsuz biçimi yapılmış olur. Ayrıca ne...ne bağlacı ile de hem fiil hem de isim cümleleri olumsuz kılınır.

Nadir İlhan, Türkçede olumsuzluk ifade edilirken bu yapının eklerle, kelimelerle ya da kelime gruplarıyla ortaya konulduğunu, ancak bazen de olumlu anlam taşıyan kelimelerin kazandıkları anlamlarla, alışılmamış bağdaştırmalarla olumsuzluk anlamı ifade ettiğini belirtir. Buna bağlı olarak Türkçede olumsuzluğu Anlamsal Olumsuzluk ve Yapısal Olumsuzluk olmak üzere iki ana grupta değerlendirir (İlhan & Kabadayı, 2016: 32). Bunlardan yapısal olumsuzluk yaygın olarak -mA, -mAz, -sIz/-sUz gibi eklerle ve yok, değil, hiç gibi kelimelerle sağlanır (s.60).

Türkçede eklerle sağlanan olumsuzlukta -mA olumsuz çatı eki ve bu ekten başka eklerle kaynaşmasıyla ortaya çıkan -mAz, -mAdAn gibi fiilimsi ekleri ile isimlere eklenen -sIz olumsuz sıfat eki ve ayrıca -mAzllk ve -mAksIzIn birleşik ekleri kullanılır (İlhan, 2005: s.271). Bir varlığın veya özelliğın olmadığını anlatmak için kullanılan olumsuz isim cümlelerinin kuruluşunda ise olumsuzluk kavramı taşıyan değil, hiç, yok, hayır, ne ... ne (de), ama, aksi hâlde, yoksa gibi kelimeler bulunur (s.276).

Olumsuzluğun -mA, -mAz gibi ekler ve yok, değil gibi sözcüklerle yapıldığı konusunda görüşler genel itibariyle ortaktır. Ancak bazı noktalarda görüş ayrılıkları ortaya çıkar. Mesela +sIz eki konusunda Erten, isimden isim yapım eki olan +sIz ekine, zıtlık veya yokluk kastederek de olsa olumsuzluk eki demenin doğru olmadığını; isimlerden zıtlık, yokluk ve bulunmama ifade eden isimler yapmaya yarayan bir ek demek gerektiğini (2007: s.1172) belirtirken, Çürük, “+sXz işaretleyicisinin üstdilsel olumsuzluğa izin vermediğini -ihtiyatla da olsa- ifade edebiliriz” (2013: s.104) der. Ancak Üstünova ise bünyesinde {-sIz} ekini barındıran yüklem görevindeki kimse-siz-im, arkadaş-sız-ım, akraba-sız-ım gibi ad soylu dil birimlerinin, yüklem konumundayken, bu ek aracılığıyla kimsem yok, arkadaşım yok, akrabam yok cümlelerine eş değer olumsuz cümleler kurduğunu kabul eder (Üstünova, 2016: s.1706).

♦ Türkiye Türkçesindeki olumsuzluğu karşılama biçimlerinin Özbek Türkçesinde de genel olarak benzer olduğu görülür<sup>1</sup>. Özbek Türkçesinde de basit fiil cümlelerinin olumsuz biçimi -ma eki ile yapılır; geniş zamanın olumsuzunda ise -mas eki kullanılır. Birleşik fiil kiplerinde ise olumsuzluk yine -ma ve -mas ekleri ya da emas ve yo'q ile sağlanır. İsim cümlelerinin olumsuz biçimlerinde yo'q ve emas devreye girer. Türkiye Türkçesinde olduğu gibi na...na bağlacı ile de hem fiil hem de isim cümleleri olumsuz yapılır.<sup>2</sup>

1 Özbek Türkçesinde olumluluk ve olumsuzluk kategorisi “bo'lishli va bo'lishsizlik kategoriyalari” başlığı altında değerlendirilir. yozdim olumlu va yozmadim, yozganim yo'q, yozgan emasman, yozmaganim olumsuzluk (Abdurahmonov, 1966: s.198).

2 Olumsuzluğu karşılamak için isimden isim yapma eki +siz; zarf-fiil eki -may “-mAdAn; -mAyIp” (Har oqshom choy ichamiz, bugun ichmay qo'ya qolaylik. – Her akşam çay içiyoruz bu akşam da içmeyiverelim.), -masdan “-mAdAn” (Siz bizdan so'ramasdan ish qildingiz. – Siz bize sormadan iş yaptınız.); aslo “asla”, sira “asla, hiç” (Sen ketarsan, ortingdan yeta olmayman sira. – Sen gidersin arkandan yetişemem hiç.), hech “hiç” (Dadam uyga hech vaqtli kelmaydi. – Babam eve hiç erken gelmiyor.) gibi ekler ve kelimeler de kullanılır. Bu çalışmada isim ve fiil cümlelerini olumsuz yapan kalıplar üzerinde durulacağından ek veya kelimelerle sağlanan olumsuz ifade biçimleri değerlendirilmeyecektir.

Özbek Türkçesinde basit kipteki fiil cümlelerinde olumsuzluğu belirtmek için kel-madi “gelmedi”, kelmayapman “gelmiyorum”, kelmaysan “gelmiyorsun, gelmeyecek-sin”, yozmasin “yazmasın” örneklerinde olduğu gibi esas olarak -ma olumsuzluk eki kullanılır. Geniş zamanın olumsuz biçimi -mas (-ma+r > maz > mas) eki yapılıır: kel-masman “gelmem”, yozmassan “yazmazsın”. Fiilimsi eklerini almış yapılarda kelgan emas (ya da kelganmas) “gelmedi”, olgan emasman “almadım”, o’qish emas “okumak değil”, o’qimoq emas “okumak değil”, ko’rmoqchi emasman “görmeyeceğim, görmek istemiyorum” örneklerinde görüldüğü gibi emas (e- “imek” + mas) ile olumsuzluk işa-retlenir, ancak kullanımı nadirdir. Ayrıca yo’q ile de olumsuzluk sağlanır: olgani yo’q “almadı”, ketgani yo’q “gitmedi”. Bazen de olumsuzluk manası na ... na yardımı ile ifa-de edilir: na o’qiydi, na yozadi “ne okuyor ne yazıyor, hem okumuyor hem yazmıyor” (Abdurahmonov, 1966: s.168; Yıldırım, 2020: s.145).

Türkiye Türkçesinde birleşik fiil kipleri ve isimlerde bildirme i- (imek) ek-fiili üze-rine -di, -miş, -se ekleri getirilerek (idi, imiş, ise) kurulur. Özbek Türkçesinde ise i- fiili e- şeklindedir ve üzerine -di, -gan, -mish, -mas ekleri gelerek oluşmuş biçimler (edi, ekan, emish<sup>3</sup>, emas) birleşik fiil kiplerinde ve isimlerde bildirmede kullanılır.

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki ek eylemleri karşılaştırarak değeren-diren Zilola Khudaybergenova, Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki ek eylem-lerin gramatikal açıdan değerlendirilmesinin çok farklı olduğunu ifade eder. Türkiye Türkçesi gramerine ait kaynaklarda i-fiilinin isimlere ve eylemlere eklenen, varoluş anlamını katan ana yardımcı fiil, ek-fiil, ek eylem olarak ele alınırken Özbek Türkçesi dil bilimcilerinin Rus gramerindeki bakış açısından yola çıkarak, ek eylemleri, fiille-rin anlam açısından bir türü olarak tanımladığını belirtir. Türkiye Türkçesinde imek fiilinin hikâye (idi), rivayet (imiş) ve şart (ise) şekilleri kullanılır; Özbek Türkçesinde ise emoq fiilinin dört şekli (edi, ekan, emish, emas) olduğundan bahseder (Khuday-bergenova, 2020: s.162-163). Ayrıca çalışması sonucunda şu bulguları vurgular:

İdi/ edi ek eylemleri saf zaman anlamına sahiptir. Bu ek eylemler, her iki lehçede de aynı anlamlarda ve görevlerde kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesindeki imiş ek eyleminin kullanım alanı Özbek Türkçesindeki emish ek eylemine göre daha geniştir. İmiş/emish/ekan ek eylemleri ilk önce geçmiş zamana ait olan nesne, olay, şahıs hak-kında bilgi verir. imiş /emish ek eylemleri, bununla birlikte duyulmuşluk anlamını bildirmeye de yarar. imiş/ emish ek eylemleri geçmiş zamanda mevcut olup olmadığı net olmayan nesne, olay, hadiseyi anlatır. Özbek Türkçesindeki ekan ek eyleminin Türkçe karşılığı imiş’tir, ekan/ imiş geçmiş zamanda ortaya çıkan olayın konuşulan zamandaki neticesini ifade eder. Türkçede Özbek Türkçesindeki ekan ek eylemine fo-netik bakımdan uygun olan iken/ -ken mevcuttur. Ama Türkiye Türkçesinde bu ek, zarf-fiil yapmaktadır.

Özbek Türkçesinden farklı olarak Türkiye Türkçesinde ek eylemin ise şekli var-dır ve sözcüklere şart anlamını ekler ve imiş, idi ek eylemleri gibi yaygın olarak için kullanılır. Özbek Türkçesindeki emoq fiilinin esa şekli de yaygın olarak kullanılsa da sadece bağlaç görevindedir.

3 Özbek Türkçesinde günümüzde emish biçiminin kullanımı ekan kadar yaygın değildir. Kelayotgan emish “geliyormuş”, kelgan emish “gelmişmiş”, kelar emish “gelirmiş”, kelmoqchi emish “gelecekmiş” örneklerinde olduğu gibi genelde -ayotgan, -gan, -ar, -moqchi eklerinden sonra gelerek rivayet yapar. emish şeklinin kullanımı ve işlevleri için (bkz. Hojiyev, 1970: s.145-146).

Özbek Türkçesindeki ek eylemlerin olumsuz şekli emas'dır. Emoq fiilinin geniş zaman çekimi olan (e-mas) bu ek eylem adlara ya da çekimli fiillere eklenerek olumsuzluk bildirir. Özbek Türkçesindeki bu ek eylemin Türkiye Türkçesindeki karşılığı değildir (2020: s.163-164)

◆ İsim cümlelerinde olumsuzluk Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde hem yapısal olarak hem de kullanılan işaretleyiciler açısından benzerdir. Türkiye Türkçesinde isim cümlelerinde olumsuzluk yok ve değil bazen de ne...ne ile sağlanır.

Türkiye Türkçesindeki isim cümlelerinin olumsuzluğu söz konusu olduğunda bu olumsuzluk işaretleyicilerinden devreye esas olarak yok girer: “Sizin evde de ekmek yokmuş.”, “Öyle yorgunum ki hiç hâlim yok.”, “Havada bir tek bulut yok.” vb. Yüklem olarak kodlanan isim görevindeki dil birimi, kurduğu olumlu isim cümlesinde değil koşacını alarak olumsuz cümle kurar: “İzge, nöbetçi değil bugün.”, “Elimdeki, senin aradığın kumaş değil.”, “Ben kimsenin kocası değilim zaten.”, “İzge hasta değildi bugün.” vb. (Üstünova, 2016: s.1707).

Özbek Türkçesinde ise isim cümlelerinin olumsuz biçimi yo'q ve emas sözcükleri ile bazen de na...na ile yapılır. Bu açıdan karşılaştırıldığında yok ve na...na işaretleyicisinin hem Türkiye Türkçesinde hem de Özbek Türkçesinde aynen kullanıldığı, Türkiye Türkçesindeki değil işaretleyicisinin yerini ise Özbek Türkçesinde emas işaretleyicisinin aldığı görülür.

• yo'q “yok” işaretleyicisi ile yapılan olumsuzluk:

O'grining uyi ko'p, to'grining uyi yo'q. – Hırsızın evi çok, doğrunun evi yok.

Bolaning o'chirg'ichi yo'q. – Çocuğunun silgisi yok.

Bu ovqatning tuzi yo'q. – Bu yemeğin tuzu yok.

Yig'lashning foydasi yo'q. – Ağlamanın faydası yok.

Xonaning kaliti yo'q. – Odanın anahtarı yok.

• emas “değil” işaretleyicisi ile yapılan olumsuzluk:

Mening uyim senikichalik yaqin emas. – Benim evim seninki kadar yakın değil.

Tashlab ketish chora emas. – Bırakıp gitmek çözüm değil.

Sumkadagi narsalarning hammasi meniki emas. – Çantadaki eşyaların hepsi benim değil.

Ko'p gapirishni emas, ko'p fikrlashni o'rgan. – Çok konuşmayı değil, çok düşünmeyi öğren.

• na ... na “ne...ne” işaretleyicisi ile yapılan olumsuzluk:

Unda na kitob bor, na daftar. – Onda ne kitap var, ne defter.

Na suv bor, na biron yemish qolibdi. – Ne su var ne bir miktar yiyecek kalmış.

◆ Yukarıda gösterilen isim cümlelerinin olumsuzluk biçimleri ve işaretleyicilerinde olduğu gibi, fiil cümlelerinin olumsuzluk biçimleri ve işaretleyicileri açısından da Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde benzerlik hâkimdir.



Türkiye Türkçesinde fiil cümlelerinde esas olarak devreye olumsuzluk eki -mA girer. “Olumsuzluk eki” adıyla kodlanan dil biriminin görevi, eylem/yüklemde anlatılan hareketin gerçekleşmediğini bildirmektir: “Neden vermiyorsun notlarını bana?”, “Görememiş senin gitmediğini.” vb. Olumlu eylemin yüklem olduğu cümlelerde yüklemden sonra getirilen değil koşacıyla olumsuz cümle kurgulanabilir. “Daha önce buralara gelmiş değilim.”, “Bu romanı okuyor değilsin.”, “Fındıkları kırmış değilim.”, “Ağlayacak değilim karşınızda.” Olumsuzlaştırma işleminin {-mA} yerine değil işaretleyicisiyle yapılması, anlamsal fark yaratmak amacını güder. “Daha önce buralara gelmemişim.” cümlesi, uzun zaman önce gerçekleşmiş, unutulmaya yüz tutmuş, anımsanması zor bir hareketin bildirimini üstlenirken bir yandan da bu durum sonradan anımsandığı için zayıf olsa bile olasılığı düşündürür. “Daha önce buralara gelmiş değilim.” cümlesindeki anlama bunlara ek olarak reddetme, bu yolla kesinliği güçlendirme özelliği yüklenir (Üstünova, 2016: s.1707).

Özbek Türkçesinde de fiil cümlelerinin olumsuz biçiminde yüklem konumundaki fiil -ma ve -mas eklerini alır: “Men bugun darsga bormadim.– Ben bugün derse gitmedim.”, “Yaxshi do’st kek saqlamas.– İyi dost kin gütmez.” vb. Bazen de olumlu eylemin olduğu fiil cümlesi yüklemden sonra emas getirilerek olumsuz kılınabilir: “Men bu kitobni o’qigan emasman.– Ben bu kitabı okumuş değilim.”, Maktabga bormoqchi emas edim.– Aslında okula gidecek değildim.” vb. Aynı zamanda na...na ile de fiil cümleleri olumsuz yapılır: “Na yomg’ir yog’adi, na quyosh chiqadi.– Ne yağmur yağıyor, ne güneş çıkıyor.” vb.

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde olumsuzluk kavramı konusundaki bu genel değerlendirmelerden sonra, aşağıda Özbek Türkçesinde isimlerde bildirmenin; basit ve birleşik fiil kiplerinin; son olarak da yeterlilik kategorisinin olumsuz biçimleri üzerinde durulacak ve buna dair kullanım kalıpları tespit edilecektir<sup>4</sup>.

## 1. İsimlerde Bildirmenin (Ek-Fiilin) Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde isimlerde bildirmenin geniş (şimdiki), görülen geçmiş ve öğrenilen geçmiş zamanlarında olumsuzluğu karşılamak için emas “değil” devreye girer; şartın olumsuzunu sağlamak için ise -ma eki kullanılır.

### 1.1. Geniş / Şimdiki Zamanın Olumsuz Biçimi

[isim + emas + zamir kökenli şahıs ekleri]

Özbek Türkçesindeki bu kalıp, isimlerde bildirmenin geniş (şimdiki) zamandaki olumsuz biçimini karşılar. Olumlu şekli, isim tabanlarına kişi zamirlerinin eklenmiş

<sup>4</sup> Türkiye Türkçesinde şeklen olumsuz görünen bir cümle anlam bakımından olumlu olabilir. Diğer bir ifadeyle olumsuzluk ekinin ya da sözcüklerinin bulunduğu her cümle olumsuz cümle kabul edilmez. Üstünova bu durumu: Eylem cümlelerinde olduğu gibi ad cümlelerinde de olumsuzluğun geçerli olması için olumsuzluk işaretleyicisinin temel önermede olması ön koşuldur. Olumsuzluk ifadesi, temel önermede değilse olumlu cümle söz konusudur. “Anladım, sizin evde ekmek yokmuş.”, “Havada bulut yok” dedi sunucu.”, “İzge, nöbetçi değilse akşama bize gelin.” vb. (2016: s.1707) şeklinde vurgular. Özbek Türkçesinde de benzer durum söz konusudur. Bu çalışmada, yapısal olarak Özbek Türkçesindeki olumsuzluk biçimleri ve olumsuzluk kalıpları tespit edilip bu kullanım biçimlerine dair bir örnek çekim gösterilecek; şeklen olumsuz anlamca olumlu ya da şeklen olumlu anlam açısından olumsuz cümleler konusuna değinilmeyecektir.

şekillerinin (zamir kökenli şahıs eklerinin)<sup>5</sup> getirilmesi ile oluşturulan bu çekimin olumsuz biçimi emas “değil” ile sağlanır. Bu olumsuz yapı ile, bir durumun ya da gerçeğin içinde bulunduğu şimdiki (geniş) zamanda olmadığı konuşur tarafından açıklanır.

Örnek çekim: t.1.ş. yosh emasman “genç değilim” / t.2.ş. yosh emassan “genç değil-sin” / t.3.ş. yosh emas “genç değildir” / ç.1.ş. yosh emasimiz “genç değiliz” / ç.2.ş. yosh emassiz “genç değilsiniz” / ç.3.ş. yosh emas(lar) “genç değiller”<sup>6</sup>

Örnek cümle: Sen bo‘ydoqsan, men bo‘ydoq emasman. – Sen bekârsın, ben bekâr değilim.

Sen hasis emassan. – Sen cimri değilsin.

Ular baxtli emaslar. – Onlar mutlu değiller.

## 1.2. Görülen Geçmiş Zamanın Olumsuz Biçimi

[isim + emas + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

Bu kalıp, isimlerde bildirmenin görülen geçmiş zamandaki olumsuz biçimini karşılar. Olumlu şekli isim tabanından sonra edi “idi” ve üzerine gelen iyelik kökenli şahıs ekleri<sup>7</sup> ile oluşturulur. Olumsuz biçiminde ise isimle edi arasına emas getirilir. Türkiye Türkçesinde i- fiilinin kullanımında düşmesi gibi Özbek Türkçesinde de e- fiili düşüp -di şeklinde eklenebilir. Bir durum ya da gerçeğin görülen geçmiş zamanda olmadığı konuşur tarafından kesin ve belirgin olarak ifade edilmesi söz konusudur.

Örnek çekim: t.1.ş. uyda emas edim (uyda emasdim) “evde değildim” / t.2.ş. uyda emas eding (uyda emasding) “evde değildin” / t.3.ş. uyda emas edi (uyda emasdi) “evde değildi” / ç.1.ş. uyda emas edik (uyda emasdik) “evde değildik” / ç.2.ş. uyda emas edingiz (uyda emasdingiz) “evde değildiniz” / ç.3.ş. uyda emas edi(lar) (uyda emasdilar) “evde değillerdi”

Örnek cümle: Hafta oxirida biz uyda emas edik. – Hafta sonu biz evde değildik.

Men o‘tgan yili bu maktabda o‘quvchi emas edim. – Ben geçen yıl bu okulda öğrenci değildim.

5 Özbek Türkçesinde, isimlerde bildirmenin geniş/şimdiki zaman çekiminde kullanılan zamir kökenli şahıs ekleri: t.1.ş. -man, t.2.ş. -san, t.3.ş. -(dir)Ø; ç.1.ş. -miz, ç.2.ş. -siz, ç.3.ş. -(dir)lar şeklindedir.

6 Bu çalışmada, Özbek Türkçesindeki olumsuzluk işaretleyicilerini belirlemek ana hedefe konulmuştur. Bu hedef doğrultusunda olumsuz biçimlerin kalıpları çıkartılmış ve bu kalıpların her biri için bir örnek çekim ve birkaç kullanım cümlesi verilmiştir. Konunun anlaşılır olması ve kalıpların cümle içerisinde görülmesi amacı ile verilen basit örnek cümleler tarafımızca oluşturulmuştur.

7 Özbek Türkçesinde, iyelik kökenli şahıs ekleri: t.1.ş. -m, t.2.ş. -ng, t.3.ş. -Ø; ç.1.ş. -k, ç.2.ş. -ngiz, ç.3.ş. -lar şeklindedir.

### 1.3. Öğrenilen Geçmiş Zamanın Olumsuz Biçimi

#### 1.3.1. [isim + emas + ekan + zamir kökenli şahıs eki]

Bu kalıp, isimlerde bildirmenin öğrenilen geçmiş zamandaki olumsuz biçimini karşılar. Çekimin olumlu şeklinde isim tabanına ekan ve üzerine zamir kökenli şahıs ekleri gelir. Olumsuz biçiminde ise isimle ekan arasına emas getirilir. Konuşur tarafından bir durum ya da gerçek belirsiz bir biçimde ifade edilir.

Örnek çekim: t.1.ş. o'quvchi emas ekanman "öğrenci değilmişim" / t.2.ş. o'quvchi emas ekansan "öğrenci değilmişsin" / t.3.ş. o'quvchi emas ekan "öğrenci değilmiş" / ç.1.ş. o'quvchi emas ekanmiz "öğrenci değilmişiz" / ç.2.ş. o'quvchi emas ekansiz "öğrenci değilmişsiniz" / ç.3.ş. o'quvchi emas ekan(lar) "öğrenci değilmişler"

Örnek Cümle: Kecha kasal emas ekan. – Dün hasta değilmiş.

Sen O'zbekistonlik emas ekansan. Sen Özbekistanlı değilmişsin.

Siz mendan katta emas ekansiz. – Siz benden büyük değilmişsiniz.

#### 1.3.1. [isim + emas + emish + zamir kökenli şahıs eki]

Bu kalıp isimlerde bildirmenin öğrenilen geçmiş zamandaki olumsuz biçimini karşılayan ikinci bir tiptir. Kullanımı yukarıdaki kadar işlek değildir. Daha çok edebî metinlerde görülür.

Örnek çekim: t.1.ş. boy emas emishman "zengin değilmişim" / t.2.ş. boy emas emishsan "zengin değilmişsin" / t.3.ş. boy emas emish "zengin değilmiş" / ç.1.ş. boy emas emishmiz "zengin değilmişiz" / ç.2.ş. boy emas emishsiz "zengin değilmişsiniz" / ç.3.ş. boy emas emish(lar) "zengin değilmişler"

Örnek Cümle: Bu ish juda ham qiyin emas emish! – Bu iş çok da zor değilmiş!

Uning so'zlariga ko'ra men chiroyli emas emishman. – Onun söylediğine göre ben güzel değilmişim.

### 1.4. Şart Kipinin Olumsuz Biçimi

#### [isim + bo'l- fiili + -ma- olumsuzluk eki + sa eki + iyelik kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesinde isimlerde bildirmenin şartında bo'l- "olmak" fiili kullanılır. Olumlu çekimde bo'l- fiilinden sonra -sa şart eki gelirken olumsuz çekimde ise fiille kip eki arasına -ma olumsuzluk eki getirilir:

Örnek Çekim: t.1.ş. maktabda bo'lmasam "okulda değilsem" / t.2.ş. maktabda bo'lmasang "okulda değilsen" / t.3.ş. maktabda bo'lmasa "okulda değilse" / ç.1.ş. maktabda bo'lmasak "okulda değilsek" / ç.2.ş. maktabda bo'lmasangiz "okulda değilseniz" / ç.3.ş. maktabda bo'lmasalar "okulda değilseiler"

Örnek Cümle: Horg'in bo'lmasangiz, sizni ertalab ko'rishni xohlaymiz. – Yorgun değilseniz sabah sizi görmek isteriz.

Juda og'ir kasal bo'lmasang, doktorga bormagin. – Çok ağır hasta değilsen doktora gitme.

## 2. Basit Fiil Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde bildirme ve tasarlama kiplerinin basit çekimlerindeki olumsuz yapılar aşağıdaki gibidir.

### 2.1. Bildirme Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

Türkiye Türkçesi gramerleri ile Özbek Türkçesi gramerleri arasında, fiil kiplerinin değerlendirilmesi konusunda bazı farklılıklar görülür. Özbek gramerleri zamanları o'tgan zaman (geçmiş zaman), hozirgi zamon (şimdiki zaman) ve kelasi zamon (gelecek zaman) olmak üzere üç ana başlık altında toplar. Basit zamanların hikâye ve rivayet biçimleri de bu ana başlıklar altında gruplandırılır. Kıyaslama yapılabilmesi için, bu ana ve alt başlıkların Özbek Türkçesi biçimini; ilgili kipi karşılayan ekleri; bu eklerin olumlu ve olumsuz örnekte kullanımını şu şekilde gösterebiliriz:

O'tgan Zaman (Geçmiş Zaman): a. Aniq o'tgan zamon fe'li (Görülen geçmiş zaman): -di: bordim – bormadim; b. Noaniq o'tgan zamon fe'li (Belirsiz geçmiş zaman): -gan: borganman – bormaganman / borgan emasman / borganim yo'q; -gandir: borganman – bormaganman; c. Uzak o'tgan zamon fe'li (Geçmiş zamanın hikâyesi / rivayeti): -gan edi/ekan/emish: borgan edim – bormagan edim / borgan emas edim / bormagan ekanman / borgan emishman; ç. O'tgan zamon hikoya fe'li (Öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi): -(i)b edi: borib edim – bormab edim; d. O'tgan zamon eshitilganlik fe'li (Duyulan geçmiş zaman): -(i)b: boribman – bormabman; e. Tugallanmagan o'tgan zamon fe'li (Şimdiki-Geniş zamanın hikâyesi): -(a)r edi: borar edim – bormas edim; -ayotgan edi: borayotgan edim – bormayotgan edim; -moqda edi: bormoqda edim.

Hozirgi Zamon (Şimdiki Zaman): a. Eklerle yapılan: -yap: o'qiyapman – o'qimayapman; -yotib: ishlaqayotibman; -yotir: o'qiyotirman – o'qimayotirman; -moqda: o'qimoqdaman – o'qimoqda emasman; b. Tasvir fiilleriyle yapılan: yot-: o'qib yotibman, ishlab yotibdi – o'qimay yotibman; tur-: o'qib turibman, ishlab turibdi – o'qimay turibman; yur-: o'qib yuribman, ishlab yuribdi – o'qimay yuribman; o'tir-: o'qib o'tiribman, ishlab o'tiribdi – o'qimay o'tiribman

Kelasi Zamon (Gelecek Zaman): a. Hozirgi-kelasi zamon fe'li (Şimdiki-gelecek zaman): -a/-y: kelaman – kelmayman; b. Kelasi zamon gumon fe'li (Geniş zaman): -a(r): borarman – bormasman; c. Qat'iy kelasi zamon fe'li (Kesin gelecek zaman): -(a)jak: borajakman; ç. Tarixiy qat'iy kelasi zamon fe'li: -gu (-g'u, -qu, -ku) + iyelik eki +-dir: borg'umdir - bormag'umdir; -gay (-g'ay, -qay, -kay): borgayman – barmagayman; d. Kelasi zamon devom fe'li: -(a)digan: boradiganman – bormaydiganman; e. Kelasi zamon maqsad fe'li: -moqchi: bormoqchiman / bormoqchi edim / bormoqchi ekanman / bormoqchi emishman – bormoqchi emasman/ bormoqchi emas edim / bormoqchi emas ekanman / bormoqchi emas emishman (bkz. Abdurrahmanov, 1966: s. 287-300).

### 2.1.1. Görülen Geçmiş Zamanın Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde bu kipin olumsuz biçimini karşılayan farklı yapılar vardır. Bu olumsuz biçimler olay ya da eylemin belirli (kesin) geçmiş zamanda veya belirsiz geçmiş zamanda gerçekleşmediğini ifade eder.

#### 2.1.1.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -di zaman eki + iyelik kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesinde bu yapı görülen geçmiş zamanın olumsuz biçimini karşılar. Kesin belirli geçmiş zaman diyebileceğimiz bu yapıda konuşur olayın görgü tanığıdır ve olayın ya da eylemin yakın geçmişte gerçekleşmediğinden emindir. Kipin olumlu çekiminde -di eki kullanılır. Olumsuz çekiminde ise kip ekinden önce fiile -ma olumsuzluk eki getirilir:

Örnek Çekim: t.1.ş. tanishmadim “tanışmadım” / t.2.ş. tanishmading “tanışmadın” / t.3.ş. tanishmadi “tanışmadı” / ç.1.ş. tanishmadik “tanışmadık” / ç.2.ş. tanishmadingiz “tanışmadınız” / ç.3.ş. tanishmadi(lar) “tanışmadılar”

Örnek Cümle: Sen bilan tanishdik, lekin do'stlaring bilan tanishmadik. – Seninle tanıştık, ama arkadaşlarıyla tanışmadık.

Uchrashuvda muhim bir narsani gaplashmadingiz. – Toplantıda önemli bir şey konuşmadınız.

#### 2.1.1.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]<sup>8</sup>

Bu kalıpta -gan eki kullanılır. Olumsuzluğu belirtmek için kip ekinden önce -ma olumsuzluk eki getirilir. Bu olumsuz biçim olay ya da eylemin yakın geçmişte ve belirsiz zamanda gerçekleşmediğini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. eshitmaganman “duymadım, duymamışım” / t.2.ş. eshitmaganman “duymadın” / t.3.ş. eshitmagan “duymadı” / ç.1.ş. eshitmaganmiz “duymadık” / ç.2.ş. eshitmaganisiz “duymadınız” / ç.3.ş. eshitmaganlar “duymadılar”

Örnek Cümle: Men oldinroq hech samolyotga minmaganman. – Ben daha önce uçağa hiç binmedim.

O'ylaymanki, siz uni oldin ko'rmagansiz. – Sanırım siz onu önceden görmediniz.

#### 2.1.1.3. [fiil + -gan/-kan/-qan sıfat-fiil eki + emas + zamir kökenli şahıs eki]

Bu olumsuz biçim de olay ya da eylemin yakın geçmişte gerçekleşmediğini ifade etmek için kullanılan başka bir tiptir. Yukarıdakinden farklı olarak bu kalıpta olumsuzluk emas ile sağlanır. Volkan Coşkun, yukarıda gösterilen -ma olumsuzluk eki kullanılarak teşkil edilen cümlelerde, geride veya oldukça geride kalmış bir iş veya oluşun

<sup>8</sup> Özbek Türkçesinde -gan (-kan /-qan) eki ile kurulan fiil kipi, çoğunlukla öğrenilen geçmiş zamanın ikinci bir tipi olarak anlatılır. Ancak işlev açısından daha çok görülen geçmiş zamanı karşılar. Mesela Coşkun, bu zamanın teklik ve çokluk 1. ve 2. şahıslarda öğrenilen (duyulan) geçmiş zaman anlamından daha çok görülen geçmiş zaman anlamı olduğunu vurgular (Coşkun, 2017: s.128).

olumsuz olarak aktarımı söz konusu iken, emas ile yapılan olumsuz şeklin ise geçmiş bir iş veya oluşun kuvvetli bir reddi dile getirdiğini ifade eder (Coşkun, 2017: s.128).

Örnek Çekim: t.1.ş. eshitgan emasman “duymadım, duymuş değilim” / t.2.ş. eshitgan emassan “duymadın” / t.3.ş. eshitgan emas “duymadı” / ç.1.ş. eshitgan emasimiz “duymadık” / ç.2.ş. eshitgan emassız “duymadınız” / ç.3.ş. eshitgan emas(lar) “duymadılar”

Örnek Cümle: Men charchagan emasman. – Ben yorulmuş değilim.

Navoiyning ko'p g'azallarini o'qigan emasman. – Nevai'nin birçok gazelini okumuş değilim.

Hech kim umrida bunday mashinni ko'rgan emas. – Hiç kimse ömründe böyle bir araba görmüş değildi.

#### 2.1.1.4. [fiil + -gan/-kan/-qan sıfat-fiil eki + iyelik eki + yo'q]

Bu kalıp da görülen geçmiş zamanın olumsuz biçimini karşılayan bir başka tiptir. Çekimde kullanılan -gan eki k ile biten fiillere -kan, q ile biten fiillere ise -qan şeklinde eklenir. Olumsuzluk ise yo'q ile belirtilir. Bir iş ya da eylemin yapılmadığı veya gerçekleşmediği net biçimde ifade edilir. Bu bakımdan yukarıdaki görülen geçmiş zamanın olumsuz biçimlerine kıyasla, işlevinde bir kesinlik ve kuvvetli vurgulama vardır.<sup>9</sup>

Örnek Çekim: t.1.ş. ko'rganim yo'q “görmedim, gördüğüm yok” / t.2.ş. ko'rganing yo'q “görmedin” / t.3.ş. ko'rgani yo'q “görmedi” / ç.1.ş. ko'rganimiz yo'q “görmedik” / ç.2.ş. ko'rganingiz yo'q “görmediniz” / ç.3.ş. ko'rganlari yo'q “görmediler”

Örnek Cümle: Men qarz so'ragani kelganim yo'q. – Ben borç istemeye gelmedim.

Ilgari hech o'zbek oshi yeganimiz yo'q. – Daha önce hiç Özbek pilavı yemedik.

Shu kitobni o'qib chiqqanim yo'q. – Bu kitabı okumadım.

Hech qachon sapakga kechikkani yo'q. – Hiçbir zaman derse geç kalmadı.

#### 2.1.2. Öğrenilen Geçmiş Zamanın Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde öğrenilen geçmiş zamanın olumsuz biçimini karşılamak için işlek olarak -b ve -gandır eklerinin kullanıldığı iki tip yapı vardır. Bunlardan birincisi çıkarıma veya duyuma, ikincisi ise ihtimallere dayalıdır. Her iki yapıda da olumsuzluk -ma eki ile sağlanır.

<sup>9</sup> Özbek Türkçesinde görülen geçmiş zamanın bu tipi sadece olumsuz şekillerde kullanılır. yo'q kelimesi yerine bor kelimesi getirilerek yapılan olumlu şekli arkaik biçim olup örneği yok denecek kadar azdır (Öztürk, 1997: s.113).

### 2.1.2.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -b zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Bu yapı, öğrenilen geçmiş zamanın olumsuz biçimini karşılayan asıl tiptir<sup>10</sup>. Geçmişte kalmış olay ya da eylemlerin kanıtlardan çıkarım yapılmasına veya duyuma dayalı ifade edilmiş biçimidir. Aynı zamanda bir olay ya da eylemin gerçekleşmediğinin konuşur tarafından yeni farkına varıldığını ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlabman “çalışmamışım” / t.2.ş. ishlabman “çalışmamışın” / t.3.ş. ishlabman “çalışmamış” / ç.1.ş. ishlabmiz “çalışmamışız” / ç.2.ş. ishlabmiz “çalışmamışınız” / ç.3.ş. ishlabdilar “çalışmamışlar”

Örnek Cümle: Ishingizni hali tugatmabsiz. – İşinizi henüz bitirmemişsiniz.

O‘qishga bugun ham kelishmabdi. – Okula bugün de gelmemişler.

Darslarni har odatdagidek tayyorlanmabsan. – Derslerine her zamanki gibi hazırlanmamışsın.

### 2.1.2.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -gandır + zamir kökenli şahıs eki]

Öğrenilen geçmiş zamanın olumsuz biçimini karşılayan bu ikinci tip, tahmin veya ihtimal bildirir. Olay ya da eylem geçmişte kalmıştır ve bunun bilgisi oldukça belirsizdir.

Örnek Çekim: t.1.ş. aytmagandirman “söylememişimdir, söylememiş olabilirim” / t.2.ş. aytmagandirsan “söylememişsindir” / t.3.ş. aytmagandir “söylememiştir” / ç.1.ş. aytmagandirmiz “söylememişizdir” / ç.2.ş. aytmagandirsiz “söylememişsinizdir” / ç.3.ş. aytmagandir(lar) “söylemişlerdir”

Örnek Cümle: Balki to‘yga ko‘p kishi kelmagandir. – Belki düğüne çok insan gelmemiştir.

U kitobni o‘qimagandirman, esimda yo‘q. – O kitabı okumamışımıdır, hatırlamıyorum.

### 2.1.3. Şimdiki Zamanın Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde şimdiki zamanın olumsuz biçimlerini karşılamak için farklı yapılar mevcuttur. Bu yapılarda olumsuzluk -ma eki ya da emas veya yo‘q ile sağlanır.

#### 2.1.3.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yap zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesinde kullanılan asıl şimdiki zaman kipidir. Bu kipte olumsuzluk, -yap şimdiki zaman ekinden önce -ma eki getirilerek sağlanır. Bir iş ya da eylemin içinde bulunulan zamanda yapılmamakta veya gerçekleşmemekte olduğunu ifade eder.

10 Türkiye Türkçesinde öğrenilen geçmiş zaman kipinde kullanılan -mİş/-mUş eki, günümüz Özbek Türkçesinde kullanımdan neredeyse düşmüştür. Eski Özbekçede ise -miş, gerçekliği konuşan için açık olmayan olayları ifade etme amacıyla kullanılmıştır (Şçerbak, 2016: s.105).

Örnek Çekim: t.1.ş. eshitmayapman “duymuyorum” / t.2.ş. eshitmayapsan “duymuyorsun” / t.3.ş. eshitmayapti “duymuyor” / ç.1.ş. eshitmayapmiz “duymuyoruz” / ç.2.ş. eshitmayapsiz “duymuyorsunuz” / ç.3.ş. eshitmayapti(lar) “duymuyorlar”

Örnek Cümle: Men tushuntiryapman, ammo sen hech eshitmayapsan. – Ben anlıyorum ama sen hiç dinlemiyorsun.

Anchadan buyon biznikiga kelmaysiz. – Uzun zamandır bize gelmiyorsunuz.

Kecha yomg'ir yog'di, ammo bugun yog'maypti. – Dün yağmur yağdı, ama bugün yağmıyor.

### 2.1.3.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -y zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesinde -a/-y ekiyle kurulan bu çekim işlev olarak şimdiki, gelecek ve geniş zaman kiplerini karşılar.<sup>11</sup> Bu kiplerden hangisinin işlevinde kullanıldığı cümlenin bağlamından ya da cümle içinde geçen zaman ifadelerinden anlaşılır. Olumsuz çekimde fiilden sonra -ma olumsuzluk eki ve üzerine -y kip eki getirilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmayman “gelmiyorum” / t.2.ş. kelmaysan “gelmiyorsun” / t.3.ş. kelmaydi “gelmiyor” / ç.1.ş. kelmaymiz “gelmiyoruz” / ç.2.ş. kelmaysiz “gelmiyorsunuz” / ç.3.ş. kelmaydi(lar) “gelmiyorlar”

Örnek Cümle: O'z tariximizni uncha yaxshi bilmaymiz. – Kendi tarihimizi çok iyi bilmiyoruz.

Darsga vaqtda bormaydilar. – Derse zamanında gitmiyorlar.

Bu pichoq yaxshi kesmaydi. – Bu bıçak iyi kesmiyor.

### 2.1.3.3. [fiil + -moqda zaman eki + emas + zamir kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesinde -moqda eki ile kurulan bu şimdiki zaman çekiminin olumsuz biçimi emas ile sağlanır. Kullanımı işlek değildir. İşlevinde bir süreklilik, devamlılık söz konusudur. İş ya da eylemin sürekli veya aşamalı olarak yapılmadığını ya da gerçekleşmediğini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlamoqda emasman “çalışmıyorum” / t.2.ş. ishlamoqda emassan “çalışmıyorsun” / t.3.ş. ishlamoqda emas “çalışmıyor” / ç.1.ş. ishlamoqda emasmiz “çalışmıyoruz” / ç.2.ş. ishlamoqda emassiz “çalışmıyorsunuz” / ç.3.ş. ishlamoqda emaslar “çalışmıyorlar”

Örnek Cümle: Ta'tilda shaharda qolmoqda emasmiz. – Tatilde şehirde kalmıyoruz.

U yaxshi odam, hech yolg'on gapirmoqda emas. – O iyi bir insan, hiç yalan söylemiyor.

<sup>11</sup> Çekimde kullanılan -a/-y ekinin bağlama göre şimdiki zaman ya da gelecek zaman olabileceğini göstermek için Özbek gramercileri bu kipi “Hozirgi – Kelasi Zamon (Şimdiki – Gelecek Zaman)” şeklinde adlandırılır (Mesela, bkz: Rasulov & Mirazizov, 2005: s.143).



#### 2.1.3.4. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotir zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesindeki bu olumsuz yapı tam içinde bulunulan anda iş ya da eylemin gerçekleşmekte olmadığını ifade eder. Kullanımı işlek değildir ve genelde edebî metinlerde görülür.

Örnek Çekim: t.1.ş. gapirmayotirman “söylemiyorum” / t.2.ş. gapirmayotirsan “söylemiyorsun” / t.3.ş. gapirmayotir “söylemiyor” / ç.1.ş. gapirmayotirmiz “söylemiyoruz” / ç.2.ş. gapirmayotirsiz “söylemiyorsunuz” / ç.3.ş. gapirmayotir(lar) “söylemiyorlar”

Örnek Cümle: Yomg'irdan hech narsa ko'rinmayotir. – Yağmurdan dolayı hiçbir şey görünmüyor.

Biz ularga noto'g'ri gapirmayotirmiz, ishning bo'larini tushundiryapmiz. – Biz onlara yalan söylemiyoruz, işin doğrusunu anlatıyoruz.

#### 2.1.3.5. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotgandir + zamir kökenli şahıs eki]

İçinde bulunulan anda bir iş ya da eylemin gerçekleşmekte olmadığına dair bir varsayımı ya da ihtimali ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlayotgandirman “çalışmıyorumdur, çalışmıyor olabilirim” / t.2.ş. ishlayotgandirsan “çalışmıyorsundur” / t.3.ş. ishlayotgandir “çalışmıyordur” / ç.1.ş. ishlayotgandirmiz “çalışmıyoruzdur” / ç.2.ş. ishlayotgandirsiz “çalışmıyorsunuzdur” / ç.3.ş. ishlayotgandir(lar) “çalışmıyorlardır”

Örnek Cümle: Menimcha, hozir ishlayotgandirsan. – Bence şu an çalışmıyorsundur.

Siz hozir o'qimayotgandirsiz. - Şu anda okumuyor olabilirsiniz.

#### 2.1.3.6. [fiil + -(a)yotgan sıfat-fiil eki + iyelik eki + yo'q]

Özbek Türkçesinde olumsuz biçimi yo'q ile sağlanan bu şimdiki zaman çekimi, tam içinde bulunulan anda iş ya da eylemin yapılmadığını / gerçekleşmediğini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. ko'rayotganim yo'q “görmüyorum” / t.2.ş. ko'rayotganing yo'q “görmüyorsun” / t.3.ş. ko'rayotgani yo'q “görmüyor” / ç.1.ş. ko'rayotganimiz yo'q “görmüyoruz” / ç.2.ş. ko'rayotganingiz yo'q “görmüyorsunuz” / ç.3.ş. ko'rayotganlari yo'q “görmüyorlar”

Örnek Cümle: Biz sizga uylanishni taklif qilayotganimiz yo'q. – Biz size evlilik teklif etmiyoruz.

Sizga hech kim gapirayotgani yo'q. – Size hiç kimse bir şey söylemiyor.

## 2.1.4. Geniş Zamanın Olumsuz Biçimleri

### 2.1.4.1. [fiil + -mas olumsuzluk eki + zamir kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesinde geniş zamanın olumsuz biçimini karşılayan bu yapıda -mas eki kullanılır. İş ya da eylemin geniş zaman sürecinde gerçekleşmediğini / yapılmayacağını ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. aytmasman “söylemem” / t.2.ş. aytmassan “söylemezsin” / t.3.ş. aytmas “söylemez” / ç.1.ş. aytasmiz “söylemeyiz” / ç.2.ş. aytmassiz “söylemezsiniz” / ç.3.ş. aytmaslar “söylemezler”

Örnek Cümle: Balki bugun darsga bormasman. – Belki bugün derse gitmem.

Bundan so'ng bu ishni aslo qilmasmiz. – Bundan sonra bu işi asla yapmayız.

Sening gapingga u hech qachon ishonmas. – Senin sözüne o hiçbir zaman inanmaz.

Bunday gaplarni do'stlar aytmaslar. – Bu tür sözleri dostlar söylemezler.

### 2.1.4.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -y zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Yukarıda da ifade edildiği üzere bu kalıp hem şimdiki ve gelecek zamanın hem de geniş zamanın olumsuz işlevinde kullanılır. Bu işlev, cümlenin bağlamından veya cümle içindeki zaman ifadelerinden anlaşılır.

Örnek Çekim: t.1.ş. o'qimayman “okumam” / t.2.ş. o'qimaysan “okumazsın” / t.3.ş. o'qimaydi “okumaz” / ç.1.ş. o'qimaymiz “okumayız” / ç.2.ş. o'qimaysiz “okumazsınız” / ç.3.ş. o'qimaydilar “okumazlar”

Örnek Cümle: Hech qachon yolg'on gapirmaydi. – Hiçbir zaman yalan söylemez.

Biz ko'pincha o'z xatolarimizni ko'rmaymiz. – Genellikle kendi hatalarımızı görmeyiz.

Afsuski, aksariyat insonlar hech kitob o'qimaydilar. – Maalesef birçok insan hiç kitap okumaz.

## 2.1.5. Gelecek Zamanın Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde gelecek zamanın olumsuz biçimlerini karşılamak için farklı yapılar mevcuttur. Bu yapılarda olumsuzluk çoğunlukla -ma eki ile bir kalıpta ise emas ile sağlanır.

### 2.1.5.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -y zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Yukarıda da belirtildiği gibi, şimdiki ve geniş zamanın olumsuz işlevinde kullanılan bu biçim Özbek Türkçesinde gelecek zaman fonksiyonunu da karşılar. Bir iş ya da eylemin yakın gelecekte yapılmayacağını ya da gerçekleşmeyeceğini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. bormayman “gitmeyeceğim” / t.2.ş. bormaysan “gitmeyeceksin” / t.3.ş. bormaydı “gitmeyecek” / ç.1.ş. bormaymiz “gitmeyeceğiz” / ç.2.ş. bormaysiz “gitmeyeceksiniz” / ç.3.ş. bormaydi(lar) “gitmeyecekler”

Örnek Cümle: Bu hafta oxiri qishloqqa bormaymiz. – Bu hafta sonu köye gitmeyeceğiz.

Nonushtadan keyin uydan chiqmaydilar. – Kahvaltıdan sonra evden çıkmayacaklar.

Men bugungi seminarda qatnashmayman. – Ben bugünkü seminere katılmayacağım.

#### 2.1.5.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yajak zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Kesin gelecek zamanı karşılayan bu biçim Özbek Türkçesinde işlek değildir. Daha çok edebi metinlerde görülür.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlayajakman “(kesinlikle) çalışmayacağım” / t.2.ş. ishlayajaksan “çalışmayacaksın” / t.3.ş. ishlayajak “çalışmayacak” / ç.1.ş. ishlayajakmiz “çalışmayacağız” / ç.2.ş. ishlayajaksiz “çalışmayacaksınız” / ç.3.ş. ishlayajak(lar) “çalışmayacaklar”

#### 2.1.5.3. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -ydigan zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Bu kipin olumlu biçimi, bir iş veya hareketin gelecek zamanda yapılmasının amaçlandığını belirtirken, olumsuz şekli ise zorunlu hâllerden dolayı bir iş veya eylemin kesin olarak gerçekleşmeyeceğini / yapılamayacağını ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlayadiganman “(büyük ihtimalle) çalışmayacağım” / t.2.ş. ishlayadigansan “çalışmayacaksın” / t.3.ş. ishlayadigan “çalışmayacak” / ç.1.ş. ishlayadiganmiz “çalışmayacağız” / ç.2.ş. ishlayadigansiz “çalışmayacaksınız” / ç.3.ş. ishlayadigan(lar) “çalışmayacaklar”

Örnek Cümle: Men sizni uzoq kutmaydiganman. – Seni fazla beklemeyeceğim.

#### 2.1.5.4. [fiil + - adigan / -ydigan + emas + zamir kökenli şahıs eki]

Bu yapının olumsuz biçiminde emas kullanılır. Bir iş ya da eylemin büyük olasılıkla gerçekleşmeyeceğini / yapılamayacağını ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. kutadigan emasman “beklemeyeceğim, bekleyecek değilim” / t.2.ş. kutadigan emassan “beklemeyeceksin, bekleyecek değilsin” / t.3.ş. kutadigan emas “beklemeyecek, bekleyecek değil” / ç.1.ş. kutadigan emasimiz “beklemeyeceğiz, bekleyecek değiliz” / ç.2.ş. kutadigan emassiz “beklemeyeceksiniz, bekleyecek değilsiniz” / ç.3.ş. kutadigan emaslar “beklemeyecekler, bekleyecek değiller”

Örnek Cümle: Men sizni uzoq kutadigan emasman. – Ben seni uzun süre beklemeyeceğim.

**2.1.5.5. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -sa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak]**

Özbek Türkçesindeki bu yapıda geleceğe dair bir tahmin söz konusudur. Varsayımında bulunan konuşur bir iş ya da eylemin muhtemelen gerçekleşmeyeceğini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlamasam kerak “(muhtemelen) çalışmayacağım” / t.2.ş. ishlamasang kerak “çalışmayacaksın” / t.3.ş. ishlamasa kerak “çalışmayacak” / ç.1.ş. ishlamasak kerak “çalışmayacağız” / ç.2.ş. ishlamasangiz kerak “çalışmayacaksınız” / ç.3.ş. ishlamasa(lar) kerak “çalışmayacaklar”

Örnek Cümle: Men uylanmasam kerak. – Ben muhtemelen evlenmeyeceğim.

Uchrashuvga kelmasangiz kerak. – Muhtemelen toplantıya gelmeyeceksiniz.

**2.1.5.6. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan + bo'lsa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak]**

Özbek Türkçesindeki bu yapıda da geleceğe dair bir tahmin vardır.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlamagan bo'lsam kerak “(muhtemelen) çalışmamış olacağım” / t.2.ş. ishlamagan bo'lsang kerak “çalışmamış olacaksın” / t.3.ş. ishlamagan bo'lsa kerak “çalışmamış olacak” / ç.1.ş. ishlamagan bo'lsak kerak “çalışmamış olacağız” / ç.2.ş. ishlamagan bo'lsangiz kerak “çalışmamış olacaksınız” / ç.3.ş. ishlamagan bo'lsa(lar) kerak “çalışmamış olacaklar”

**2.1.5.7. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotgan + bo'lsa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak]**

Bu yapıda da yukarıdaki iki kalıpta olduğu gibi geleceğe dair bir tahmin söz konusudur.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlamayotgan bo'lsam kerak “(muhtemelen) çalışmıyor olacağım” / t.2.ş. ishlamayotgan bo'lsang kerak “çalışmıyor olacaksın” / t.3.ş. ishlamayotgan bo'lsa kerak “çalışmıyor olacak” / ç.1.ş. ishlamayotgan bo'lsak kerak “çalışmıyor olacağız” / ç.2.ş. ishlamayotgan bo'lsangiz kerak “çalışmıyor olacaksınız” / ç.3.ş. ishlamayotgan bo'lsa(lar) kerak “çalışmıyor olacaklar”

## 2.2. Tasarlama Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

### 2.2.1. Emir Kipinin Olumsuz Biçimleri<sup>12</sup>

[fiil + -ma olumsuzluk eki + şahsı karşılayan emir eklerinden biri]

Özbek Türkçesinde emir kipinin olumsuz biçimi -ma ekiyle sağlanır. Çekimde şahısları göstermek için şu eklerden biri kullanılır: t.1.ş. -yin, t.2.ş. -Ø/-gin, t.3.ş. -sin, ç.1.ş. -ylik, ç.2.ş. -ng/-ngiz, ç.3.ş. -sinlar.

Örnek Çekim: t.1.ş. ketmayin “gitmeyeyim” / t.2.ş. ketma(gin) “gitme” / t.3.ş. ketmasin “gitmesin” / ç.1.ş. ketmaylik “gitmeyelim” / ç.2.ş. ketmang(iz) “gitmeyin(iz)” / ç.3.ş. ketmasinlar “gitmesinler”

Örnek Cümle: Siz bu ishni ertaga qo‘ymang. – Siz bu işi yarına bırakmayın.

Men bilan tortishma. – Benimle tartışma.

Hech kimga yomon so‘z aytmaylik. – Hiç kimseye kötü söz söylemeyelim.

U yer juda xatarli, aslo bormasinlar. – Orası çok tehlikeli, sakın gitmesinler.

### 2.2.2. İstek Kipinin Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde istek kipinin olumsuz biçimlerini karşılamak için farklı kalıplar kullanılır.

#### 2.2.2.1. [fiil + moqchi kip eki + emas + zamir kökenli şahıs eki]<sup>13</sup>

Özbek Türkçesinde -moqchi eki ile kurulan bu istek kipinde olumsuz biçim emas getirilerek sağlanır. İşlev olarak bir iş ya da eyleme dair geleceğe yönelik bir isteğin, bir niyetin olmadığını ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. gaplashmoqchi emasman “konuşmak istemiyorum” / t.2.ş. gaplashmoqchi emassan “konuşmak istemiyorsun” / t.3.ş. gaplashmoqchi emas “konuşmak istemiyor” / ç.1.ş. gaplashmoqchi emasmiz “konuşmak istemiyoruz” / ç.2.ş. gaplashmoqchi emassiz “konuşmak istemiyorsunuz” / ç.3.ş. gaplashmoqchi emaslar “konuşmak istemiyorlar”

Örnek Cümle: Siz bilan bu to‘g‘rida gaplashmoqchi emasman. – Sizinle bu konuda konuşmak istemiyorum.

Sen bugun nega kutubxonaga bormoqchi emassan. – Sen bugün neden kütüphaneye gitmek istemiyorsun.

Do‘stim bilan bu yozgi ta‘tilda qishloqqa ketmoqchi emasmiz. – Arkadaşımın bu yaz tatilinde köye gitmek istemiyoruz.

12 Özbek Türkçesinde buyruq-istak mayli (emir-istek kipi) başlığı altında emir ve istek kipi bir arada değerlendirilir. Burada kalıpları görmek için emir ve istek kipi olarak iki ayrı başlık açılmıştır.

13 Özbek Türkçesinde -moqchi eki ile oluşturulan kipte geleceğe yönelik bir istek, arzu veya niyet söz konusudur ve amaç mayli (amaç kipi) olarak bilinir. Bu sebeple -moqchi eki ile kurulan kip, bazı araştırmacılar tarafından istek kipinin alt tipleri arasında (Bkz. Öztürk, 2021: s.342; Yıldırım, 2020: s.194), bazı araştırmacılar ise gelecek zaman tipleri arasında değerlendirir (Bkz. Coşkun, 2017: 132).

**2.2.2.2. [fiil + moqchi + bo'l- fiili + -ma olumsuzluk eki + -di + iyelik kökenli şahıs eki]**

Özbek Türkçesinde istek kipini karşılayan bu yapı, bir iş ya da eyleme dair henüz karar verilmediğini gösterir.

Örnek Çekim: t.1.ş. ketmoqchi bo'lmadim "(henüz) gitmek istemedim" / t.2.ş. ketmoqchi bo'lmading "gitmek istemedin" / t.3.ş. ketmoqchi bo'lmadi "gitmek istemedi" / ç.1.ş. ketmoqchi bo'lmadik "gitmek istemedik" / ç.2.ş. ketmoqchi bo'lmadingiz "gitmek istemediniz" / ç.3.ş. ketmoqchi bo'lmadi(lar) "gitmek istemediler"

**2.2.2.3. [fiil + -adigan /-ydiyan + bo'l- fiili + -ma olumsuzluk eki + -di + iyelik kökenli şahıs eki]**

Bu yapıda olumsuzluğu karşılamak için bo'l- yardımcı fiilinden sonra -ma eki getirilir. Bir iş ya da eylemi gerçekleştirilmeme konusunda bir karar alındığını gösterir.

Örnek Çekim: t.1.ş. yozadigan bo'lmadim "(hiç) yazmak istemedim" / t.2.ş. yozadigan bo'lmading "yazmak istemedin" / t.3.ş. yozadigan bo'lmadi "yazmak istemedi" / ç.1.ş. yozadigan bo'lmadik "yazmak istemedik" / ç.2.ş. yozadigan bo'lmadingiz "yazmak istemediniz" / ç.3.ş. yozadigan bo'lmadi(lar) "yazmak istemediler"

Örnek Cümle: Shundan keyin shaharni yolg'iz aylanadigan bo'lmadim. – Ondan sonra şehri tek başıma dolaşmak istemedim.

**2.2.2.4. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -ydiyan + bo'l- fiili + -di + iyelik kökenli şahıs eki]**

Bu yapı da yukarıdaki kalıbın benzeridir. Ancak bu defa olumsuzluk eki -ma ana fiile getirilir. Yine bir iş ya da eylemi gerçekleştirilmeme karar alındığını gösterir.

Örnek Çekim: t.1.ş. yozmaydigan bo'ldim "yazmamak istedim" / t.2.ş. yozmaydigan bo'lding "yazmamak istedin" / t.3.ş. yozmaydigan bo'ldi "yazmamak istedi" / t.1.ş. yozmaydigan bo'ldik "yazmamak istedik" / ç.2.ş. yozmaydigan bo'ldingiz "yazmamak istediniz" / ç.3.ş. yozmaydigan bo'ldi(lar) "yazmamak istediler"

Örnek Cümle: Shundan keyin shaharni yolg'iz aylanmaydigan bo'ldim. – Ondan sonra şehri tek başıma dolaşmamak istedim.

**2.2.2.5. [fiil + -gi/-ki/-qi + iyelik eki + kel- + -ma olumsuzluk eki + kip eki + şahıs eki]**

Özbek Türkçesinde istek kipini karşılayan bu yapının olumsuz biçimi kel- fiiline -ma eki getirilerek karşılanır.

Örnek Çekim: t.1.ş. borgim kelmadi "gidesim gelmedi, gitmek istemedim" / t.2.ş. borging kelmadi "gitmek istemedin" / t.3.ş. borgisi kelmadi "gitmek istemedi" / ç.1.ş. borgimiz kelmadi "gitmek istemedik" / ç.2.ş. borgingiz kelmadi "gitmek istemediniz" / ç.3.ş. borgilari kelmadi "gitmek istemediler"

Örnek Cümle: Sira ishongim kelmayapti. – Asla inanasım gelmiyor.

Bu yerdan ketkisi kelmaydi. – Buradan gidesi gelmiyordu.

Uylangandan beri uydan chiqqisi kelmaydi. – Evlendiğinden beri evden çıkası gelmiyordu.

Hozirgina eshitganlariga ishongisi kelmadi. – Şu an duyduklarına inanası gelmedi.

### 2.2.2.6. [fiil + -gi/-ki/-qi + iyelik eki + yo'q]

Yukarıdaki biçimin benzeri olan bu yapı da yine istek kipinin olumsuz biçimini karşılar. Bu defa olumsuzluk yo'q ile sağlanır.

Örnek Çekim: t.1.ş. borgim yo'q “gidesim yok” / t.2.ş. borging yo'q “gidesin yok” / t.3.ş. borgisi yo'q “gidesi yok” / ç.1.ş. borgimiz yo'q “gidesimiz yok” / ç.2.ş. borgingiz yo'q “gidesiniz yok” / ç.3.ş. borgilari yo'q “gidesileri yok”

Örnek Cümle: Uchrashuva borgimiz yo'q. – Toplantıya gidesimiz yok.

### 2.2.2.7. [fiil + -ma olumsuzluk eki -gay kip eki + zamir kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesinde -gay eki ile kurulan istek kipinin bu olumsuz biçimi çok yaygın değildir. Daha çok edebî metinlerde görülür.

Örnek Çekim: t.1.ş. o'qimagayman “okumak istemiyorum, okumayacağım” / t.2.ş. o'qimagaysan “okumak istemiyorsun” / t.3.ş. o'qimagay “okumak istemiyor” / ç.1.ş. o'qimagaymiz “okumak istemiyoruz” / ç.2.ş. o'qimagaysiz “okumak istemiyorsunuz” / ç.3.ş. o'qimagaylar “okumak istemiyorlar”

### 2.2.3. Şart Kipinin Olumsuz Biçimleri

[fiil + -sa kip eki + -ma olumsuzluk eki + iyelik kökenli şahıs eki]

Özbek Türkçesinde şart kipinin olumsuz biçimi -ma eki ile karşılar. Bu kalıp, aynı zamanda istek kipinin olumsuz işlevinde de kullanılır.

Örnek Çekim: t.1.ş. o'qimasam “okumasam” / t.2.ş. o'qimasang “okumasan” / t.3.ş. o'qimasa “okumasa” / ç.1.ş. o'qimasak “okumasak” / ç.2.ş. o'qimasangiz “okumasanız” / ç.3.ş. o'qimasalar “okumasalar”

Örnek Cümle: Tinglmasang, o'rgana olmaisan. – Dinlemezsen öğrenemezsin.

Sen sapakdan keyin uyga ketmasang. – Sen dersten sonra eve gitmesen.

Siz kelmasangiz, biz boramiz. – Siz gelmezseniz, biz gideriz.

Yugurmasak, avtobusga yetolmaymiz. – Koşmasak otobüse yetişemeyiz.

## 2.2.4. Gereklilik Kipinin Olumsuz Biçimleri

### 2.2.4.1. [fiil + -maslik mastar eki + iyelik eki + kerak / lozim]

Özbek Türkçesinde gereklilik kipinin olumlu biçimi, fiil üzerine -(i)sh mastar eki ve sonrasında iyelik ekleri ile kerak / lozim sözlerinden birinin getirilmesi ile oluşturulur. Olumsuz biçimde ise -(i)sh ekinin yerini -maslik eki alır. Bir iş ya da eylemin yapıl-maması gerektiğini veya gerçekleştirilmemesinin bir zorunluluk olduğunu ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. gaplashmasligim kerak / lozim “konuşmamalıyım, konuşma-mam lazım” / t.2.ş. gaplashmasliging kerak “konuşmamalısın” / t.3.ş. gaplashmasligi kerak “konuşmamalı” / ç.1.ş. gaplashmasligimiz kerak “konuşmamalıyız” / ç.2.ş. gap-lashmasligingiz kerak “konuşmamalısınız” / ç.3.ş. gaplashmasliklari kerak “konuşma-malılar”

Örnek Cümle: Onangni va otangni xafa qilmasliging kerak. – Anneni ve babanı üzmemelisin.

Baland ovoz bilan gaplashmasligingiz kerak. – Yüksek sesle konuşmamalısınız.

Haqsizlik oldida jim turmasligimiz kerak. – Haksızlık karşısında susmamalıyız.

### 2.2.4.2. [fiil + -(i)sh/-moq/-(u)v) mastar eki + iyelik eki + kerak / lozim + emas]

Özbek Türkçesinde yukarıdaki kalıpla benzer bir kalıp daha vardır. Ama bu kalıp-da farklı olarak olumsuzluk emas ile sağlanır.

Örnek Çekim: t.1.ş. borishim kerak emas “gitmemeliyim, gitmem gerekmez, git-mem gerekli değil” / t.2.ş. borishing kerak emas “gitmemelisin” / t.3.ş. borishi kerak emas “gitmemeli” / ç.1.ş. borishimiz kerak emas “gitmemeliyiz” / ç.2.ş. borishingiz ke-rak emas “gitmemelisiniz” / ç.3.ş. borish(lar)i kerak emas “gitmemeliler”

Örnek Cümle: Menimcha, bu ishni qilishing kerak emas. – Bence bu işi yapmama-lısın.

Menga hech narsa berishngiz kerak emas. – Bana hiçbir şey vermenize gerek yok.

## 3. Birleşik Fiil Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

### 3.1. Hikâye Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde kiplerin hikâyesi edi (e-di) ek-eylemi ile yapılır. Kullanımda e- yardımcı fiili düşüp kip eklerinin üzerine -di şeklinde doğrudan da eklenebilir.

#### 3.1.1. Görülen Geçmiş Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

##### 3.1.1.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki+ -gan + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

Bu kalıpta olumsuzluğu bildirmek için -ma eki kullanılır. Çekimde kullanılan -gan eki her ne kadar Türkiye Türkçesindeki öğrenilen geçmiş zamanda kullanılan -mış ekine karşılık gelse de bu yapı işlev olarak görülen geçmiş zamanın hikâyesini karşılar.



Örnek Çekim: t.1.ş. ishlamagan edim “çalışmamıştım” / t.2.ş. ishlamagan eding “çalışmamıştın” / t.3.ş. ishlamagan edi “çalışmamıştı” / ç.1.ş. ishlamagan edik “çalışmamıştık” / ç.2.ş. ishlamagan edingiz “çalışmamıştınız” / ç.3.ş. ishlamagan edilar “çalışmamışlardı”

Örnek Cümle: Men bu filmni koʻrmagan edim. – Ben bu filmi izlememiştim.

Biz ilgari hech qachon Samarqandga bormagan edik. – Biz daha önce Semerkant’a hiç gitmemiştik.

Bundan oldin bunday yoqimli ovoz eshitmagandim. – Daha önce hiç bu kadar hoş bir ses duymamıştım.

Görülen geçmiş zamanın olumsuz hikâye biçimini karşılayan bu kalıp, işlev olarak şimdiki zamanın olumsuz hikâye şeklini de karşılar:

Men hozir kitob oʻqimagan edim. – Şu an kitap okumuyordum.

### 3.1.1.2. [fiil + -gan /-kan /-qan + emas + edi + iyelik kökenli şahıs eki]

Yukarıdakinden farklı olarak bu kalıpta olumsuzluğu bildirmek için emas kullanılır. Bir iş ya da oluşun geçmişte yapılmadığını veya gerçekleşmediğini belirtir.

Örnek Çekim: t.1.ş. kechikkan emas edim “gecikmemiştim” / t.2.ş. kechikkan emas eding “gecikmemiştin” / t.3.ş. kechikkan emas edi “gecikmemişti” / ç.1.ş. kechikkan emas edik “gecikmemiştik” / ç.2.ş. kechikkan emas edingiz “gecikmemiştiniz” / ç.3.ş. kechikkan emas edilar “gecikmemiştiler”

Örnek Cümle: Men bu kitobni oʻqigan emas edim. – Ben bu kitabı okumamıştım.

Bunchalik hech charchagan emas edingiz. – Hiç bu kadar yorulmamıştınız.

### 3.1.1.3. [fiil + -gan/-kan/-qan sıfat-fiil eki + iyelik eki + yoʻq + edi]

Bu kalıpta olumsuzluk yoʻq işaretleyicisi ile sağlanır. Yukarıdaki emas ile yapılan olumsuzluğa göre bir iş ya da oluşun geçmişte yapılmadığını veya gerçekleşmediğini daha net ve kesin belirtir.

Örnek Çekim: t.1.ş. koʻrganim yoʻq edi “görmemişim, gördüğüm yoktu” / t.2.ş. koʻrganing yoʻq edi “görmemişin” / t.3.ş. koʻrgani yoʻq edi “görmemişti” / ç.1.ş. koʻrganimiz yoʻq edi “görmemiştik” / ç.2.ş. koʻrganingiz yoʻq edi “görmemiştiniz” / ç.3.ş. koʻrganlari yoʻq edi “görmemişlerdi”

Örnek Cümle: Oldinroq hech oʻzbek oshi yeganimiz yoʻq edi. – Daha önce hiç Özbek pilavı yememiştik.

Shu kitobni oʻqib chiqqanim yoʻq edi. – Bu kitabı okumamıştım.

### 3.1.2. Öğrenilen Geçmiş Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

#### 3.1.2.1. [fiil + -ma + -b + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

Geçmişte gerçekleşen bir iş ya da eylemin, o zamandan daha önce yapılmadığını ya da gerçekleşmediğini ifade eder. Hikâyeyi işaretleyen edi biçimindeki e- yardımcı fiili kullanımda düşebilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. koʻrmab edim “görmemiştım” / t.2.ş. koʻrmab eding “görmemiştın” / t.3.ş. koʻrmab edi “görmemişti” / ç.1.ş. koʻrmab edik “görmemiştık” / ç.2.ş. koʻrmab edingiz “görmemiştiniz” / ç.3.ş. koʻrmab edilar “görmemiştiler”

Örnek Cümle: Hali bunday katta janjallarni koʻrmab edim. – Hiç bu kadar büyük kavga görmemiştım.

U bunaqa uyni oldin koʻrmab edi. – O daha önce hiç böyle bir ev görmemişti.

#### 3.1.2.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki+ -gan + boʻlsa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak + edi]

Geçmişte kalmış bir iş ya da olayın gerçekleşmemiş olma ihtimali, yapılmadığının muhtemel olduğu belirtilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. ketmagan boʻlsam kerak edi “(muhtemelen) gitmemiştım” / t.2.ş. ketmagan boʻlsang kerak edi “gitmemiştın” / t.3.ş. ketmagan boʻlsa kerak edi “gitmemişti” / ç.1.ş. ketmagan boʻlsak kerak edi “gitmemiştık” / ç.2.ş. ketmagan boʻlsangiz kerak edi “gitmemiştiniz” / ç.3.ş. ketmagan boʻlsa(lar) kerak edi “gitmemişlerdi”

Örnek Cümle: Bu dam olish kuni qishloqqa bormagan boʻlsa kerak edi. – Bu hafta sonu köye gitmemiş olmalı.

### 3.1.3. Şimdiki Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

#### 3.1.3.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki+ -yotgan + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

Belirli bir geçmiş zamanda, bir iş ya da eylemin yapılmamakta veya gerçekleşmemekte olduğunu ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmayotgan edim “gelmiyordum” / t.2.ş. kelmayotgan eding “gelmiyordun” / t.3.ş. kelmayotgan edi “gelmiyordu” / ç.1.ş. kelmayotgan edik “gelmiyorduk” / ç.2.ş. kelmayotgan edingiz “gelmiyordunuz” / ç.3.ş. kelmayotgan edi(lar) “gelmiyorlardı”

Örnek Cümle: Koʻpdan beri koʻrinmayotgan edingiz/ koʻrinmayotgandingiz. – Uzun zamandır görünmüyordunuz.

**3.1.3.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki+ -yotgan + bo'lsa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak+ edi]**

Belirli bir geçmiş zamanda, bir iş ya da eylemin yapılmamakta veya gerçekleşmekte olduğunu dair bir tahmin, ihtimal belirtme söz konusudur.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmayotgan bo'lsam kerak edi “(muhtemelen) gelmiyordum” / t.2.ş. kelmayotgan bo'lsang kerak edi “gelmiyordun” / t.3.ş. kelmayotgan bo'lsa kerak edi “gelmiyordun” / ç.1.ş. kelmayotgan bo'lsak kerak edi “gelmiyorduk” / ç.2.ş. kelmayotgan bo'lsangiz kerak edi “gelmiyordunuz” / ç.3.ş. kelmayotgan bo'lsa(lar) kerak edi “gelmiyorlardı”

Örnek Cümle: Siz o'sha paytda ishlamayotgan bo'lsangiz kerak edi. – Siz o saatte muhtemelen çalışmıyordunuz.

**3.1.3.3. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotir zaman eki + edi + iyelik kökenli şahıs eki]**

Özbek Türkçesindeki bu olumsuz yapı belirli bir geçmişte tam içinde bulunulan anda iş ya da eylemin yapılmıyor olduğunu veya gerçekleşmekte olmadığını ifade eder. Kullanımı işlek değildir.

Örnek Çekim: t.1.ş. gapirmayotir edim “söylemiyordum” / t.2.ş. gapirmayotir eding “söylemiyordun” / t.3.ş. gapirmayotir edi “söylemiyordun” / ç.1.ş. gapirmayotir edik “söylemiyorduk” / ç.2.ş. gapirmayotir edingiz “söylemiyordunuz” / ç.3.ş. gapirmayotir edilar “söylemiyorlardı”

Örnek Cümle: Yomg'ir tufayli hech narsa ko'rinmayotir edi. – Yağmurdan dolayı hiçbir şey görünmüyordu.

**3.1.3.4. [fiil + -moqda + emas + edi + iyelik kökenli şahıs eki]**

Belirli bir geçmiş zamanda, iş ya da eylemin devam eden süre içerisinde yapılmadığını veya gerçekleşmediğini ifade eder. Kullanımı işlek değildir ve genelde edebî metinlerde görülür.

Örnek Çekim: t.1.ş. ishlamoqda emas edim “çalışmıyordum” / t.2.ş. ishlamoqda emas eding “çalışmıyordun” / t.3.ş. ishlamoqda emas edi “çalışmıyordun” / ç.1.ş. ishlamoqda emas edik “çalışmıyorduk” / ç.2.ş. ishlamoqda emas edingiz “çalışmıyordunuz” / ç.3.ş. ishlamoqda emas edi(lar) “çalışmıyorlardı”

Örnek Cümle: Biz bu masala üstida anchadan beri ishlamoqda emas edik. – Uzun süreden beri bu konu üzerinde çalışmıyorduk.

### 3.1.4. Geniş Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

[fiil + -mas + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

Geçmişte devam eden bir işin ya da eylemin artık devam etmediğini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. bilmas edim “bilmezdim” / t.2.ş. bilmas eding “bilmezdin” / t.3.ş. bilmas edi “bilmezdi” / ç.1.ş. bilmas edik “bilmezdik” / ç.2.ş. bilmas edingiz “bilmezdiniz” / ç.3.ş. bilmas edi(lar) “bilmezlerdi”

Örnek Cümle: Ilgari men o'zbek tilini bilmas edim. – Önceden ben Özbek Türkçesini bilmezdim.

Biz sizdan so'ramasdan ish qilmas edik. – Biz size sormadan hiçbir şey yapmazdık.

### 3.1.5. Gelecek Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

#### 3.1.5.1. [fiil + -moqchi + emas + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

Yukarıda istek kipi altında da belirtildiği üzere, Özbek Türkçesinde -moqchi ekinin kullanıldığı kip amaçlı (amaç kipi) olarak değerlendirilir. Kipte geleceğe yönelik bir amaç, bir niyet söz konusudur. Olumsuz hikâyesinde ise aslında bir iş ya da eylemin yapılmasına dair bir amaç ya da niyetin olmadığını ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. bormoqchi emas edim “gitmeyecektim” / t.2.ş. bormoqchi emas eding “gitmeyecektin” / t.3.ş. bormoqchi emas edi “gitmeyecekti” / ç.1.ş. bormoqchi emas edik “gitmeyecektik” / ç.2.ş. bormoqchi emas edingiz “gitmeyecektiniz” / ç.3.ş. bormoqchi emas edilar “gitmeyeceklerdi”

Örnek Cümle: Uchrashuvga bormoqchi emasdim, lekim borishim kerak edi. – Toplantıya gitmeyecektim ama gitmek zorunda kaldım.

Kechirasiz, sizni xafa qilmoqchi emas edim. – Özür dilerim sizi üzmemek istemedim.

#### 3.1.5.2. [fiil + -ma + ydigan + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

İş ya da eylemin gerçekleştirilmesine dair duyulan pişmanlık dile getirilir. Yapılmasa daha iyi olurdu anlamı taşır.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmaydigan edim “gelmeyecektim” / t.2.ş. kelmaydigan eding “gelmeyecektin” / t.3.ş. kelmaydigan “gelmeyecekti” / ç.1.ş. kelmaydigan edik “gelmeyecektik” / ç.2.ş. kelmaydigan edingiz “gelmeyecektiniz” / ç.3.ş. kelmaydigan edilar “gelmeyeceklerdi”

Örnek Cümle: Maktabga bormaydigan edim. – Okula gitmeyecektim.

Aslida kelmaydigan eding. – Aslında gelmeyecektin.

### 3.1.5.3. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -sa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak + edi]

İş ya da eylemin yapılmasına veya gerçekleştirilmesi yönelik bir niyetin muhtemelen olmadığı ancak sonradan yapılmak zorunluluğunun ortaya çıktığı ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmasam kerak edi “(muhtemelen) gelmeyecektim” / t.2.ş. kelmasang kerak edi “gelmeyecektin” / t.3.ş. kelmasa kerak edi “gelmeyecekti” / ç.1.ş. kelmasak kerak edi “gelmeyecektik” / ç.2.ş. kelmasangiz kerak edi “gelmeyecektiniz” / ç.3.ş. kelmasa(lar) kerak edi “gelmeyecektilerdi”

Örnek Cümle: Uchrashuvga bormasam kerak edi, lekim borishim kerak edi. – Toplantıya muhtemelen gitmeyecektim ama gitmek zorundaydım.

### 3.1.6. Şart Kipinin Olumsuz Hikâye Biçimleri

#### 3.1.6.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -sa + iyelik kökenli şahıs eki + edi]

Geçmişte bir şarta bağlı gerçekleşmeyen iş ya da eylemin muhtemelen sonuçlarını ifade etmek için kullanılır.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmasam edi “gelmeseydim” / t.2.ş. kelmasang edi “gelmeseydin” / t.3.ş. kelmasa edi “gelmeseydi” / ç.1.ş. kelmasak edi “gelmeseydik” / ç.2.ş. kelmasangiz edi “gelmeseydiniz” / ç.3.ş. kelmasa(lar) edi “gelmeselerdi”

Örnek Cümle: O'qimasam edi, muvaffaqiyatga erisha olmas edim. – Eğer ders çalışmasaydım başarıya ulaşamazdım.

Kechqurun biznikiga kelmasang edi. – Keşke akşam bize gelmeseydin.

#### 3.1.6.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan + iyelik eki + da + edi]

Geçmişte bir şarta bağlı iş ya da eylem eğer gerçekleşmese veya yapılmasa ortaya çıkacak sonuçların neler olacağını ifade etmek için kullanılır.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmaganimda edi “(eğer) gelmeseydim” / t.2.ş. kelmaganingda edi “gelmeseydin” / t.3.ş. kelmaganida edi “gelmeseydi” / ç.1.ş. kelmaganimizda edi “gelmeseydik” / ç.2.ş. kelmaganingizda edi “gelmeseydiniz” / ç.3.ş. kelmagan(lar)ida edi “gelmeselerdi”

Örnek Cümle: Men sizning oldingizga kelmaganimda edi, xafa bo'lar edim. – Eğer yanınıza gelmeseydim, üzülürdüm.

### 3.1.7. Gereklilik Kipinin Olumsuz Hikâye Biçimleri

Özbek Türkçesinde gereklilik kipi olarak değerlendirilen ayrı bir kip ve kipi karşılayan özel bir ek yoktur. Türkiye Türkçesindeki gereklilik kipinin olumsuz biçimlerini karşılayan analitik yapılar şu şekildedir:

**3.1.7.1. [fiil + -maslik mastar eki + iyelik eki + kerak / lozim + edi]**

Gerekli olmadığı hâlde gerçekleştirilen bir iş ya da eylemin yapılmasından dolayı duyulan pişmanlık dile getirilir. Ancak iş veya eylem yapılmıştır ve artık sonuçlarını değiştirmek mümkün değildir.

Örnek Çekim: t.1.ş. bormasligim kerak edi “gitmemeliydim, gitmemem gerekirdi” / t.2.ş. bormasliging kerak edi “gitmemeliydin” / t.3.ş. bormasligi kerak edi “gitmemeliydi” / ç.1.ş. bormasligimiz kerak edi “gitmemeliydik” / ç.2.ş. bormasligingiz kerak edi “gitmemeliydiniz” / ç.3.ş. bormasliklari kerak edi “gitmemeliydiler”

Örnek Cümle: Chet elga chiqmasligingiz kerak edi. – Yurtdışına çıkmamalısınız.

**3.1.7.2. [fiil + -ish mastar eki + iyelik eki + kerak + emas+ edi]**

Geçmişte gerçekleştirilen bir iş ya da eylemin aslında yapılmaması gerektiği ifade edilir. Fakat iş veya eylem yapılmıştır ve artık sonuçlarını değiştirmek mümkün değildir.

Örnek Çekim: t.1.ş. borishim kerak emas edi “gitmemeliydim, gitmeme gerek yoktu” / t.2.ş. borishing kerak emas edi “gitmemeliydin” / t.3.ş. borishi kerak emas edi “gitmemeliydi” / ç.1.ş. borishimiz kerak emas edi “gitmemeliydik” / ç.2.ş. borishingiz kerak emas edi “gitmemeliydiniz” / ç.3.ş. borishlari kerak emas edi “gitmemeliydiler”

Örnek Cümle: U odamni bu yerga keltirishing kerak emas edi. – O kişiyi buraya getirmemeliydin.

**3.2. Rivayet Kiplerinin Olumsuz Biçimleri****3.2.1. Geçmiş Zamanın Olumsuz Rivayet Biçimleri**

Özbek Türkçesinde geçmiş zamanın olumsuz rivayet biçimi birkaç farklı kalıpla yapılır. Bu biçimlerde rivayeti işaretlemek için ekan ya da emish kullanılır. Bunlardan ekan ekan duyarak öğrenme anlamı katarken emish ise genelde sonradan farkına varma anlamı, bazen de sonradan duyma anlamı taşır. Emish yapısının bu anlamlardan hangisine geldiği metinden anlaşılır (Khudaybergenova, 2020: s.160).

**3.2.1.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]**

Bu yapıda olumsuzluğu karşılamak için -ma olumsuzluk eki, rivayeti karşılamak için ise ekan kullanılır. Geçmişte kalmış bir iş ya da olayın gerçekleşmediğinin sonradan birinden duyulduğu ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. o'qimagan ekanman “(sanırım) okumamışım/ okumamış imişim” / t.2.ş. o'qimagan ekansan “okumamışsın” / t.3.ş. o'qimagan ekan “okumamış” / ç.1.ş. o'qimagan ekanmiz “okumamışız” / ç.2.ş. o'qimagan ekansiz “okumamışsınız” / ç.3.ş. o'qimagan ekan(lar) “okumamışlar”

Örnek Cümle: Aytishlariga qaraganda, ishni hali ham tamomlamagan ekansiz. – Söylediklerine göre işi henüz bitirmemişsiniz.

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan + emish + zamir kökenli şahıs eki]

Yukarıdaki ile benzer olan bu bu kalıpta olumsuzluk -ma eki ile yapılır; geçmiş zamanın rivayeti ise emish ile işaretlenir. Geçmişte kalmış bir iş ya da olayın gerçekleşmediğinin sonradan birinden duyulduğu ya da sonradan farkına varıldığı ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. o'qimagan emishman "okumamış imişim" / t.2.ş. o'qimagan emishsan "okumamış imiş" / t.3.ş. o'qimagan emish "okumamış imiş" / ç.1.ş. o'qimagan emishmiz "okumamış imişiz" / ç.2.ş. o'qimagan emishsiz "okumamış imişsiniz" / ç.3.ş. o'qimagan emish(lar) "okumamış imişler"

Örnek Cümle: Shahar xalqi bunday gilamni bir umr ko'rmagan ekan. – Şehir halkı böyle bir halıyı ömründe görmemişmiş.

### 3.2.1.2. [fiil + -gan /-kan/ +qan eki + emas + ekan/ emish + zamir kökenli şahıs eki]

Yukarıdakine benzer olan bu yapıda olumsuzluk emas ile sağlanır. Geçmişte yapılmayan bir iş ya da olayın sonradan birinden duyulduğu veya gerçekleşmediğinin farkına varıldığı söz konusu edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelgan emas ekanman "gelmemişim; gelmiş değilmişim" / t.2.ş. kelgan emas ekansan "gelmemişsin" / t.3.ş. kelgan emas ekan "gelmemiş" / ç.1.ş. kelgan emas ekanmiz "gelmemişiz" / ç.2.ş. kelgan emas ekansiz "gelmemişsiniz" / ç.3.ş. kelgan emas ekan(lar) "gelmemişler"

Örnek Cümle: Maktabda o'qib yurgan paytlari ko'p o'qigan emas ekan. – Okurken çok ders çalışmamış.

[fiil + -gan /-kan/ +qan eki +emas + emih + zamir kökenli şahıs eki]

Yukarıdaki ile benzer olan bu yapıda olumsuzluk emas ile karşılanır. Rivayet ise emish ile işaretlenir. Çoğunlukla geçmişte yapılmayan bir iş ya da olayın sonradan birinden duyulduğu, bazen de iş ya da eylemin gerçekleşmediğinin sonradan farkına varıldığı belirtilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelgan emas emishman "gelmemişim, gelmiş değilmişim" / t.2.ş. kelgan emas emishsan "gelmiş değilmişsin" / t.3.ş. kelgan emas emish "gelmiş değilmiş" / ç.1.ş. kelgan emas emishmiz "gelmiş değilmişiz" / ç.2.ş. kelgan emas emishsiz "gelmiş değilmişsiniz" / ç.3.ş. kelgan emas emish (lar) "gelmiş değilmişler"

Örnek Cümle: Sizlar hali yotgan emas emishsiz. – Siz daha yatmamışsınız.

### 3.2.2. Şimdiki Zamanın Olumsuz Rivayet Biçimleri

Özbek Türkçesinde şimdiki zamanın rivayet biçimini karşılayan farklı yapılar vardır. Bu yapılarda şimdiki zamanı karşılamak için -yapti, -yotir, -yotgan, -moqda ekleri, rivayet için ise ekan ve emish kullanılır. Olumsuzluk ise -ma eki ve emas ile sağlanır.

**3.2.2.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yapti + ekan/ emish + zamir kökenli şahıs eki]**

Özbek Türkçesinde bu çekim, teklik ve çokluk 3. şahıslarda kullanılır. Bir iş ya da eylemin konuşma anında, üçüncü şahıslarca yapılmamakta veya devam etmemekte olduğunun başkasından duyulduğu, öğrenildiği ifadesini taşır.

Örnek Çekim: t.3.ş. kelmayapti ekan “gelmiyormuş” / ç.3.ş. kelmayapti ekan(lar) “gelmiyorlarmış”

Örnek Cümle: O'qituvchi sinfdan chiqishga ruxsat berishmayapti ekan. – Öğretmen sınıftan çıkmaya izin vermiyormuş.

**3.2.2.2. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotir + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]**

Bu çekim Özbek Türkçesinde teklik ve çokluk 3. şahıslarda kullanılır. Konuşma anında bir iş ya da eylemin yapılmamakta veya devam etmemekte olduğunun başkasından öğrenildiği bildirilir.

Örnek Çekim t.3.ş. kelmayotir ekan “gelmiyormuş” / ç.3.ş. kelmayotir ekan(lar) “gelmiyorlarmış”

Örnek Cümle: Biznikiga kelmayotir ekan. – Bize gelmiyormuş.

**3.2.2.3. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotgan + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]**

Bu yapı da Özbek Türkçesinde sadece teklik ve çokluk 3. şahıslarda kullanılır. Konuşma anında bir iş ya da eylemin yapılmamakta veya devam etmemekte olduğunun başkasından duyulduğu ya da sonradan farkına varıldığı ifade edilir.

Örnek Çekim: t.3.ş. bilmayotgan ekan “bilmiyormuş” / ç.3.ş. bilmayotgan ekan(-lar) “bilmiyorlarmış”

Örnek Cümle: Bakuda bugun jala yog'mayotgan ekan. – Bakü'de bugün sağanak yağmıyormuş.

Otangiz o'sha kundan beri sizni uyingizga kirgizmayotgan emish. – Babanız o günden beri evinize girmene izin vermiyormuş.

**3.2.2.4. [fiil + -moqda + emas + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]**

Yukarıdaki yapılardan farklı olarak -moqda ekinin kullanıldığı bu biçimin olumsuzluğu emas ile yapılır. İçinde bulunulan anda, iş veya eylemin yapılmamakta olduğu, başkasından duyularak ya da sonradan farkına varılarak ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. bormoqda emas ekanman “gitmiyormuşum” / t.2.ş. bormoqda emas ekansan “gitmiyormuşsunuz” / t.3.ş. bormoqda emas ekan “gitmiyormuş” / ç.1.ş. bormoqda emas ekanmiz “gitmiyormuşuz” / ç.2.ş. bormoqda emas ekansiz “gitmiyormuşsunuz” / ç.3.ş. bormoqda emas ekan(lar) “gitmiyormuşlar”



Örnek Cümle: U yolğ'on gapirmoqda emas ekan. – O yalan söylemiyormuş.

### 3.2.3. Geniş Zamanın Olumsuz Rivayet Biçimleri

Geniş zamanın olumsuz rivayet biçiminde de ekan ya da emish kullanılır.

[fiil + -mas olumsuzluk eki + ekan + zamir kökenli şahıs eki]

Geçmişte, uzun süredir yapılmayan veya gerçekleştirilmeyen bir iş ya da eylemin başkasından öğrenilmesi, bazen de yapılmayan durumun karşı tarafa anlatılması ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmas ekanman “gelmezmişim” / t.2.ş. kelmas ekansan “gelmezmişsin” / t.3.ş. kelmas ekan “gelmezmiş” / ç.1.ş. kelmas ekanmiz “gelmezmişiz” / ç.2.ş. kelmas ekansiz “gelmezmişsiniz” / ç.3.ş. kelmas ekan(lar) “gelmezmişler”

Örnek Cümle: Mening kim ekanimni bilmas ekansan. – Benim kim olduğumu bilmezmişsin.

Hech kim bilan gaplashmas ekan. – Hiç kimseyle konuşmazmış.

[fiil + -mas olumsuzluk eki + emish + zamir kökenli şahıs eki]

Geçmişte kalan ve uzun süredir yapılmayan veya gerçekleştirilmeyen bir iş ya da eylemin başkasından duyulması, bazen de sonradan farkına varma söz konusudur.

Örnek Çekim: t.1.ş. bormas emishman “gitmezmişim” / t.2.ş. bormas emishsan “gitmezmişsin” / t.3.ş. bormas emish “gitmezmiş” / ç.1.ş. bormas emishmiz “gitmezmişiz” / ç.2.ş. bormas emishsiz “gitmezmişsiniz” / ç.3.ş. bormas emish(lar) “gitmezmişler”

Örnek Cümle: Bugün kelmas emish. – Bugün gelmezmiş.

Biz bilmas emishmiz, tushunmas emishmiz! – Biz bilmezmişiz, anlamazmışız!

### 3.2.4. Gelecek Zamanın Olumsuz Rivayet Biçimleri

Gelecek zamanın olumsuz rivayet biçiminde de ekan ya da emish kullanılır. Bunlardan ekan daha çok geçmişteki bir durumun sonradan farkına varıldığına dikkat çekerken, emish ise geçmişteki bir olayı başkasından duymuş olmayı vurgular. Diğer bir ifadeyle aralarında anlam farkı vardır ve bu fark metinden anlaşılır.

#### 3.2.4.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -y + zamir kökenli şahıs eki + ekan/emish]

Yapılan bir iş ya da eylemden duyulan pişmanlık belirtilir. “Aslında yapmasam daha iyi olurmuş, keşke yapmasaymışım” manası ön plandadır.

Örnek Çekim: t.1.ş. ketmayman ekan/emish “gitmeyecekmişim” / t.2.ş. ketmaysan ekan/emish “gitmeyecekmişsin” / t.3.ş. ketmaydi ekan/emish “gitmeyecekmiş” / ç.1.ş. ketmaymiz ekan/emish “gitmeyecekmişiz” / ç.2.ş. ketmaysiz ekan/emish “gitmeyecekmişsiniz” / ç.3.ş. ketmaydi(lar) ekan/emish “gitmeyecekmişler”

Örnek Cümle: Aslida men u yerga bormaysan ekan, lekin afsuski bording. – Aslında oraya gitmeyecekmişsin ama maalesef gittin.

### 3.2.4.2. [fiil + -moqchi + emas + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]

-moqchi eki ile karşılanan gelecek zamanın olumsuz rivayetinde ekan yerine özellikle tarihî metinlerde emish de kullanılabilir. Bu yapılardan ekan kullanıldığında anlam esas itibariyle yapılan iş veya eylemden bir pişmanlık ya da şaşkınlık ifade etme söz konusu iken, emish kullanıldığında yapılmaması gereken bir eylemin yapıldığının ancak yapılmasa daha iyi olacağına üçüncü şahıslardan duyulması söz konusudur. Yine bu anlam farkı metnin bağlamından anlaşılır.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmoqchi emas ekanman/emishman “(aslında) gelmeyecekmişim” / t.2.ş. kelmoqchi emas ekansan/emishsan “gelmeyecekmişsin” / t.3.ş. kelmoqchi emas ekan/emish “gelmeyecekmiş” / ç.1.ş. kelmoqchi emas ekanmiz/emishmiz “gelmeyecekmişiz” / ç.2.ş. kelmoqchi emas ekansiz/emishsiz “gelmeyecekmişsiniz” / ç.3.ş. kelmoqchi emas ekanlar/emishlar “gelmeyecekmişler”

Örnek Cümle: Uchrashuvga bormoqchi emas ekan. – Toplantıya gitmeyecekmiş.

Kechirasiz, sizni xafa qilmoqchi emas emish. – Afedersiniz, sizi üzmemiş.

### 3.2.4.3. [fiil + ma olumsuzluk eki + -ydigan + ekan / emish + zamir k. şahıs eki]

Yapılan iş ya da eyleme karşı duyulan pişmanlığı ya da şaşkınlığı ifade eder, “keşke yapılmaymış, aslında yapılmasa daha iyi olurdu” anlamı katar. Bu olumsuz biçimde ekan yerine emish de kullanılabilir. Emish kullanıldığında gerçekleşmemesi gereken ancak gerçekleşen olayın üçüncü şahıslardan duyulduğu, kendisinin olaya bizzat şahit olmadığı ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. o'qimaydigan ekanman/emishman “(aslında) okumayacakmışım” / t.2.ş. o'qimaydigan ekansan/emishsan “okumayacakmışın” / t.3.ş. o'qimaydigan ekan/emish “okumayacakmış” / ç.1.ş. o'qimaydigan ekanmiz/emishmiz “okumayacakmışız” / ç.2.ş. o'qimaydigan ekansiz/emishsiz “okumayacakmışınız” / ç.3.ş. o'qimaydigan ekanlar/emishlar “okumayacakmışlar”

Örnek Cümle: Yo'q, uni o'ldirmaydigan emas ekanlar. – Hayır, onu öldürmek istememişler / öldürecek değillermiş.

Aslida kelmaydigan emish. – Aslında gelmeyecekmiş.

### 3.2.5. Şart Kipinin Olumsuz Rivayet Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki +sa + iyelik kökenli şahıs eki + ekan/emish]

Şart kipinin olumsuz rivayetinde de ekan ve emish kullanılır. ekan kullanıldığında şarta bağlı bir olayın başkasına anlatılması ya da gerçekleşen bir olaydan duyulan pişmanlığın dile getirilmesi ifade edilirken, emish kullanıldığında şarta bağlı bir olayın başkasından duyulması söz konusudur.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelmasam ekan/emish “(keşke) gelmeseymişim” / t.2.ş. kelmasang ekan/emish “gelmeseymişsin” / t.3.ş. kelmasa ekan/emish “gelmeseymiş” / ç.1.ş. kelmasak ekan/emish “gelmeseymişiz” / ç.2.ş. kelmasangiz ekan/emish “gelmeseymişsiniz” / ç.3.ş. kelmasa(lar) ekan/emish “gelmeseymişler”

Örnek Cümle: Shanba kuni ishlamasak ekan. – Keşke cumartesi günü çalışmasaymışsınız.

Uchrashuvga men kelmasangiz ekan. – Toplantıya keşke gelmeseymişim.

### 3.2.6. Gereklilik Kipinin Olumsuz Rivayet Biçimleri

#### 3.2.6.1. [fiil + -maslik + iyelik eki + kerak + ekan / emish]

Gereklilik kipinin bu yapıdaki olumsuz biçiminde de ekan ya da emish kullanılabilir. Ekan kullanıldığında gerçekleşmesine gerek olmayan bir işin yapıldığına ya sonradan farkına varılmıştır ya da olayı başkasına anlatma söz konusudur. Emish kullanıldığında ise gerçekleşmemesi gereken olayın gerçekleştiğinin sonradan başkasından duyulduğu ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. gaplashmasligim kerak ekan / emish “konuşmamalıymışım, konuşmamam gerekmiş” / t.2.ş. gaplashmasliging kerak ekan “konuşmamalıymışsın” / t.3.ş. gaplashmasligi kerak ekan “konuşmamalıymış” / ç.1.ş. gaplashmasligimiz kerak ekan “konuşmamalıymışız” / ç.2.ş. gaplashmasligingiz kerak ekan “konuşmamalıymışınız” / ç.3.ş. gaplashmasliklari kerak ekan “konuşmamalıyarmış”

Örnek Cümle: O‘shaning oldiga ko‘chib ketmasligim kerak ekan. – Onun yanına taşınmamalıymışım.

Uning shunday qilmasligi kerak emish. – Onun böyle yapmaması gerekliymiş.

#### 3.2.6.2. [fiil + -ish/ -moq mastar eki + iyelik eki + kerak + emas + ekan / emish]

Gereklilik kipinin bu olumsuz çekiminde ekan ya da emish kullanılabilir. Yine ekan ile gerçekleşmesine gerek olmayan bir işin yapılmasına pişman olma veya olayı başkasına anlatma söz konusu iken, emish kullanılarak olayı sonradan üçüncü şahıslardan duyma dile getirilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. borishim kerak emas ekan/emish “gitmemeliymişim, gitmem gerekmezmiş” / t.2.ş. borishing kerak emas ekan/emish “gitmemeliymişsin” / t.3.ş. borishi kerak emas ekan/emish “gitmemeliymiş” / ç.1.ş. borishimiz kerak emas ekan/emish “gitmemeliymişiz” / ç.2.ş. borishingiz kerak emas ekan/emish “gitmemeliymişsiniz” / ç.3.ş. borish(lar)i kerak emas ekan/emish “gitmemelilermiş”

Örnek Cümle: Menimcha bu ishni qilishing kerak emas ekan. - Bence bu işi yapmamalıymışsın.

### 3.3. Şartın Olumsuz Biçimleri

Hikâye ve rivayet biçimlerine kıyasla, birleşik kiplerin şartı daha az kullanılır. Türkiye Türkçesinde şartı karşılamak için i- “imek” fiili üzerine -sa eki getirilirken Özbek Türkçesinde ise farklı olarak -sa eki bo‘l- yardımcı fiile gelir.

#### 3.3.1. Geçmiş Zaman Kipinin Olumsuz Şart Biçimleri

Geçmiş zaman kipinin şartında olumsuzluk iki şekilde sağlanır. Birincisinde olumsuzluk eki -ma ana fiile gelirken ikincisinde ise bo‘l- fiili üzerine getirilir.

##### 3.3.1.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki +gan + bo‘l- + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

Geniş zaman süreci içinde gerçekleşmeyecek ya da yapılmayacak bir iş ya da eylemin şarta bağlanmış biçimi ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. aytmagan bo‘lsam “söylememişsem” / t.2.ş. aytmagan bo‘lsang “söylememişsen” / t.3.ş. aytmagan bo‘lsa “söylememişse” / ç.1.ş. aytmagan bo‘lsak “söylememişsek” / ç.2.ş. aytmagan bo‘lsangiz “söylememişseniz” / ç.3.ş. aytmagan bo‘lsalar “söylememişseler”

Örnek Çekim: Ukang uxlamagan bo‘lsa, bizga qo‘ng‘iroq qiling. – Kardeşiniz uyumamışsa bizi arayın.

##### 3.3.1.2. [fiil + gan/-kan/-qan + bo‘l- + -ma olumsuzluk eki + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

Yine bu yapı ile de geniş zaman süreci içinde gerçekleşmeyecek ya da yapılmayacak bir iş ya da eylemin şarta bağlanmış biçimi ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. aytgan bo‘lmasam “söylememişsem” / t.2.ş. aytgan bo‘lmasang “söylememişsen” / t.3.ş. aytgan bo‘lmasa “söylememişse” / ç.1.ş. aytgan bo‘lmasak “söylememişsek” / ç.2.ş. aytgan bo‘lmasangiz “söylememişseniz” / ç.3.ş. aytgan bo‘lmasalar “söylememişseler”

Örnek Çekim: Ukang uxlagan bo‘lmasa, bizga qo‘ng‘iroq qiling. – Kardeşiniz uyumamışsa bizi arayın.

#### 3.3.2. Şimdiki Zaman Kipinin Olumsuz Şart Biçimleri

Şimdiki zaman kipinin şartında olumsuzluk iki şekilde yapılır. Birincisinde olumsuzluk eki -ma ana fiile gelirken ikincisinde ise bo‘l- yardımcı fiili üzerine getirilir.

### 3.3.2.1. [fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotgan + bo'l- + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

İçinde bulunulan o anda gerçekleşmeyen ya da yapılmayan bir iş ya da eylemin şarta bağlanmış biçimini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. bormayotgan bo'lsam "gitmiyorsam" / t.2.ş. bormayotgan bo'lsang "gitmiyorsan" / t.3.ş. bormayotgan bo'lsa "gitmiyorsa" / ç.1.ş. bormayotgan bo'lsak "gitmiyorsak" / ç.2.ş. bormayotgan bo'lsangiz "gitmiyorsanız" / ç.3.ş. bormayotgan bo'lsalar "gitmiyorlarsa"

Örnek Cümle: Agar ish yoqmayotgan bo'lsa, hasratingni ayt-ku! – Eğer işi beğenmiyorsan şikâyetini dile getir! (Guérin: s.68).

### 3.3.2.2. [fiil + -(a)yotgan + bo'l- + -ma olumsuzluk eki + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

Yukarıdaki biçimin benzeri olan bu yapı da o anda gerçekleşmeyen ya da yapılmayan bir iş ya da eylemin şarta bağlanmış şeklini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. borayotgan bo'lmasam "gitmiyorsam" / t.2.ş. borayotgan bo'lmasang "gitmiyorsan" / t.3.ş. borayotgan bo'lmasa "gitmiyorsa" / ç.1.ş. borayotgan bo'lmasak "gitmiyorsak" / ç.2.ş. borayotgan bo'lmasangiz "gitmiyorsanız" / ç.3.ş. borayotgan bo'lmasalar "gitmiyorlarsa"

### 3.3.3. Geniş Zaman Kipinin Olumsuz Şart Biçimleri

[fiil + -mas olumsuzluk eki + bo'l- + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

Geniş zaman süreci içinde yapılmayan veya gerçekleşmeyen bir iş ya da eylemin şarta bağlanması ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. bormas bo'lsam "gitmezsem" / t.2.ş. bormas bo'lsang "gitmezsen" / t.3.ş. bormas bo'lsa "gitmezse" / ç.1.ş. bormas bo'lsak "gitmezsek" / ç.2.ş. bormas bo'lsangiz "gitmezseniz" / ç.3.ş. bormas bo'lsalar "gitmezselər"

Örnek Cümle: Agar o'z vaqtda kelmas bo'sangiz, ishdan bo'shatilasiz. – Eğer zamanında gelmezseniz işten kovulursunuz.

### 3.3.4. Gelecek Zaman Kipinin Olumsuz Şart Biçimleri

Gelecekte yapılmayacak veya gerçekleştirilmeyecek bir iş ya da eylemin şarta bağlanmış ihtimali dile getirilir.

[fiil + -ma olumsuzluk eki +ydigan + bo'l- + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

Örnek Çekim: t.1.ş. o'qimaydigan bo'lsam "okumayacaksam" / t.2.ş. o'qimaydigan bo'lsang "okumayacaksan" / t.3.ş. o'qimaydigan bo'lsa "okumayacaksa" / ç.1.ş. o'qimaydigan bo'lsak "okumayacaksak" / ç.2.ş. o'qimaydigan bo'lsangiz "okumayacaksanız" / ç.3.ş. o'qimaydigan bo'lsalar "okumayacaklarsa"

Örnek Cümle: Uchrashuvga kelmaydigan bo'lsangiz, iltimos, bizga xabar bering! – Eger toplantiya gelmeyekseniz lutfen bize bilgi verin.

#### 4. Yeterliliğin Olumsuz Biçimleri

Özbek Türkçesinde yeterlilik kategorisi ol- “almak”, bo'l- “olmak”, bil- “bilmek”, yet- “yetmek” tasvir fiilleri ve mumkin “mümkün”, mayli “pekiyi, tamam, olur”, kerak “gerek” kelimeleriyle kurulmuş söz dizimsel yapılarla karşılanır (Erdem Uçar, 2019: s.172)

Türkiye Türkçesinde yeterlilik şekli ana fiilden sonra -(a)bil- tasvir fiili getirilerek yapılırken, Özbek Türkçesinde ise yaygın olarak ana fiillerden sonra ol- “almak” tasvir fiili kullanılarak yeterlilik karşılanır. Türkiye Türkçesinde yeterliliğin olumsuz şeklinde ana fiile -ama- / -eme- gelirken, Özbek Türkçesinde ol- “almak” tasvir fiilinin üzerine -ma-, -mas- işaretleyicileri gelerek olumsuzluk belirtilir. Ayrıca Özbek Türkçesinde bil- tasvir fiili üzerine olumsuzluk eki getirilerek de yeterliliğin olumsuz biçimi oluşturulur. Yaygın olarak kullanılan diğer bir yapıda ise ana fiil üzerine -ish mastar eki ve iyelik ekleri; sonra da mumkin sözü ve emas işaretleyicisi gelir<sup>14</sup>. Özbek Türkçesinde yeterliliğin olumsuzunu karşılayan yapılardan işlek olanlar şu şekildedir:

##### 4.1. [fiil + -a/-y zarf-fiil eki + ol- tasvir fiili + -ma/-mas olumsuzluk eki + kip eki + şahıs eki]

Özbek Türkçesinde yeterliliğin olumsuz biçiminde çoğunlukla ol- tasvir fiili kullanılır. İşlev olarak iş ya da oluşun ortaya çıkması veya gerçekleşmesi için gerekli imkânın, yeteneğin olmadığını; bazen de iş veya eyleme müsaade edilmediğini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. gaplasha olmayman “konuşamam” / t.2.ş. gaplasha olmaysan “konuşamazsın” / t.3.ş. gaplasha olmaydi “konuşamaz” / ç.1.ş. gaplasha olmaymiz “konuşamayız” / ç.2.ş. gaplasha olmaysiz “konuşamazsınız” / ç.3.ş. gaplasha olmaydi(lar) “konuşamazlar”

Örnek Cümle: Juda yaxshi suza olmayman. – Çok iyi yüzemem.

Bu ishni yolg'iz tugata olmaysan. – Bu işi tek başına bitiremezsin.

Bu vaqtda ko'chaga chiqa olmaysan. – Bu saatte sokağa çıkamazsın.

Kecha ertalab biz uni xabardor qila olmadik. – Dün sabah ona haber veremedik.

Shuning uchun hech kim suv ola olmas ekan. – Bu yüzden hiç kimse su alamazmış.

Qo'rqoq qo'rg'on lolmas. – Bir korkak kaleyi ele geçiremez.

14 Yeterlilik kipinin olumsuzunda, olumsuzluk ekinden sonra da kip ekleri gelir. Ancak -moqda ekiyle yapılan şimdiki zamanın ve -moqchi ekiyle yapılan gelecek zamanın yeterlilik şekli yoktur (Buran & Alkaya, 2015: s.171).

#### 4. 2. [fiil + -a/-y zarf-fiil eki + bil- tasvir fiili + -ma/-mas olumsuzluk eki + kip eki + şahıs eki]

Özbek Türkçesinde yeterliliğin olumsuzunda bil- fiili de kullanılabilir. Edebî dilde kullanımı yaygın değildir, genelde ağızlarda görülür. Bu tasvir fiille yapılan olumsuzlukta da bir iş ya da eylemin yapılmasında muktedir olamama ifade edilir.

Örnek Çekim: t.1.ş. gaplasha bilmayman “konuşamam” / t.2.ş. gaplasha bilmaysan “konuşamazsın” / t.3.ş. gaplasha bilmaydi “konuşamaz” / ç.1.ş. gaplasha bilmaymiz “konuşamayız” / ç.2.ş. gaplasha bilmaysiz “konuşamazsınız” / ç.3.ş. gaplasha bilmaydi(lar) “konuşamazlar”

Örnek Cümle: Men bu yozda ta'tilga chiqa bilmayman deb o'ylayman. – Bu yoz tatile gidebileceğimi sanmıyorum.

#### 4.3. [fiil + -sa eki + iyelik kökenli şahıs eki + bo'lmaydi]

Bir iş ya da eylemin yapılma ihtimalinin düşük olduğunu ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. borsam bo'lmaydi “gitsem olmaz/gitmeyebilirim” / t.2.ş. borsang bo'lmaydi “gitsen olmaz” / t.3.ş. borsa bo'lmaydi “gitse olmaz” / ç.1.ş. borsak bo'lmaydi “gitsek olmaz” / ç.2.ş. borsangiz bo'lmaydi “gitseniz olmaz” / ç.3.ş. borsa(lar) bo'lmaydi “gitseler olmaz”

Özbek Türkçesinde esas olarak yeterlilik ol- “almak” tasvir fiili ile ifade edilir; nadiyen bo'l- ve yet- fiilleri kullanılarak da yeterlilik kategorisi oluşturulur. Bu fiillerin kullanıldığı olumsuzluk yapıları, yukarıdaki ol- ve bil- tasvir fiilli yapılara kıyasla işlek değildir:

olib bo'lmas “alınamaz”, ichib bo'lmaydi “içilemez”, borsam bo'lmaydimi “gidemez miyim”, anglab yetmadim “anlayamadım” (Erdem Uçar, 2019: s.175-176).

#### 4.4. [fiil + -ish mastar eki + iyelik eki + mumkin + emas]

Özbek Türkçesinde yeterliliği karşılamakta kullanılan yaygın yapılardan bir diğeri ise mumkin “mümkün” kelimesi ile sağlanır. Bu yapının olumsuzu ise mumkin kelimesinden sonra emas getirilerek yapılır. Bir iş ya da eylemin yapılmasının mümkün olmadığını; iş veya eyleme müsaade edilmediğini ifade eder.

Örnek Çekim: t.1.ş. kelishim mumkin emas “gelemem” / t.2.ş. kelishing mumkin emas “gelemezsin” / t.3.ş. kelishi mumkin emas “gelemez” / ç.1.ş. kelishimiz mumkin emas “gelemeyiz” / ç.2.ş. kelishingiz mumkin emas “gelemezsiniz” / ç.3.ş. kelish(lar)i mumkin emas “gelemezler”

Örnek Cümle: Bu yerdan o'tish mumkin emas. – Buradan geçilmez.

Bu mahsulotlarni bozordan sotib olish mumkin emas. – Bu ürünler pazardan satın alınmaz.

## ÇALIŞMADA GÖSTERİLEN OLUMSUZLUK BİÇİMLERİNİN LİSTESİ

### 1. İsimlerde Bildirmenin (Ek-Fiilin) Olumsuz Biçimleri

Geniş / Şimdiki Zamanın Olumsuz Biçimi

[isim + emas + zamir kökenli şahıs ekleri]

Görülen Geçmiş Zamanın Olumsuz Biçimi

[isim + emas + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

Öğrenilen Geçmiş Zamanın Olumsuz Biçimi

[isim + emas + ekan + zamir kökenli şahıs eki]

[isim + emas + emish + zamir kökenli şahıs eki]

Şart Kipinin Olumsuz Biçimi

[isim + bo'l- fiili + -ma- olumsuzluk eki + sa eki + iyelik kökenli şahıs eki]

### 2. Basit Fiil Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

#### 2.1. Bildirme Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

Görülen Geçmiş Zamanın Olumsuz Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -di zaman eki + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -gan/-kan/-qan sıfat-fiil eki + emas + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -gan/-kan/-qan sıfat-fiil eki + iyelik eki + yo'q]

Öğrenilen Geçmiş Zamanın Olumsuz Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -(i)b zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -gandır + zamir kökenli şahıs eki]

Şimdiki Zamanın Olumsuz Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yap zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -y zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -moqda zaman eki + emas + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotir zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotgandır + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -(a)yotgan sıfat-fiil eki + iyelik eki + yo'q]

Geniş Zamanın Olumsuz Biçimleri

[fiil + -mas olumsuzluk eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -y zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

Gelecek Zamanın Olumsuz Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -y zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yajak zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -ydigan zaman eki + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + - adigan / -ydigan + emas + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -sa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan + bo'lsa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotgan + bo'lsa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak]



## 2.2. Tasarlama Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

Emir Kipinin Olumsuz Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + şahıs karşılayan emir eklerinden biri]

İstek Kipinin Olumsuz Biçimleri

[fiil + moqchi kip eki + emas + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + moqchi + bo'l- fiili + -ma olumsuzluk eki + -di + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -adigan/-ydigan + bo'l- fiili + -ma olumsuzluk eki + -di + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -ydiyan + bo'l- fiili + -di + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -gi/-ki/-qi + iyelik eki + kel- + -ma olumsuzluk eki + kip eki + şahıs eki]

[fiil + -gi/-ki/-qi + iyelik eki + yo'q]

[fiil + -ma olumsuzluk eki -gay kip eki + zamir kökenli şahıs eki]

Şart Kipinin Olumsuz Biçimleri

[fiil + -sa kip eki + -ma olumsuzluk eki + iyelik kökenli şahıs eki]

Gereklilik Kipinin Olumsuz Biçimleri

[fiil + -maslik mastar eki + iyelik eki + kerak / lozim]

[fiil + -ish mastar eki + iyelik eki + kerak / lozim + emas]

## 3. Birleşik Fiil Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

### 3.1. Hikâye Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

Görülen Geçmiş Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki+ -gan + edi + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -gan /-kan / -qan + emas + edi + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -gan/-kan/-qan sıfat-fiil eki + iyelik eki + yo'q + edi]

Öğrenilen Geçmiş Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

[fiil + -ma + -b + edi + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki+ -gan + bo'lsa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak + edi]

Şimdiki Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki+ -yotgan + edi + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki+ -yotgan + bo'lsa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak+ edi]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotir zaman eki + edi + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -moqda + emas + edi + iyelik kökenli şahıs eki]

Geniş Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

[fiil + -mas + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

Gelecek Zamanın Olumsuz Hikâye Biçimleri

[fiil + -moqchi + emas + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma + ydigan + (e)di + iyelik kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -sa + iyelik kökenli şahıs eki + kerak + edi]

Şart Kipinin Olumsuz Hikâye Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -sa + iyelik kökenli şahıs eki + edi]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan + iyelik eki + da + edi]

Gereklilik Kipinin Olumsuz Hikâye Biçimleri

[fiil + -maslik mastar eki + iyelik eki + kerak / lozim + edi]

[fiil + -ish mastar eki + iyelik eki + kerak + emas+ edi]

### 3.2. Rivayet Kiplerinin Olumsuz Biçimleri

#### Geçmiş Zamanın Olumsuz Rivayet Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan + ekan + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -gan + emish + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -gan /-kan/ +qan eki + emas + ekan + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -gan /-kan/ +qan eki +emas + emih + zamir kökenli şahıs eki]

#### Şimdiki Zamanın Olumsuz Rivayet Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yapti + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotir + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotgan + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -moqda + emas + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]

#### Geniş Zamanın Olumsuz Rivayet Biçimleri

[fiil + -mas olumsuzluk eki + ekan + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + -mas olumsuzluk eki + emish + zamir kökenli şahıs eki]

#### Gelecek Zamanın Olumsuz Rivayet Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -y + zamir kökenli şahıs eki + ekan / emish]

[fiil + -moqchi + emas + ekan / emish + zamir kökenli şahıs eki]

[fiil + ma olumsuzluk eki + -ydigan + ekan / emish + zamir k. şahıs eki]

#### Şart Kipinin Olumsuz Rivayet Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki +sa + iyelik kökenli şahıs eki + ekan / emish]

#### Gereklilik Kipinin Olumsuz Rivayet Biçimleri

[fiil + -maslik + iyelik eki + kerak + ekan / emish]

[fiil + -ish / -moq mastar eki + iyelik eki + kerak + emas + ekan / emish]

### 3.3. Şartın Olumsuz Biçimleri

#### Geçmiş Zaman Kipinin Olumsuz Şart Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki +gan + bo'l- + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

#### Şimdiki Zaman Kipinin Olumsuz Şart Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki + -yotgan + bo'l- + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

#### Geniş Zaman Kipinin Olumsuz Şart Biçimleri

[fiil + -mas olumsuzluk eki + bo'l- + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

#### Gelecek Zaman Kipinin Olumsuz Şart Biçimleri

[fiil + -ma olumsuzluk eki +ydigan + bo'l- + sa + iyelik kökenli şahıs eki]

### 4. Yeterliliğin Olumsuz Biçimleri

[fiil + -a/-y zarf-fiil eki + ol- tasvir fiili + -ma /-mas olumsuzluk eki + kip eki + şahıs eki]

[fiil + -a/-y zarf-fiil eki + bil- tasvir fiili + -ma /-mas olumsuzluk eki + kip eki + şahıs eki]

[fiil + -sa eki + iyelik kökenli şahıs eki + bo'lmaydi]

[fiil + -ish mastar eki + iyelik eki + mumkin + emas]

## Sonuç

Türkiye Türkçesinde fiil cümlelerinin olumsuz biçimi, çekimli yükleme -mA olumsuzluk işaretleyicisi getirilerek yapılır; Özbek Türkçesinde de fiil cümlelerinin olumsuz biçiminde -ma kullanılır. Türkiye Türkçesinde geniş zaman kipinin olumsuzunda 2. ve 3. şahıslarda kullanılan -mAz eki Özbek Türkçesinde -mas biçimindedir ve tüm şahıslarda kullanılır. Aynı zamanda yüklemi olumlu çekimdeki bir fiil cümlesinde, yüklemden sonra değil eklenerek cümle olumsuz kılınır; Özbek Türkçesinde ise emas işaretleyicisi devreye girer ve yüklemi olumlu çekimdeki fiil cümlesini olumsuz yapar.

İsim cümlelerinin olumsuz (yokluk) biçimi için Türkiye Türkçesinde yaygın olarak yok ve değil işaretleyicileri kullanılırken Özbek Türkçesinde ise yo'q ve emas ile olumsuzluk (yokluk) sağlanır. Türkiye Türkçesindeki ne...ne ve Özbek Türkçesindeki na...na bağlaçları ile de hem isim hem fiil cümleleri olumsuz yapılır.

Yukarıdaki listede de görüldüğü üzere, çalışmada toplam 78 kalıp tespit edilip örneklendirilmiştir. Bu kalıplardan bazıları Özbek Türkçesinde daha işlek kullanılırken, bazılarının kullanımı yaygın değildir. Günümüz Özbek Türkçesi standart dilinde işlek olmayan kalıplar, çoğunlukla edebî metinlerde karşımıza çıkar. Elbette yukarıda gösterilen yapılar haricinde de, fiil çekimlerinin olumsuz biçimlerini karşılayan ancak örneği yaygın olmayan başka kalıplar da tespit edilebilir.

Değerlendirilen 78 kalıpta olumsuzluğu göstermek için -ma, -mas, -maslik ekleri ile emas ve yo'q sözcüklerinin kullanıldığını görmekteyiz. Bu olumsuzluk işaretleyicilerinin dağılımı ve kullanıldığı kalıplar şu şekildedir:

emas toplam 19 kalıpta karşımıza çıkar. İsimlerde bildirmenin olumsuz biçimlerini işaretlemek için sadece emas kullanılırken, fiil çekimlerinden geçmiş zamanda -gan (-kan/-qan), şimdiki zamanda -moqda, gelecek zamanda -adigan/-ydigan, istek kipinde -moqchi eklerinden sonra ve gereklilik kipinde kerak sözünün devamında; yeterlilik kategorisinde mümkün sözünden sonra emas devreye girerek olumsuzluk yapılır. Ayrıca bu kiplerin hikâye ve rivayet şekillerinin olumsuzunda da emas vardır.

yo'q toplam 4 kalıpta görülür. Görülen geçmiş zamanda -gan (-kan/-qan), şimdiki zamanda -(a)yotgan, istek kipinde -gi (-ki/-qi) ekleri ile oluşturulan çekim kalıplarında en sona yo'q getirilerek olumsuzluk sağlanır. Aynı zamanda -gan (-kan/-qan) ekiyle yapılan görülen geçmiş zamanın olumsuz hikâyesinde de yo'q kullanımdadır.

-mas toplam 7 kalıpta devrededir. Bunlar, geniş zamanın basit olumsuz çekimi ile hikâye ve rivayet birleşik çekimleridir. Aynı zamanda ol- ve bil- tasvir fiillerinin kullanıldığı yeterlilik kategorisinin geniş zamandaki olumsuz biçiminde de -mas vardır.

-maslik toplam 3 kalıpta görülür. Bunlar gereklilik kipinin basit olumsuz çekimi ile hikâye ve rivayet birleşik çekimleridir.

-ma toplam 47 kalıpta karşımıza çıkar. Bunlardan 45'i yukarıda belirtilen fiil kiplerinin geri kalanlarıdır. Aynı zamanda ol- ve bil- tasvir fiillerinin kullanıldığı yeterlilik kategorisinde, geniş zamanın haricindeki 2 kalıpta daha -ma olumsuzluk ekinin kullanıldığını görürüz.

## Kaynaklar

- Abdurahmonov, G. A. (1966). *Hozirgi O'zbek Adabiy Tili I – Fonetika*, Leksikologiya, Morfologiya. Toshkent: O'zbekistan Fan Nashriyoti.
- Buran, A. & Alkaya, E. (2015). *Çağdaş Türk Lehçeleri*. Ankara: Akçağ Yay.
- Coşkun, M. Volkan (2017). *Özbek Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çürük, M. S. (2013). “*Olumsuzluğun Üstdilsel Kullanımına Dair*”. *Türkbilig*, 26, 91-106.
- Erdem Uçar, F. M. (2019). “*Özbek Türkçesinde Yeterlilik Kategorisi*”. *IJLET: International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 7, Issue 3. s. 170-182.
- Erten, M. (2007). “*+sIz Eki Olumsuzluk Eki midir?*”. *Turkish Studies*, 2(4), 1168-1173.
- Guérin, Hervé. *The Uzbek Tense/aspect/modality system*. [https://humanities-web.s3.us-east-2.amazonaws.com/ceeres/prod/2021-06/the\\_uzbek\\_tenseaspectmodality\\_system.pdf](https://humanities-web.s3.us-east-2.amazonaws.com/ceeres/prod/2021-06/the_uzbek_tenseaspectmodality_system.pdf). (Erişim: 01.03.2024).
- Hojiyev, Azim (1970). *To'liqsiz Fe'l*. Toshkent: O'zbekistan Fan Nashriyoti.
- İlhan, N. & Kabadayı, C. (2016). *Türk Dilinde Olumsuzluk*. Kesit Yayınları.
- İlhan, N. (2005). “*Türkçede Olumsuzluk*”. *Karaman Dil Kültür ve Sanat Dergisi*, Ankara: T.C. Karaman Valiliği Yayınları, TBBM Basımevi, 271-279.
- Khudaybergenova, Z. (2020). “*Türkiye Türkçesindeki ve Özbek Türkçesindeki Ek Eylemler Üzerine*”. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2. s.146-165.
- Ö.T. (2006). *Özbek Tilining İzahli Lugati (5 Cilt)*. Toshkent: ” O'zbekistan Milliy Ensiklopediyasi” Devlet İlmiy Nashriyoti.
- Öztürk, Rıdvan (1997). *Uygur ve Özbek Türkçelerinde Fiil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Öztürk, R. (2021). “*Özbek Türkçesi*”. *Türk Lehçeleri Grameri* (Editör A.Bican Erçilasun). Ankara: Akçağ Yay., s. 299-371.
- Rasulov, R. & Mirazizov, A. (2005). *O'zbek Tili*. Toshkent: Aloqachi nashriyoti.
- Şçerbak, A.M. (2016). *Türk Dillerinin Karşılaştırılmalı Şekil Bilgisi Üzerine Denemeler*. (Çevirenler: Yakup Karasoy vd.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Üstünova, K. (2016). “*Dilbilgisel Olumsuzlayıcılar*”. *Teke: Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim. Dergisi*, 5(4), 1703-1715.
- Yıldırım, H. (2020). *Özbek Türkçesi* (Dil Bilgisi – Alıştırmalar – Konuşma – Metinler). Ankara: Delta Kültür Yayınları.

### Expanded Abstract

In Türkiye Turkish, negation is made with suffixes or words. In verb sentences, the negation is usually expressed with the suffix -mA or -mAz, and sometimes with “değil”; It is seen that in noun sentences, it is met with the word “yok” and the preposition “değil”. If nouns with +sIz/+sUz suffixes are in predicate position, the negative form of noun sentences is made. In addition, both verb and noun sentences are made negative with the conjunction “ne...ne”.

In Turkish, the negative voice suffix -mA and verbal suffixes such as -mAz, -mAdAn, which are formed by merging this suffix with other suffixes, and the negative adjective suffix -sIz added to nouns, as well as the compound suffixes -mAzIkk and -mAksIzIn, are used in the negation provided by suffixes in Turkish. The following words carrying the concept of negativity are found in the construction of negative noun sentences used to express the absence of an entity or feature: değil, hiç, yok, hayır, ne ... ne (de), ama, aksi hâlde, yoksa.

It is seen that the ways of responding to negativity in Turkey Turkish are generally similar in Uzbek Turkish. In Uzbek Turkish, the negative form of simple verb sentences is made with the suffix -ma; In the negative form of present tense, the suffix -mas is used. In compound verb tenses, negation is provided with the suffixes -ma and -mas or emas and yo'q. In the negative forms of noun phrases, yo'q and emas come into play. As in Turkey Turkish, both verb and noun sentences are made negative with the conjunction na...na.

In Uzbek Turkish, the negation suffix -ma is mainly used to indicate negation in verb sentences in the simple tense, as in kelmadi “did not come”, kelmayapman “I am not coming”, kelmaysan “you are not coming, you will not come”, yozmasin “yazmasın”. The negative form of the simple present tense is suffixed with -mas (-ma+r > maz > mas): kelmasman “I won't come”, yozmassan “you won't write”. In structures with verbal suffixes, examples include kelgan emas (or kelganmas) “did not come”, olgan emasman “did not receive”, o'qish emas “not to read”, o'qimoq emas “not to read”, ko'rmoqchi emasman “I will not see, I do not want to see” As can be seen, negativity is marked with emas (e- “imek” + mas), but its use is rare. Negation is also provided with yo'q: olgani yo'q “did not take”, ketgani yo'q “did not go”. Sometimes the negative meaning is expressed with the help of na ... na: na o'qiydi, na yozadi “he neither reads nor writes, he neither reads nor writes”.

Negation in noun clauses is similar in Turkey Turkish and Uzbek Turkish both structurally and in terms of the markers used. In Turkey Turkish, negation in noun sentences is provided with “yok” and “değil” and sometimes “ne...ne”.

In Uzbek Turkish, the negative form of noun sentences is made with the words yo'q and emas, and sometimes with na...na. When compared in this respect, it can be seen that the markers yok and na...na are used exactly the same in both Turkey Turkish and Uzbek Turkish, and the marker “değil” in Turkey Turkish is replaced by the marker “emas” in Uzbek Turkish.

In this study, after these general evaluations about the concept of negation in Turkey Turkish and Uzbek Turkish, it is stated that indicative in nouns in Uzbek Turkish;

simple and compound verb tenses; Finally, the negative forms of the qualification category were emphasized and usage patterns were identified.

As a result, the following findings were reached:

In Turkey Turkish, the negative form of verb sentences is made by adding the inflected predicate -mA negation marker; In Uzbek Turkish, -ma is also used in the negative form of verb sentences. The -mAz suffix used in the 2nd and 3rd person negative of present tense in Turkey Turkish is in the form -mas in Uzbek Turkish and is used in all persons. At the same time, in a verb sentence with the predicate in positive conjugation, the sentence is made negative by adding it instead of after the predicate; In Uzbek Turkish, the emas marker comes into play and makes the verb sentence in the positive conjugation of the predicate negative.

While the markers no and not are commonly used in Turkey Turkish for the negative (absence) form of noun clauses, negation (absence) is provided with yo'q and emas in Uzbek Turkish. Both noun and verb sentences are made negative with the conjunctions ne...ne in Turkey Turkish and na...na in Uzbek Turkish.

As seen in the list above, a total of 78 patterns were identified and sampled in the study. While some of these patterns are used more frequently in Uzbek Turkish, some of them are not commonly used. Phrases that are not functional in today's Uzbek Turkish standard language mostly appear in literary texts. Of course, apart from the structures shown above, other patterns that correspond to the negative forms of verb conjugation can also be identified, but whose examples are not common.

In the 78 evaluated phrases, we see that the suffixes -ma, -mas, -maslik and the words emas and yo'q are used to indicate negativity. The distribution of these negativity markers and the patterns in which they are used are as follows:

emas appears in 19 patterns in total. While only emas is used to mark the negative forms of indicative in nouns, after the suffixes -gan (-kan/-qan) in the past tense, -moqda in the present, -adigan/-ydigan in the future tense, -moqchi in the subjunctive mood and after the word kerak in the imperative mood; In the adequacy category, after the word mumkin, emas comes into play and negation is made. In addition, there is also a theme in the negative of the story and narration forms of these modes.

yo'q appears in 4 patterns in total. Negativity is achieved by adding yo'q to the end in inflection patterns formed by the suffixes -gan (-kan/-qan) in the past tense, -(a) yotgan in the present tense, and -gi (-ki/-qi) in the optative mood. At the same time, yo'q is also used in the negative story of the past tense, which is made with the suffix -gan (-kan/-qan).

-mas is active in a total of 7 patterns. These are the simple negative conjugation of present tense and the combined conjugation of story and narration. At the same time, the adequacy category, where the descriptive verbs ol- and bil- are used, also has -mas in the present negative form.

-maslik is seen in 3 patterns in total. These are the simple negative conjugation of the imperative mood and the combined conjugations of story and narration.

-ma appears in 47 patterns in total. 45 of these are the remaining verb tenses mentioned above. At the same time, in the adequacy category where descriptive verbs ol- and bil- are used, we see that the negative suffix -ma is used in two more forms other than the present tense.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.