

e-ISSN 2651-320X

Cilt:6 Sayı:1, Haziran 2023 / Volume:6 Issue:1, June 2023

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

(e-ISSN): 2651-320X

Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 2023, 6 (1)



© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

DergiPark
AKADEMİK

bayterekdersisi@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/buaad>

BAYTEREK

Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

International Journal of Academic Research

Cilt: 6 Sayı: 1 Yıl: 2023 / Volume: 6 Issue: 1 Year: 2023

Editörler / Editors: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI & Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Editör Yardımcısı / Assistant Editor: **Uğur ÜLGEN**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Redaksiyon / Redaction: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Dizgi ve Sayfa Tasarımı / Typographic & Page Design: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Kapak Tasarımı / Cover Design: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

İletişim / Contact Person: **Uğur ÜLGEN**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **EBSCO, MLA, Asos İndeks, OpenAIRE, İdeal Online**

BAYTEREK Dergisi 2018 yılından itibaren yılda iki defa düzenli olarak yayınlanmaktadır.

Journal of BAYTEREK published biannually since 2018.

Yayın Kurulu / Publication Board*

Dr. Gökhan ARI: Düzce Üniversitesi

Dr. Haluk DUMAN: Aksaray Üniversitesi

Dr. İbrahim DİLEK: Gazi Üniversitesi

Dr. Mehmet AKINCI: Aksaray Üniversitesi

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU: Mersin Üniversitesi

Dr. Mustafa GÖKÇE: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Seyfullah YILDIRIM: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL: Akdeniz Üniversitesi

Dr. Yılmaz YEŞİL: Gazi Üniversitesi

Dr. Yunus GÜNİNDİ: Aksaray Üniversitesi

* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Abdullah KÖK

Dr. Abdullmuttalip İPEK

Dr. Abdulvahit SOFİZADEH

Dr. Adem SEZER

Dr. Ahmet MERMER

Dr. Alaattin AKÖZ

Dr. Ali YAKICI

Dr. Alpaslan DEMİR

Dr. Atıla KARTAL

Dr. Ayhan BIÇAK

Dr. Aynur KOÇAK

Dr. Aysun YEMEN

Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI

Dr. Bekir DİREKÇİ

Dr. Betül KERAY DİNÇEL

Dr. Bünyamin TAŞ

Dr. Cihat YILDIRIM

Dr. Celal KARACA

Dr. Dilek CERAN

Dr. Dursun YILDIRIM

Dr. Ekrem ARIKOĞLU

Dr. Eman HAYAJNEH

Dr. Ercan OKTAY

Dr. Erdal YILDIRIM

Dr. Eren YÜRÜDÜR

Dr. Erkan SALAN

Dr. Esma ŞİMŞEK

Dr. Eyup AKIN

Dr. Eyüp AKMAN

Dr. Eyüp ŞİMŞEK

Dr. Eyyup YARAŞ

Dr. Farhod MAKSUDOV

Dr. Fatma AÇIK

Dr. Fatma ÖZKAN

Dr. Figen GÜNER DİLEK

Dr. Gökhan ARI

Dr. Gökhan DUMAN

Dr. Gökhan ÖZSOY

Dr. Gülay MİRZAOĞLU SIVACI

Dr. Gürsoy AKÇA

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Hakan KOÇ

Dr. Hakan SELDÜZ

Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Dr. Haluk DUMAN

Dr. Hamza KELEŞ

Dr. Haneen ABUDAYEH

Dr. Hasan IŞIK

Dr. Hatice GEDİK

Dr. Hayati BEŞİRLİ

Dr. Ivan FUKALOV

Dr. İbrahim DİLEK

Dr. İbrahim ERDAL

Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Dr. İsa ÖZKAN

Dr. İsmet ÇETİN

Dr. Karjavbay Sartkojauli

Dr. Kenan ARIBAŞ

Dr. Kürşat KURTULGAN

Dr. M. Engin DENİZ

Dr. M. Faruk ÖZÇINAR

Dr. M. Tevfik HEBEBCİ

Dr. Mahmut YARDIMCIOĞLU

Dr. Mehmet AÇA

Dr. Mehmet AK

Dr. Mehmet AKINCI

Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

Dr. Mehmet ÇEVİK

Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Dr. Melek ÇOLAK

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU

Dr. Mohammad Nabi SALİM

Dr. Muammer NURLU

Dr. Muhammed BEZİRCİ

Dr. Muhammed SALMAN

Dr. Muhammed AVAROĞULLARI

Dr. Muhammed BAŞTUĞ

Dr. Mustafa BAŞI

Dr. Mustafa GÖKÇE

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Dr. Mustafa Tefvik HEBEBCİ

Dr. Mustafa YILDIZ

Dr. Muvaffak EFLATUN

Dr. N. Tayyibe EKEN

Dr. Necmettin AYGÜN

Dr. Nedim BAKIRCI

Dr. Oğuzhan Serdar

KESİCİOĞLU

Dr. Oman DOĞANAY

Dr. Onur Emre KOCAÖZ

Dr. Osman UYANIK

Dr. Ömer ÖZKAN

Dr. Özgür ÖNDER

Dr. Özgür YILDIZ

Dr. Özlem YURT

Dr. Pap NORBERT

Dr. Petr KUÇERA

Dr. Refik TURAN

Dr. Remzi KILIÇ

Dr. Remzi KUZUOĞLU

Dr. Ruhi İNAN

Dr. Saadettin Yağmur GÖMEÇ

Dr. Savaş KARAGÖZ

Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dr. Serkan Selim ÜKTEN

Dr. Seyfullah YILDIRIM

Dr. Tahsin YILDIRIM

Dr. Turan AÇIK

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Dr. Ünal ŞİMŞEK

Dr. Veli Savaş YELOK

Dr. Yalçın DİLEKLİ

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Yunus CERAN

Dr. Yunus GÜNİNDİ

Dr. Zahra ABOLHASSANİ

Dr. Zekeriya KARADAVUT

Dr. Zelfira ŞÜKÜRÇİYEVA

Dr. Zeliha SEÇKİN

Dr. Zübeyir OVACIK

* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

İletişim Bilgileri / Contact Information

E-posta / E-mail: bayterekdersisi@gmail.com

Telefon / Phone: +90 (382) 288 3437

Adres/Address: Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana Yolu Üzeri E-90 Karayolu 7. Km 68100

Aksaray / TÜRKİYE

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

Volume:6 Issue:1 Year:2023

(e-ISSN): 2651-320X

Editorial...

BAYTEREK International Journal of Academic Research share review, research, and introductory articles of various science fields, especially Social Sciences, Humanities and Administrative Sciences, Educational Sciences and Teacher Training and Philology, with open access to the readers in electronic environment. In this issue, 13 articles have been published from various branches of science. We invite scientists to support our journal and the scientific community with their original articles in their fields; hope to meet at our new issue.

Editörden...

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi; Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme ile Filoloji Temel Alanları başta olmak üzere çeşitli bilim alanlarının araştırma, inceleme, derleme ve tanıtma içerikli bilimsel çalışmalarını elektronik ortamda açık erişimle okuyucuları ile paylaşmaktadır. Dokuzuncu sayısında farklı bilim dallarından 13 makale yayınlanmıştır. Bilim insanlarını alanlarında özgün makaleleriyle dergimize ve bilim âlemine destek vermeye davet ediyoruz; yeni sayımızda buluşmak üzere.

Dr. Onur Alp KAYABAŞI & Dr. Mehmet ÖZKAYA

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

İçindekiler / Contents

Editörden / Editorial	Sayfa /Page
Makaleler / Articles	
Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Algıların Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyi ile İlişkisi (The Relationship Between Perceptions of Teaching Practice Course and Level of Commitment to Teaching Profession) Nurhan Biçer, Hakkı Kahveci	1-16
Öğrencilerde İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışları Engelleme Yaklaşımları (Undesirable Student Behaviors and Approaches to Prevention) Esmâ DUYMAZ, Turgut AKDOĞAN, Emrah TUNCER	17-35
Mühendislik Öğrencilerinin Ters-Yüz Sınıf Modeli ile Programlama Öğrenimindeki Öz-Yeterlilik ve Bağlılık Algıları (Engineering Students' Perceptions of Self-Efficacy and Engagement in Programming Learning with the Flipped Classroom Model) Hakan UYSAL Mehmet Akif OCAK	36-70
Araştırma Ödevleri için Yönerge Formu Geliştirilmesi ve Öğrencilerinin Araştırma Eğilimlerinin Değerlendirilmesi (Developing Directive Form for Research Homework and Evaluation of Students' Research Tendencies) Mehmet FİDAN	71-96
Tarımla İlgili İnanışlar ve Günümüze Yansımaları (Arpa, Buğday, Bulgur) (Beliefs Related to Agriculture and Their Reflections to The Present; Barley, Wheat, Bulgur) Sümeyya YILDIZ	97-122
Er Töştük (Töstik) Anlatıları Bağlamında Tokpay-Bay ve Karagış Masallarının Mukayeseli İncelemesi (Comparative Analysis of Tokpay-Bay and Karagış Tales in the Context of Er Töştük (Töstik) Narratives) Ahmet Tacetdin HALLAÇ	123-141

Makaleler / Articles -Devamı	
Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi (Perception of Information Technologies Self-Efficacy for Secondary School Students) Kürşat POLAT	142-156
Okul Müdürlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Dağıtımçı Liderliği Gerçekleştirme Düzeyleri (Distributor Leadership Levels of School Principals According to Teachers' Views) Yüksel SERİN , Celal ŞENGÜN	157-182
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri: Meta-Sentez Çalışması (Competences of School Administrators According to Teachers' Views: A Meta-Synthesis Study) Emel SEYHAN ÇİFTÇİ, Ersoy AKDAĞ, Önder ULU, Emre ADA, Nurcihan DOĞAN	183-213
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Sözlük Kullanma Tercihlerinin İncelenmesi (Examination of Students' Preferences for Using Dictionaries in Teaching Turkish to Foreigners) Yusuf TAŞKIN	214-229
Gazali'de Ruh, Nefs, Kalp ve Akıl Kavramlarının Felsefi Anlamı ve Değeri Üzerine: İnsanın Geçici Varoluşunu Kalıcı Bir Varoluşa Dönüştürme Çabası (On the Philosophical Meaning and Value of the Concepts of Spirit, Self, Heart and Mind in Ghazali: The Effort to Transform Human's Temporary Existence into a Permanent Existence) Zübeyir OVACIK	230-244
Dede Korkut Hikâyeleri ve Oğuz Kağan Destanlarında Geçen Tabiatüstü Unsurların Mukayeseli İncelenmesi (A Comparative Examination of Supernature Elements in Dede Korkut Stories and Oguz Kagan Episotes) Öztürk DOĞAN	245-262

Çeviri /

TATAR EDEBİYATININ GELİŞİMİ (Abdülcebbar Kandaly)
Cemal Velidi (1887-1932)
Çevirmen: İsmail YANMAZ

263-269

(e-ISSN): 2651-320X





Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Algıların Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyi ile İlişkisi*

(The Relationship Between Perceptions of Teaching Practice Course and Level of Commitment to Teaching Profession)

Nurhan Biçer¹, Hakkı Kahveci²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

02/05/2023

Kabul edildi/Accepted:

09/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1290997

Bu çalışmada eğitim fakültelerinde Öğretmenlik Uygulaması dersi almış öğrencilerin bu derse ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine bağlılıkları arasındaki nedensel ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemleri arasında bulunan ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çalışma verileri gerekli etik iznin alınması sonrasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde özel eğitim, sınıf, okul öncesi, matematik, fen bilimleri ve İngilizce öğretmenliği programlarında Öğretmenlik Uygulaması dersini alan ve çalışmaya gönüllü katılan 227 öğretmen adayından elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin algıları ile Öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeylerinin yüksek çıktığı, cinsiyet değişkenine göre ise her iki ölçeğin toplam ortalama puanlarının kadınlar lehine anlamlı bir farka sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin algılar ile öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki çerçevesinde yapılan çoklu regresyon analizinde Öğretmenlik Uygulaması Ölçeğinin Uygulama Süreci boyutu dışındaki üç boyutunun öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyini yordadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik uygulaması dersi; öğretmenlik mesleğine bağlılık; öğretmen yetiştirme

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Biçer, N., & Kahveci, H. (2023). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin algıların öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi ile ilişkisi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 1-16. doi: 10.48174/buaad.1290997

Summary

The most important factor in the education process is teachers. Teachers' possession of subject area knowledge, providing effective communication with students, improving themselves, being an explorer and interrogators, being professionally devoted and having a sense of responsibility are the qualities that a teacher should have occupationally. Pre-teaching education has an effect on teachers' possessing this characteristic. The quality of education taken during the pre-service period has a shaping role in teacher candidates' professional life in the future. Providing a teacher training programme qualified theoretically and practically and organizing relevant qualities formatively may be an effective factor in teacher candidates' having a positive attitude towards the profession and performing their occupation successfully. For this reason, it is thought to be important to reveal the connection between teacher candidates' professional commitment and their perceptions formed about the education taken in pre-service period in terms of its function as an academic source in planning and maintaining occupational training.

This study, it is aimed to reveal the connection between the perceptions of teacher candidates in Faculties of Education who takes school experience and teaching practice course and their professional commitment. Underneath this aim, it was tested whether there was a difference between students' perceptions of teacher practice course and their degree of

* Bu çalışma Hakkı Kahveci danışmanlığında Nurhan Biçer tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, nurhanbiccer85@gmail.com, Orcid: 0009-0009-1498-7647

²Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Dr. Öğr. Üy. hakkikahveci@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8578-5622

professional commitment regarding gender variable. In addition, the predictive degree of the perceptions regarding the teaching practice course on the degree of commitment to the teaching profession was also studied.

In this study, one of the quantitative research methods, the correlational model was preferred. Two different scales were used as data collection tools in the study. The first scale is the 5-point Likert-type Teaching Practice Scale developed by Hacıömeroğlu and Değer (2017), consisting of 21 items and four dimensions. After confirmatory factor analysis was applied to the scale, one item was removed from the scale. The second data collection tool used in the study is the Scale of Commitment to the Teaching Profession. This 5-point Likert-type scale, developed by Yıldız (2020), consists of 33 items. After confirmatory factor analysis was applied to this scale, one item was removed from the scale. Reliability analyses of both scales were made. Data of the study were gathered from the teacher candidates who take teaching practice course and studying in the 4th year of the Education Faculty of Eskişehir Osmangazi University. After the validity and reliability analyses independent sample T-test, correlation and regression analyses were applied to obtained data. In the study, it was found that students have high levels of positive perception and these perceptions don't indicate meaningful variation in terms of gender variable. The degree of commitment to the teaching profession also had a high and too-high level of points. Also, the degree of commitment to the teaching profession has a meaningful variation on behalf of women. A positive and medium-level relationship was found between the perceptions of teaching practice course and the degree of commitment to the teaching profession. As a result of the regression analysis done within the scope of this relationship, it was determined that the perceptions of teaching practice course predict the commitment to teaching.

According to these findings, it is seen that the perceptions of teacher candidates on teaching practice course are predictors forming their degree of commitment to the teaching profession. Mentor teachers, school administrators and university instructors' supportive attitudes for improvement and performing their guidance mission have the power to be effective in teachers of the future being qualified and creating a high level of professional commitment. For this reason, it can be said that it is vital for this course, in which teacher candidates do practice and prepare themselves for the teaching profession, to be maintained studiously.

Keywords: teaching practice course; commitment to teaching profession; teacher training

Giriş

Eğitim her çağda bireylerin gelişimini ve sosyal bir varlık olarak toplumsallaşmasını sağlayan en önemli etkidir. Bireysel ve toplumsal gelişmenin, değer ve kültür aktarımıyla sosyal uyum ve barışın sağlanmasında kilit bir işleve sahip olan eğitim sürecinin yürütücüsü olan ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin nitelikleri eğitim sürecinin niteliğini de doğrudan belirleyici bir güce sahiptir. Öğretmen niteliklerine ilişkin olarak Köksal (2008) öğretmenlerin sorgulayıcı, eleştirel düşünme becerisine sahip ve sorumluluk bilinci yüksek öğrenciler yetiştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Işık, Çiltaş ve Baş (2010) öğretmenlerin alan bilgisi ile birlikte öğretim yöntem ve teknikleri iyi kullanabilmesi; öğrenci ve velilerin de dahil olduğu sosyal çevresiyle iyi ilişkiler kurması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin lider olarak öğrencileri etkileyici bir güce sahip olması eğitimin niteliğini artıran bir özelliktir. Öğretmenlerin alan bilgisine hakim, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini bilen, öğrencilere keşfettiren, kendilerini ifade etmelerine fırsat veren, teknolojiyi kullanabilen, işbirlikçi olması öğretmen etkililiğini artırıcı özelliklerdir (Darling-Hammond, 2008: 92-93) Öğretmenlerin mesleki olarak donanımlı, mesleğini sevmesi, adanmışlık duygusuna sahip olması eğitim sürecinin niteliği için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere dönük olarak Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından üç ana başlık belirlenmiştir. Mesleki bilgi başlığı alanla ilgili bilgilere hakimiyet, alan bilgisinin öğretimi ve mevzuat bilgisini içermekte; mesleki beceriler

başlığında eğitim öğretim sürecini planlama, uygun öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme alt başlıklarından oluşmaktadır. Üçüncü ana başlık ise tutum ve değerler başlığını taşımakta ve bu başlıkta milli, manevi ve evrensel değerleri benimseme, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim alt başlıklarını içermektedir.

Öğretmenlerin çalışma biçimleri ve mesleği başarılı bir şekilde yürütme koşulları birçok unsur tarafından etki altındadır. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlığı da bunlardan biridir. Mesleğe adanmışlık, mesleği yürütmek için dışsal otoritenin zorlaması yerine içsel bir motivasyonla hareket etme, işe kendini vererek özverili çalışma ve yaptığı işe odaklanma ile ilgilidir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Adanmışlık kavramının içeriğini oluşturan aidiyet duygusu, örgüt ile birey arasında olumlu bir bağ oluşmasını ve iş görenlerin ortak amaçlar, değerler ve kültür etrafında toplanmalarını sağlamaktadır (Güner, 2006). Öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları ile öğretim programlarına bağlılıkları arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Mesleğe bağlılıkları yüksek olan öğretmenler öğretim programlarındaki kazanımlara ulaşmak için kendilerini geliştirmeye ve eğitimle ilgili güncel bilgilere ulaşmaya daha hevesli olmaktadır (Maral Polat, Yıldız ve Yıldız, 2022).

Öğretmenlerin mesleki değerlere ve örgütsel kültüre bağlılıkları ile öğretim çalışmalarını yaparken gösterdikleri özveri birbiriyle yakın ilişki içinde olduğundan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve adanmışlıkları öğretimsel süreçlerin etkililiğini de etkileyecek unsurlardan biri olmaktadır (Celep, 2000: 15). Kırdök ve Doğanülkü'ye (2018) göre duygusal anlamdaki dengesizlik durumu mesleki bağlılığın azalmasındaki etkenlerden biridir. Öğretmenin çalışma şartlarını tatmin edici olarak algılaması, okul iklimi vb. çevresel etkilerin olumlu biçimde var olması öğretmenlerin duygusal dengelerini ve dolayısıyla mesleğe bağlılıklarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmen yetiştirme sürecinin niteliği söz konusu öğretmen özelliklerinin oluşmasında başat bir etken olmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin teorik ve uygulamalı dersleri arasında olan Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen adaylarının alanları ile ilgili okullarda öğrencilerle iletişim kurdukları, öğretmenlik bilgi ve becerilerini sergiledikleri, okulun işleyişi ve öğretmenlik uygulamaları hakkında görevli öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve üniversite öğretim elemanlarından rehberlik aldıkları bir derstir. Bu dersin doğrudan uygulamaya dönük olması öğretmen adaylarının hem mesleki açıdan ilk tecrübelerini kazanmasında hem de mesleğe ilişkin bakış açılarının oluşmasında önemli bir etken olabilmektedir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları uygulama öğretmenin rehberliğinde öğretmenlik deneyimlerini yaşarlar.

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları dersin teorik ve uygulama aşamalarında rol alan uygulama öğretmeni, okul yöneticileri ve üniversite öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşimler ile okulda öğretmenlik deneyimini sergiledikleri öğrencilerle olan iletişimden ve okulun ikliminden etkilenirler. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yapılan çalışmalarda (Taşdere, 2014; Demir & Çamlı, 2011; Baştürk, 2009; Karadüz vd., 2009; Eraslan, 2009) dersin

uygulama aşamasında öğrencilerin kendilerini gerçek bir öğretmenlik deneyimi içinde buldukları ancak bazı noktalarda yeterli dönüt alamama, mesleki bilgi ve becerileri ortaya koymada sorun yaşama, okul öğretmenlerinden yeterli rehberlik alamama ve okul ikliminden olumsuz etkilenme gibi durumlarla da karşılaşıldığı belirtilmiştir. Bu tür olumsuzluklar öğrencilerin öğretmenlik bilgi ve becerilerini yeterince kazanamamalarına neden olabilecek potansiyele sahiptir. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008), Özçelik (2012) ile Bay vd.'nin (2020) yapmış oldukları çalışmada ise öğretmen adayları uygulama okulunda yapılan çalışmalarını yeterli bulduklarını, uygulama sürecinde öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirdiklerini belirlemiştir. Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesine katkı yapacak nitelikte yürütülmesi öğretmenlerin bu dersle ilgili olumlu algılara sahip olabileceğini de göstermektedir.

Szocik vd. (2021) yansıtıcı uygulama yaparak öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminin desteklenebileceğini belirtirken Watt vd. (2012) öğretmen adaylarının motivasyonlarının dikkate alınarak rehberlik edilmesinin önemini vurgulamakta ve motivasyonlarının dikkate alınmadığı durumlarda meslekle ilgili yeterlilik duygularının, mesleki tatminlerin ve bağlılıkların düşük olacağını ifade etmektedir. Lejonberg vd. (2018) de etkili rehberlik çalışmalarının öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Burns ve Badiali (2015) rehberlik çalışmalarını yetersiz ve eksik yürüten danışmanlarla çalışan öğretmen adaylarının gelişmelerini teşvik edici değil, değerlendirici ve yargılayıcı yaklaşıma maruz kaldıklarını belirtmektedir. Bu durum ise onların mesleki gelişimleri ve meslekle ilgili tutumlarını olumsuz etkileyebilecek potansiyele sahiptir. Öksüz ve Coşkun (2012) öğretmenlik uygulaması kapsamındaki etkinliklerin öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerine katkıda bulunduğunu; Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile mesleğe bağlılıklarının düşük ama pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmalar hizmet öncesi eğitimlerinin

Öğretmenlik uygulaması ile ilk öğretmenlik deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimlerin meslekle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirme ve mesleğe olan yaklaşımlarında etkili olabileceği yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersi alan öğretmen adaylarının bu derse yönelik algıları ile öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin algı düzeyi ile bu düzeyin cinsiyete göre farklılaşma durumu nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi ile bu düzeyin cinsiyete göre farklılaşma durumu nedir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin algıları öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki değişken arasındaki korelasyon değeri hesaplanarak ilişki büyüklüğü ve yönü bulunur (Neuman, 2007). Bu modeldeki araştırmalar, bir olay veya olguyu betimleyen ve bu olay veya olgulara etki ettiği düşünülen değişkenlerin etkisini veya ilişki derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Kaya vd., 2012).

Örneklem Grubu

Çalışmanın verileri Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. İlgili bölümlerde bu derse kayıtlı 428 kişi bulunmaktadır. Anket formları çoğaltılarak bu dersi alan öğretmen adaylarına ulaştırılmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılardan formları doldurması istenmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılanların doldurdukları formlar geri toplanmıştır. Katılımcıların 74'ü erkek (%32,6), 153'ü (%67,4) kadındır. Çalışmada Özel Eğitim Öğretmenliği'nden 63 (%27,8), Sınıf Öğretmenliği'nden 41 (%18,1), Okul Öncesi Öğretmenliği'nden 38 (% 16,7) İlköğretim Matematik Öğretmenliği'nden 33 (14,5) Fen Bilgisi Öğretmenliği'nden 32 (%14,1) ve İngilizce Öğretmenliği'nden 20 (%8,8) kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların toplam sayısı ise 227 olarak hesaplanmıştır. Evrendeki sayı göz önüne alındığında bu örneklem sayısının yeterli olduğu görülmüştür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004)

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak iki ayrı ölçek kullanılmıştır. İlk ölçek Hacıömeroğlu ve Değer (2017) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği'dir. Bu ölçek 5'li Likert tipinde olup 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte Uygulama Süreci, Üniversite Öğretim Elemanı, Öz Değerlendirme ve Okul Yönetimi olarak isimlendirilmiş dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin verileri yeni bir katılımcı grupta toplandığı için ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin ilk halinde Uygulama Süreci boyutu altında yer alan bir maddenin farklı faktörlerden de yüksek düzeyde yük alması nedeniyle bu madde ölçekten çıkarılmıştır. 20 maddelik ölçeğin DFA uyum indekslerinin ($\chi^2= 317.340$ $df= 164$; $\chi^2/df = 1.93$ RMSEA=0.70 CFI=.904, GFI=.872) yeterli olduğu (Karagöz, 2016; Savcı & Aysan, 2016; Özdemir vd., 2020; Savcı & Griffiths, 2021) belirlenmiştir. Ölçekte yeniden hesaplanan Cronbach Alpha (α) katsayılarının alt boyutlarda

.75 ile .89 arasında değiştiği ve ölçeğin toplamı içinse .90 olduğu görülmüştür. Böylece ölçeğin 20 maddelik son hali ile çalışmanın analizleri yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği'dir. Yıldız (2020) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipindeki bu ölçek 33 maddeden ve Mesleki Özdeşim, Mesleki Değer, Mesleki Çaba ve Mesleki Adanmışlık adı verilen dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda ölçekte yer alan 14. Maddenin farklı boyutlardaki değişkenlerle kovaryans bağlantısına sahip olduğu tespit edilmiştir. 14. Madde ölçekten çıkarılmış ve analiz yenilenmiştir. Analiz sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerin altında olması nedeniyle modifikasyon önerileri doğrultusunda 9. ve 11. madde, 6. ve 12. Madde ile 15. ve 16. maddeler arasında önerilen modifikasyon işlemleri yapılarak uyum indekslerinin ($\chi^2= 891.892$ $df= 455$; $\chi^2/df = 1.96$ $RMSEA=0.65$ $CFI=.91$, $GFI=.808$) kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu (Karagöz, 2016; Savcı & Aysan, 2016; Özdemir vd., 2020; Savcı & Griffiths, 2021) tespit edilmiştir. Ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha (α) katsayılarının alt boyutlarda .67 ile .89 arasında değiştiği ve ölçeğin toplamı için .90 olduğu görülmüştür. Böylece ölçeğin 32 maddelik hali ile çalışmanın analizleri yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplama süreci öncesinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu'na başvurulmuş ve gerekli etik izin 09/11/2022 tarih ve 2022/17 sayılı toplantı kararı ile alınmıştır. Veri toplama için kullanılacak ölçekler ile kişisel bilgi formundan oluşan anket formları çoğaltılarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Ölçeği doldurmayı kabul eden katılımcılardan formlar geri alınarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Veriler IBM AMOS 21 ve IBM SPSS 21 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anket formlarından 4 tanesi eksik veya yanlış doldurulduğu için veri grubundan çıkarılmıştır. Kayıp veri olmadığı tespit edildikten sonra verilere normallik testleri yapılmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu ve bu değerlerin normal dağılımı gösterdiği (Tabachnick & Fidell, 2013) belirlenmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliğinin doğrulanması sonrasında betimleyici analizler ile cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını tespit etmek için t testi, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve varsa ilişkinin yönünü belirlemek için korelasyon analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne düzeyde yordadığını belirlemek için de doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına dönük yapılan istatistiksel analizlerin bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının bu derse ilişkin algılarının ortalama puanları ile puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ve toplam ortalama puanları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.S.	Sd	t	p
Uygulama Süreci	Kadın	153	4.01	.87	225	-1.48	.14
	Erkek	74	3.83	.89	225		
	Toplam	227	3.95	.88			
Ünv Öğretim Elemanı	Kadın	153	4.14	.72	225	-2.29	.02*
	Erkek	74	3.90	.74	225		
	Toplam	227	4.06	.73			
Öz Değerlendirme	Kadın	153	4.18	.52	225	-1.68	.13
	Erkek	74	4.04	.70	225		
	Toplam	227	4.14	.56			
Okul Yönetimi	Kadın	153	4.26	.62	225	-1.94	.07
	Erkek	74	4.07	.82	225		
	Toplam	227	4.21	.70			
Ölçek toplam	Kadın	153	4.15	.52	225	-2.43	.02*
	Erkek	74	3.96	.59	225		
	Toplam	227	4.09	.55			

Tablo 1’de katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin Uygulama süreci boyutu (\bar{X} = 3.95), Öz Değerlendirme boyutu (\bar{X} = 4.14) ve Üniversite Öğretim Elemanı boyutunda (\bar{X} = 4.06) yüksek düzeyde ve Okul Yönetimi boyutunda (\bar{X} = 4.21) çok yüksek düzeyde ve ölçeğin tamamında (\bar{X} =4.09) yüksek düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Test bulgularına göre Uygulama Süreci boyutu ($t_{225} = -1.48$; $p > .05$), Öz değerlendirme boyutu ($t_{225} = -1.68$; $p > .05$) ve Okul Yönetimi boyutunda ($t_{225} = -1.94$; $p > .05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite Öğretim Elemanı boyutu ($t_{225} = -2.29$; $p < .05$) ile Ölçeğin tamamı için ise ($t_{225} = -2.43$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.S.	Sd	t	p
Mesleki Özdeşim	Kadın	153	3.47	.89	225	-3.21	.00*
	Erkek	74	3.04	.99	225		
	Toplam	227	3.33	.94			
Mesleki Değer	Kadın	153	4.22	.50	225	-4.43	.00*
	Erkek	74	3.78	.78	225		
	Toplam	227	4.08	.64			
Mesleki Çaba	Kadın	153	3.91	.74	225	-2.68	.00*
	Erkek	74	3.53	1.01	225		
	Toplam	227	3.79	.86			
Mesleki Adanmışlık	Kadın	153	4.04	.64	225	-4.29	.00*
	Erkek	74	3.51	.94	225		
	Toplam	227	3.87	.79			
ÖMB Toplam	Kadın	153	3.91	.54	225	-4.22	.00*
	Erkek	74	3.47	.81	225		
	Toplam	227	3.76	.67			

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyine ilişkin puanları incelendiğinde Mesleki Özdeşim boyutu ($\bar{X} = 3.33$) orta düzeyde, Mesleki Değer boyutu ($\bar{X} = 4.08$), Mesleki Çaba boyutu ($\bar{X} = 3.79$) ve Mesleki Adanmışlık boyutunda ($\bar{X} = 3.87$) yüksek düzeyde ve ölçeğin tamamında ($\bar{X}=3.76$) yüksek düzeyde puana sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde ise Mesleki Özdeşim boyutu ($t_{225} = -3.21$; $p < .05$), Mesleki Değer boyutu ($t_{225} = -4.43$; $p < .05$) ve Mesleki Çaba boyutu ($t_{225} = -2.68$; $p < .05$) Mesleki Adanmışlık boyutu ($t_{225} = -4.29$; $p < .05$) ile ölçeğin tamamı için ($t_{225} = -4.22$; $p < .05$) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlik Uygulaması Dersine Dönük Algular ile Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişki

Boyut	1	2	3	4	5	6
(1) US	1	.557**	.423**	.442**	.283**	.838**
(2) ÜÖE	.557**	1	.428**	.366**	.388**	.785**
(3) ÖD	.423**	.428**	1	.324**	.301**	.682**
(4) OY	.442**	.366**	.324**	1	.340**	.701**
(5) OMB	.283**	.388**	.301**	.340**	1	.430**
(6) ÖUD	.838**	.785**	.682**	.701**	.430**	1

Tablo 3'te verilen korelasyon katsayılarına göre Öğretmenlik Uygulaması Dersi ölçeğinin boyutlarından Uygulama Süreci (US) boyutu Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık toplam puanıyla pozitif yönde ve düşük düzey ilişkiye sahiptir. Aynı ölçeğin Üniversite Öğretim Elemanı (ÜÖE), Öz Değerlendirme (ÖD), Okul Yönetimi (OY) ve Öğretmenlik Uygulaması toplam ortalama puanıyla pozitif yönde ve orta düzey ilişkiye sahiptir. Bu değişkenlerin arasındaki tüm ilişki düzeyleri istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	St. Hata	β	T	P
Sabit	1.372	.337		4.074	.00
1. US	-.006	.059	-.007	-.093	.92
2. ÜÖE	.243	.069	.263	3.506	.00
3. ÖD	.143	.079	.125	1.811	.07
4. OY	.200	.066	.206	3.031	.00

R= .456 R²= .208 R²_{Adjusted}= .193
F_(4 222)= 14.53 p= .00
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık= 1.372-.006US+.243ÜÖE+.143ÖD+.200OY

Tablo 4'te Öğretmenlik Uygulaması Dersi ölçeğinin Üniversite Öğretim Elemanı (UÖE), Okul Yönetimi (OY) ve Öz Değerlendirme (ÖD) alt boyutlarının öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyini sırasıyla anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ancak Uygulama Süreci (US) alt boyutu Öğretmenlik Mesleğine Bağlılığın yordayıcısı değildir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmen aday katılımcıların bu derse ilişkin algılarının okul yönetimi boyutunda çok yüksek, diğer boyutlarda ve ölçeğin tamamında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dersi alan katılımcıların ders kapsamındaki uygulama ve teorik çalışmalardan memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Okul yönetimlerinin ve danışman öğretmenlerin destekleyici, rehberlik edici ve teşvik edici rollerini yeterli düzeyde yerine getirdiklerini, uygulama öğretim elemanlarının da süreci olumlu bir algı oluşturacak şekilde takip ettiği ve katılımcıların da kendilerini yeterli bulduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Özkılıç vd. (2008) ile Özçelik'in (2012) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adayları ders kapsamında yapmış oldukları çalışmaları ve uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanlarının dönütlerini ve

değerlendirmelerini önemli ölçüde yeterli bulmaktadır. Bay vd.'nin (2020) çalışmasında da öğretmen adaylarının uygulama okullarında önemli bir sorunla karşılaşmadıkları, süreçte kendilerini yeterli ve mesleği yapmaya hazır olarak hissettikleri, ders kapsamında kendileriyle etkileşimde bulunan görevlilerle önemli bir sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular ile çalışmanın bulguları benzerlik göstermekte iken Yılmaz (2008) öğretmen adaylarına okulda öğretmen gibi davranılmadığı ve öğretim elemanlarının ilgisiz ve yetersiz olarak algılandığı; Uçar (2012) ise dersin uygulama aşamasının öğretmen adayları tarafından sorunlu ve verimsiz olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla çelişmekle birlikte söz konusu çalışmaların farklı zamanlarda ve farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çalışmada elde edilen bulguların yüksek düzeyde çıkmış olması Alkan'ın (2017) da belirttiği gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bilgi ve deneyimlerine olumlu yönde katkıları olmaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin algılar Üniversite Öğretim Elemanı boyutu ve ölçeğin tamamı için cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken Uygulama Süreci, Okul Yönetimi ve Öz Değerlendirme boyutunda anlamlı fark bulunmamaktadır. Üniversite Öğretim Elemanı boyutunda ve ölçeğin tamamında ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aktağ (2011) öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri üzerine yaptığı çalışmada da cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu çalışmada ölçeğin üç boyutunda farklılık olmaması öğretmen adaylarının derse dönük algılarında cinsiyete dönük bir ayrımcılıkla karşılaşmadıkları, hem erkek hem de kadın öğretmen adaylarının ders kapsamında elde ettikleri kazanımları ve aldıkları dönütleri benzer şekilde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak Üniversite öğretim elemanı ve ölçeğin tamamı için oluşan anlamlı fark erkek katılımcıların üniversite öğretim elemanlarıyla kadın katılımcılar kadar etkili iletişim kurmuyor olmalarıyla ilişkili olabilir. Aynı zamanda Evin Gencel (2013) yaptığı çalışmada erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme süreçlerinde kadınlara göre daha az düzeyde motivasyona ve çabaya sahip olduğunu belirtmektedir. Kadın öğretmen adaylarının üniversite öğretim elemanlarıyla öğrenmeye dönük daha fazla etkileşime girmek istemesi bu sonucun oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyleri Mesleki Özdeşim boyutunda orta düzey iken diğer boyutlarda ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık ölçeğinin tamamında yüksek düzey olarak bulgulanmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu, mesleğe bağlılık geliştirdikleri, mesleki heyecanlarının yüksek olduğu ve mesleği yapmaya ilgili ve istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Özkan (2012) formasyon programındaki öğrencilerle; Bümen ve Ercan Özaydın'ın (2013) eğitim fakültesi öğrencileriyle; Meriç vd. (2019), Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) ile Yıldırım ve Tösten'in (2020) çalışan öğretmenlerle; Sarıbaş, Akça

ve Meydan'ın (2020) ücretli öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmalarda mesleğe bağlılık ve mesleki adanmışlık düzeylerinin yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı örneklem gruplarında ve zaman dilimlerinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe bağlılıklarının yüksek olması bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Mesleğe bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu fark kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde öğretmenlik mesleğine bağlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada kadın katılımcıların öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının erkeklere göre daha yüksek olması kadınların fakülte ve bölüm tercihlerinde öğretmenliğin kadınlara daha çok uygun olduğuna dair toplumsal kalıp yargıların etkisinde daha çok kalması ve mesleği daha çok içselleştirmiş olması ile açıklanabileceği gibi uygulama okullarında danışman öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olmasının daha etkili ve yoğun bir iletişim ortamı sağlamış olma olasılığı ile de açıklanabilir. Benzer sonuçlar Devos vd. (2014), Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) ile Özdemir ve Orhan'ın (2020) çalışmalarında da görülmektedir. Balkar ve Şahin'in (2014) çalışmasında erkek öğretmen adayları aile teşviki, başka bölüme puan yetmemesi gibi dışsal gerekçelerle bölüm tercihi yaparken, kadın öğretmen adaylarının çocuk sevgisi, öğretme isteği gibi içsel gerekçelerle bölüm tercihi yaptığı ortaya konulmaktadır. Bu durum kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde mesleki bağlılık gösterdiği olgusunu açıklayabilecek niteliktedir. Ancak mesleğe bağlılık, adanmışlık ve olumlu tutuma sahip olma konusunda öğretmenlerle yapılan çalışmalarda cinsiyet yönünden Özkan (2012), Kırdök, ve Doğanülkü (2018) ve Sarıbaş, Akça ve Meydan (2020) fark bulmamışken Tümkaya ve Uştu (2016) erkekler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Çeşitli çalışmalardaki farklı bulgular öğretmenlik mesleğinde aktif olarak görev yapanların cinsiyete göre toplumsal kalıp yargılardan sıyrılabilirdikleri ve erkeklerin de mesleğe dönük bağlılıkların mesleği yaparken kadınların seviyesine ulaşmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca farklı gruplar ve zaman aralıklarında yapılan çalışmalarda farklı bulguların olması da normal kabul edilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin Uygulama Süreci boyutu ile öğretmenlik mesleğine bağlılık arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin algıların diğer boyutları ve ölçeğin tamamıyla pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki kapsamında yapılan analizde Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin algıların öğretmenlik mesleğine bağlılığı Uygulama Süreci haricinde yordadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin algılarının öğretmenlik mesleğine bağlılıkla pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu ve mesleğe bağlılık düzeyini yordadığı söylenebilir. İkinci ve Tican Başaran'ın (2015) çalışmasında hizmet öncesi eğitimlerden olan Okul

Deneyimi dersini alan öğrencilerin meslekle ilgili bakış açılarının derinleştiği ve algularının daha olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Akhan ve Kaymak'ın (2021) çalışmasında ise öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin öz yeterlik ve mesleki motivasyonlarının arttığı bulgusu elde edilmiştir. Tarman'ın (2012) Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttüğü çalışmada da öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçleriyle mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersi de hizmet öncesi eğitim kapsamında değerlendirildiğinde bu çalışmanın bulgularının konuyla ilgili yapılan çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Üniversitede öğretim elemanlarıyla ve uygulama alanında danışmanlık yapan görevli öğretmenlerle etkili iletişim ve rehberlik süreci geleceğin öğretmenlerinin beklenen nitelikte öğretmen olmalarına temel oluşturmaktadır (Bates, Ramirez & Drita, 2009). Öğretmenlik uygulaması dersine dönük alguların mesleğe bağlılıkla pozitif yönlü ilişkisi ve mesleğe bağlılığı yordaması öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut (2012) da hizmet öncesi eğitimin ve danışmanlık sürecinin öğretmen niteliğini etkilediğini belirtmektedir. Balkar ve Şahin (2014) etkili bir mentorluk sürecinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini ve meslekle ilgili tutum geliştirmelerine olumlu katkı yapma gücüne sahiptir. Söz konusu araştırmaların ve bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlik mesleğine giriş öncesinde yapılan eğitimlerin niteliğinin ve uygulama süreçlerindeki rehberlik ve etkileşimlerin öğretmen adayı olan öğrencilerin mesleki tutumlarını geliştirmede etkili olduğu, nitelikli bir rehberlik ve danışmanlık eğitiminin mesleğe bağlılığın güçlendirilmesine katkı yapacağı görülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi uygulama ve gözleme dönük derslerin planlanması takip edilmesi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2021). Öğretmenlik uygulamasının öğretme motivasyonu ve öğretmenlik özyeterlilik inançlarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(76), 563-574.
- Aktaş, İ. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 13-23.
- Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: 'öğretmenlik uygulaması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-23.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29,83-100.

- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim online*, 8(2), 439-456.
- Bates, A. J., Ramirez, L., & Drits, D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling, *The Teacher Educator*, 44(2), 90–112. <https://doi.org/10.1080/08878730902751993>
- Bay, D. N., Şeker, P. T. & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(1), 1-20. <https://10.34056/aujef.625497>
- Burns, R. W., & Badiali, B. J. (2015). When supervision is conflated with evaluation: Teacher candidates' perceptions of their novice supervisor. *Action in Teacher Education*, 37(4), 418-437. <https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1078757>
- Bümen, N. T., & Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125
- Celep, C. (2000). Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations. *National Forum of Teacher Education Journal* 10(3).
- Çermik, H., & Şahin, B. D. A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Darling-Hammond, L. (2008). *Teacher learning that supports student learning*. In B. Z. Presseissen (Ed.), *Teaching for Intelligence*, (pp. 91-100). Corwin Press.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö., (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1), 117-139.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teacher's organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231. <https://doi.org/10.1086/674370>
- Ekinci, N., & Başaran Tican, S (2015). Okul deneyimi dersinin öğrencilerin öğretmenlik algılarına etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 13-24. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.27316>
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 3(1), 2007-221.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170). 237-252

- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28,56-72.
- Güner, H. (2006) *Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Hacıömeroğlu, G., & Değer, M. (2017). Sınıf öğretmeni adayları için öğretmenlik uygulaması ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 548-564. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.287815>
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A.B., (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 442-455.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1229-1259.
- Kırdök, O., & Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13781>
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Köksal, N. (2008) Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23, 36-46
- Maral Polat, Ç. M., Yıldız, K., & Yıldız, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1124-1160. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1105108>
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K. A. (2018). Developmental relationships in schools: pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524-541. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561011>
- Meriç, E., Öztürk Çiftci, D., & Yurtal, F. (2019). Algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 65-74. <https://10.24106/kefdergi.2296>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Neuman, W. L. (2007). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar. Yayınodası.
- Öksüz, Y. & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 515-536.
- Özdemir, T., & Orhan, M. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 132-147.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi sdü örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim online*, 7(3), 726-737.
- Sarıbaş, M. , Akça, D. & Meydan, A. (2020). Ücretli öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 52-72.
- Savci, M., & Aysan, F. (2016). Relationship between impulsivity, social media usage and loneliness. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 106–115.
- Savci, M., Griffiths, M.D. (2021). The development of the turkish social media craving scale (smcs): a validation study. *Int J Ment Health Addiction* 19, 359–373 <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00062-9>
- Szocik, K., Gerry, M. A., & Nagro, S. A. (2021). The impact of reflective practice on teacher candidates' attitudes towards individuals with disabilities and professional identity. *Reflective Practice*, 22(6), 739-752. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1967735>
- Tabachnick, B.G.,& Fidell L.S. (2013) *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson,
- Tarman, B. (2012). Öğretmenlik deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1951-1973.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 477-1497.
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.

- Tümekaya, S., & Uştu H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289. <https://doi.org/10.17860/efd.48453>
- Uçar, M. Y. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education*, 28(6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.
- Yıldırım, İ. & Tösten, R. (2020). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 10-17.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482. <https://doi.org/10.18506/anemon.662930>



Öğrencilerde İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışları Engelleme Yaklaşımları

(Undesirable Student Behaviors and Approaches to Prevention)

Esmâ DUYMAZ¹, Turgut AKDOĞAN², Emrah TUNCER³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

19/04/2023

Kabul edildi/Accepted:

27/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1284757

Bu çalışmada ortaokullarda çalışan branş öğretmenlerinin okullarda karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları engellemede kullandıkları yaklaşımlar öğretmen görüşlerine göre incelenmektedir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. Çalışma grubunu; Konya ili Selçuklu ve Karatay ilçelerinde 4 farklı ortaokulda görev yapan 10 farklı branş öğretmeni oluşturmuştur. Görüşmelerde verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler 2020 yılı şubat ayında toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler kod ve temalara ayrıştırılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları; "konuşmak, arkadaşına sözle sataşmak veya onu fiziksel temas ile rahatsız etmek, derste ders dışı işlerle meşgul olmak, ders dışı soru sormak, derste yer değiştirmek ve derse hazırlıksız gelmek" olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yöntemler ise; "sözlü uyarıda bulunmak, etkinlik kullanmak, yer değiştirmek, görmezden gelmek, ailelerden yardım almak, öğrenciyle birebir konuşmak, ses tonunu yükseltmek, sorumluluk vermek ve ödül-ceza sistemini kullanmak" şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının branş bazında farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi derslerde istenmeyen davranışlar daha fazla görülürken; Beden Eğitimi, Müzik gibi derslerde daha az gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre istenmeyen davranışlar daha çok sınıf ortamında gözlenmektedir. Araştırmada istenmeyen davranışların branş bazında farklılaşabileceği ve sınıf içinde yaygın olarak gözlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ortaokul, istenmeyen öğrenci davranışı, istenmeyen davranış yönetimi

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Duymaz, E., Akdoğan, T., & Tuncer, E. (2023). Öğrencilerde istenmeyen davranışlar ve bu davranışları engelleme yaklaşımları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 17-35. 10.48174/buaad.1284757

Summary

The purpose of this study is to examine the undesirable student behavior that branch teachers working in secondary schools encounter and the approaches they use to prevent this behavior, according to the teachers' opinions. Phenomenology, one of the qualitative research approaches, was used to conduct the research. The study group consisted of 10 teachers from 4 secondary schools in Selçuklu and Karatay districts of Konya. A semi-structured interview form was used to collect the data in the interviews. The interviews were conducted in February 2020. The data obtained from the interviews were divided into codes and themes and were analyzed by means of content analysis. According to the research findings, the most common undesirable student behaviors are 'talking, verbally teasing or physically disturbing a friend, engaging in extracurricular activities in class, asking extracurricular questions, changing places in class and coming to class unprepared'. The methods that teachers use to deal with unwanted student behavior have been identified as "verbal warning, use of activities, changing places, ignoring, getting help from families, talking to the student one on one, raising the tone of voice, giving responsibility and using the reward-punishment system".

¹ MEB, Ahmet Perihan Demirok İlkokulu: Konya, esdymz@hotmail.com, Orcid: 0009-0007-1581-1542

² MEB, Ahmet Perihan Demirok İlkokulu: Konya, turgutakdogan@protonmail.com, Orcid:0009-0007-1636-7404

³ MEB, Ahmet Perihan Demirok İlkokulu: Konya, emrahtuncer0742@gmail.com, Orcid:0009-0004-7947-1266

The study found that the undesirable student behaviors encountered by teachers differed according to branch. According to the teachers' opinions, undesirable attitudes were more common in subjects such as maths, Turkish and natural sciences, and less common in subjects such as physical education and music. According to the research findings, undesirable attitudes are mostly observed in the classroom environment. It was concluded that undesirable behaviors can differ according to the branch and can be widely observed in the classroom.

Keywords: secondary school, undesirable behavior of students, intervention management of undesirable behavior

Giriş

Her alanda hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde toplumlar; öğrenmeye açık, gelişmelere uyum sağlayabilen, çeşitli açılardan donanımlı, nitelikli insanlara ihtiyaç duymaktadır. Toplumlar bu eğitilmiş insan kaynağını iyi bir eğitim sistemiyle elde edebilmektedir. Günümüzde eğitim sisteminde halen kabul gören en işlevsel organın okullar olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2003). Okullarda hedeflenen amaçların gerçekleştiği yerler ise genellikle sınıflardır (Arabacı, 2005). Eğitimin başlangıç noktası olan okullar ve daha küçük birim olan sınıf içerisinde söz konusu hedeflerin elde edilmesi için tüm bileşenlerin birbirleri ile olumlu ilişki içerisinde olması ve birbirlerinin tamamlayıcısı olacak şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir (Terzi, 2002). Eğitimdeki amaçların öğrencilere kazandırılması, okulun nitelikli bir öğrenme ortamına dönüştürülerek okul idaresi tarafından sürecin devam ettirilmesi ve sınıf içerisinde de öğretmenin etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirmesi ile mümkün olabilmektedir (Sarpkaya, 2010). Bunun için öğretmenin sınıf yönetimi açısından bazı beceri ve yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Örneğin; bir öğretmen grup etkileşimini oluşturmalı ve öğrencileri harekete geçirebilmeli, sınıf yönetimi açısından belirli prensipleri takip etmeli, öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer oluşturmalı, öğretimi planlayarak hayata geçirebilmeli ve istenmeyen davranışları yönetebilmelidir (Küçükahmet, 2015; Sarpkaya, 2010). Söz konusu beceriler içerisinde istenmeyen davranışları yönetmek belki de eğitim-öğretim sürecinin istenilen düzeyde yürütülebilmesi için gerekli olan en temel becerilerden biridir. Çünkü istenmeyen davranışlar, eğitim sürecini bozarak hedeflenen kazanımlara ulaşmayı zorlaştırmakta ve zamanın verimli kullanılmasını engelleyebilmektedir (Başar, 2016).

İstenmeyen davranışlar hem sınıf içinde hem de sınıf dışında okulun diğer alanlarında ortaya çıkabilen, eğitim hedeflerine ulaşmayı zorlaştıran, öğrenme süreçlerini kesintiye uğratan, öğretimin etkililiğini kısıtlayan, okulun tüm bileşenlerine ve diğer öğrencilere fiziksel, sosyal ve akademik olarak zarar verebilen davranışlar olarak ifade edilmektedir (Tertemiz, 2003). Sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları genellikle; argo sözler kullanma ya da küfretme, dikkat dağıtmak için şımarıklık yapma, yalan söyleme, gürültü yapma, garip sesler çıkarma, ders işlenirken sıradan kalkıp sınıf ortamında gezme, arkadaşlarını rahatsız etme, dersleri umursamama şeklinde görülebilir. Bunlara ek olarak ders çalışmama ve derse hazırlıksız gelme, sınavlarda kopya çekme, derse geç gelme, dersten kaçma ya da erken çıkma, sigara içme, hırsızlık yapma, izinsiz sınıfa girme

ya da sınıftan çıkma, öğretmene saygısızlıkta bulunma, arkadaşlarına el şakası yapma, okulun eşyalarına zarar verme, arkadaşlarına lakap takma da istenmeyen davranışlara örnek olarak verilebilir (Aymaz, 2018; Oymak, 2018). Sınıfta ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarının birtakım sebepleri bulunmaktadır. İstenmeyen davranışları engellemek, davranışların temelinde ne olduğunu anlamayı gerektirir. Çünkü bir sorunun gerçek sebebi bulunarak düzeltilmediği sürece bu sorun devam edecektir (Şentürk, 2010). Bu davranışların sınıfı oluşturan unsurların birbiriyle etkileşiminden kaynaklandığı öne sürülmektedir (Özer ve Bozanoğlu, 2016). Alan yazında istenmeyen öğrenci davranışlara sebep olarak; okul ortamından kaynaklanan nedenler (Akçadağ, 2012), aileden kaynaklanan nedenler (Erden, 2008; Yiğit, 2010), öğretmenden kaynaklanan nedenler (Saritaş, 2000; Yiğit, 2010), öğrencilerden kaynaklanan nedenler (Dağlı ve Baysal, 2011; Burden, 1995; Cangelosi, 2016), kitle iletişim araçlarından kaynaklanan nedenler (Çalışkan Ülkü ve Demir, 2013; Gündoğdu, 2013), akran ve arkadaştan kaynaklanan nedenler (Armağan, 2010; Erden, 2008), eğitim ve öğretim programından kaynaklanan nedenler (Akçadağ, 2012) gösterilmektedir.

İstenmeyen davranış; sınıfın duygusal boyutunu bozup, davranışı sergileyen öğrenci gibi diğer bütün öğrencilerin öğrenimini engelleyebilmekte ve sınıfta huzursuz bir ortam oluşturmaktadır. Bu tür davranışlar öğretmeni ve muhatapları gerginleştirmekle beraber fiziksel ve maddi zararların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Saritaş, 2000). İlgili alan yazında istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini, sonuçlarını inceleyen ve söz konusu davranışlara çözüm önerileri getirmeyi amaçlayan araştırmalar bulunmaktadır.

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Sınıf yönetiminin etkililiği, öğretmenin sınıf yönetimi alanında gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ile bağlantılı görülmektedir (Tertemiz, 2003). Öğretmen, bu sınıf yönetimi alanında, zamanında etkili kararlar verip bunları hayata geçirebiliyorsa sınıf yönetiminde istenen seviyeye geldiği söylenebilmektedir. Sınıf yönetiminin temel amacı öncelikle sınıfta motivasyonu arttıracak sağlıklı bir ortam oluşturmak daha sonra ise öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirerek, onlara davranışlarında öz-düzenleme becerilerini kazandırmaktır (Karip, 2002). Ancak her sınıf kendine ait özellikler de barındırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin disiplin modellerini bilmeleri ve kendi şartlarına uygun bir disiplin anlayışına sahip olmaları gereklidir (Tertemiz, 2003). Alan yazında sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri; Skinner'ın Davranış Değişikliği Modeli (Sharpley, 1985), Canter Modeli (Çelik, 2003), Glasser Modeli: Gerçekçi Terapi (Burden, 1995; Çelik, 2003), Kounin Modeli (Kounin, 1977), Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Celep, 2004), Dreikurs Modeli (Dreikurs, 1982) 'dir. Sınıf yönetiminde ayrıca öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları dört farklı sınıf yönetimi modeli bulunmaktadır (Gündüz, 2011).

Bunlar:Tepkisel Model (Kuykendall, 1996), Önleyici Model (Başar, 2016), Gelişimsel Model (Yüksel, 2013, Demirtaş, 2009) ve Bütünsel Model'dir (Yüksel, 2013).

Alan yazında söz konusu model ve stratejilerden hareketle sınıfta istenmeyen davranışları yönetme konusunda birtakım araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bunlar; istenmeyen davranışa neden olan sorunu anlamak (Başar, 2016), istenmeyen davranışı görmezden gelmek (Aydın, 2017; Akçadağ, 2012; Korkmaz, 2009), öğrenciyi uyarmak (Korkmaz, 2009; Yüksel, 2013), öğrenciye sorumluluk vermek (Başar, 2016), fiziksel yakınlık ve dokunma (Erden, 2008; Öztürk, 2007), öğrenciyle konuşmak (Başar, 2016; Tertemiz, 2003), soru sormak (Erden, 2008), yerini değiştirmek (Çelik, 2003), okul yönetimi, rehber öğretmen ve aileyle iletişim kurmak (Başar, 2016), ödül ve ceza sistemini kullanmak (Aydın, 2017; Lemlech, 1998, Erden, 2008) şeklinde özetlenebilir.

İlgili alan yazında yer alan araştırmaların genellikle tek bir branş öğretmeni, sınıf öğretmeni veya okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve müdahale yaklaşımlarını incelediği görülmektedir. Bu araştırmada farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin bir arada bulunduğu bir çalışma grubu ile araştırmanın yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle bu araştırmanın ilgili alan yazındaki boşluğu doldurmayı amaçladığı söylenebilir.

Amaç

Araştırmanın amacı, ortaokullarda çalışan branş öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek ve öğretmenlerin bu davranışları yönetmek için kullandıkları yaklaşımları tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
2. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları hangi durumlarda ve ortamlarda ortaya çıkmaktadır?
3. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yaklaşımlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin kullandıkları yaklaşımlara karşı öğrencilerin verdikleri tepkiler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma; ortaokullarda çalışan branş öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını ve bu davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları yaklaşımları ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile desenlenmiştir. Olgu bilim deseni, araştırmacının gerçek hayattaki olayları, durumları veya bireyleri doğal ortamlarında gözlemlemesini içerir (Creswell, 2021). Başka bir deyişle araştırmacı olguyu yaşayan kişilerden veri toplayarak araştırmasını yürütür. Araştırmacı bu süreçte bireylerin araştırılmak istenen olguyu nasıl anladıklarını

ve nasıl deneyimlediklerini araştırarak bireyler arasındaki ortak noktaları belirlemeyi amaçlar (Swanborn, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ili, Karatay ve Selçuklu ilçeleri sınırları içerisinde yer alan, MEB'e bağlı 4 farklı ortaokulda görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Görüşme yapılan okullar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Çalışma grubuna katılan öğretmenler farklı branşlardan, yaş gruplarından, cinsiyetten maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

Demografik Değişken	Değer	f	%	
Cinsiyet	Kadın	5	50	
	Erkek	5	50	
Yaş	30-40	7	70	
	41-50	3	30	
Mesleki Deneyim	0-5	1	10	
	6-10	1	10	
	11-20	7	70	
	21 ve üzeri	1	10	
Branş*	Ö1	Türkçe	1	10
	Ö2	Matematik	1	10
	Ö3	Fen Bilimleri	1	10
	Ö4	Sosyal Bilgiler	1	10
	Ö5	İngilizce	1	10
	Ö6	Bilişim Teknolojileri	1	10
	Ö7	Beden Eğitimi	1	10
	Ö8	Müzik	1	10
	Ö9	Görsel Sanatlar	1	10
	Ö10	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	10
		<i>Toplam</i>	10	100

Not: Her bir katılımcı Ö1, Ö2, şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya 10 farklı branştan 1'er öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yarısının kadın, yarısının ise erkek branş öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu 30-40 yaş aralığında (n=7, %70) yer almaktadır. Mesleki kıdem bakımından ise katılımcıların önemli bir kısmının 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir (n=7, %70).

Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümünde cinsiyet, yaş, kıdem ve branş bilgilerinden oluşan demografik sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise 4 farklı araştırma sorusuna yanıt aramak için toplamda 8 soruya yer verilmiştir. Veriler katılımcı izinleri alınarak ses kayıt cihazı yardımı ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısının başında (Şubat-2020) toplanmıştır. Görüşmelere geçmeden önce araştırma konusu ile ilgili olarak katılımcılar bilgilendirilmiştir. Katılımcılara ilişkin veriler kayıt edilirken her bir katılımcı Ö1, Ö2,... şeklinde kodlanmıştır.

Genelleme ve Aktarılabilirlik

Araştırma, olgu bilim çalışmasında izlenmesi gereken aşamalar göz önünde bulundurularak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak için hazırlanan görüşme formu öncelikle uzman görüşüne sunulmuş ve geri bildirimler doğrultusunda görüşme formu güncellenmiştir. Çalışma grubu ile yapılacak görüşme öncesi, araştırmaya dâhil olmayan iki öğretmen ile bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Söz konusu uygulamada soruların anlaşılır ve açık olduğu görülmüştür. Daha sonra ilgili katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler katılımcılar ile birlikte tekrar incelenmiş ve teyit ettirilmiştir. Elde edilen veriler ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kod ve temalara ayrıştırılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin güvenilirlik hesaplaması için “Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş birliği + Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyum yüzdesi %84 olarak hesaplanmıştır. Bu oranın güvenilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra kodlayıcılar arasında ortaya çıkan görüş ayrılıklarının giderilmesi için müzakere süreci başlatılmış ve her bir kod uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular araştırma sorularına göre sırayla sunulmuştur. Buna göre ilk olarak öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1.Öğretmenlerin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Bulgular

Tablo 2’ye göre katılımcıların en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları; söz almadan konuşmak, arkadaşına sözle veya fiziksel olarak sataşmak, derste başka şeylerle uğraşmak, gereksiz yere soru sormak, derste sürekli yer değiştirmek ve derse hazırlıksız gelmektir.

Tablo 2

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Bulgular

Kategori	Temalar	Katılımcılar	f	%
Sınıfta İstenmeyen Davranışlar	Söz almadan ya da kendi aralarında konuşmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9	7	33
	Arkadaşına sözle veya fiziksel olarak sataşmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö10	5	19
	Derste ders dışı işlerle meşgul olmak	Ö2, Ö3, Ö5	3	14
	Ders dışı soru sormak	Ö1, Ö4, Ö8	3	14
	Derste yer değiştirmek	Ö2, Ö8	2	10
	Sınıfta gezinmek	Ö4, Ö9	2	10
<i>Toplam</i>			22	100

Katılımcıların 7'si sınıfta en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışının “söz almadan ya da kendi aralarında konuşmak” olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin genellikle bu yönde konuşma eğiliminde oldukları ifade edilmektedir.

Konuyla ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Ders esnasında söz almadan konuşmaları en çok dikkatimi çeken davranış bozukluğudur.”
(Ö1)

“Derste sürekli konuşmaları en sık gözlemlediğim davranış bozukluğudur.” (Ö2)

“Yanındaki arkadaşıyla konuşması,yanındaki arkadaşı yetersiz olursa önündekine ya da arkasındakine dönmeye çalışması.” (Ö3)

“Sıklıkla kendi aralarında konuşmaları.” (Ö4)

“Kendi aralarında dersle alakasız konuşmaları en sık gördüğüm davranış bozukluğu” (Ö6)

“Söz almadan hep bir ağızdan konuşmaları” (Ö8)

“Birbirleriyle konuşmaları” (Ö9)

Katılımcıların 5'i karşılaşılan istenmeyen davranışın “Arkadaşına sözle veya fiziksel olarak sataşmak” olduğunu söylemiştir. Bu konu ile ilgili görüşler şu şekilde belirtilmiştir:

“Arkadaşlarına lakap takmaları ve baskıda bulunmaları fark ettiğim olumsuz davranışlardan”
(Ö1)

“Arkadaşlarını rahatsız edip onların ders dinlemelerine engel olabiliyorlar.” (Ö2)

“Bazıları sadece kendisini değil etrafındakileri de rahatsız ediyor.” (Ö3)

“Arkadaşını söz ve hareketle rahatsız etmeleri en belirgin olumsuz davranışlardan bence.”
(Ö9)

“Öğrencinin okuma isteği olmadığı halde sınıfta bulunması ve sürekli sınıfta diğer öğrencileri davranışlarıyla ve sözleriyle etkilemesi.” (Ö10)

Katılımcıların 3’ü karşılaşılan istenmeyen davranışın “derste ders dışı işlerle meşgul olmak” olduğunu söylemiştir. Bu konuyla ilgili görüşler şu şekilde belirtilmiştir:

“Derste başka şeylerle ilgileniyorlar.” (Ö2)

“Ders dinlememek.” (Ö3)

“Ders dışı etkinlikte bulunmaları fark ettiğim davranış bozukluklarından. Ayrıca ders dışı konular ile ilgilenerek konsantrasyonlarını da bozuyorlar.” (Ö5)

Katılımcıların 3’ü istenmeyen davranışın “ders dışı soru sormak” olduğunu söylemiştir. Bu konu ile ilgili görüşler şöyledir:

“Klasik cevabını bildikleri sorular sormaları.” (Ö1)

“5. sınıfların bir kısmının ilkokuldan kalma alışkanlıklarını devam ettirerek yazısının güzel olup olmadığını göstermek için sürekli hareket halinde olmaları.” (Ö4)

“Önemsiz gelişigüzel sorular sormaları.” (Ö8)

Katılımcıların 2’si istenmeyen davranışın “derste yer değiştirmek” olduğunu söylemiştir. Bu konu ile ilgili görüşler şöyle belirtilmiştir:

“Sürekli yer değiştirmeleri ile mücadele etmek zorunda kalıyorum” (Ö2)

“Yer değiştirme ders esnasında oluyor, bu izinli ya da izinsiz şekilde gerçekleşebiliyor.” (Ö8)

Katılımcıların 2’si istenmeyen davranışın “sınıfta gezinmek” olduğunu söylemiştir. Bu konu ile ilgili görüşler şöyle belirtilmiştir:

“Sınıf içinde gezinmeleri.” (Ö4)

“Sınıfta dolaşmak.” (Ö9)

2.Öğretmenlerin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Hangi Durumlarda ve Ortamlarda Ortaya Çıktığına Yönelik Bulgular

Bu bölümde ikinci araştırma sorusu olan “öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları hangi durumlarda ve ortamlarda ortaya çıkmaktadır” a yönelik araştırma bulgularına yer verilmektedir.

Tablo 3

İstenmeyen Davranışların Hangi Durumlarda ve Ortamlarda Ortaya Çıktığına Yönelik Bulgular

Kategori	Temalar	Katılımcılar	f	%
Davranışların Ortaya Çıktığı Durum ve Ortamlar	Dersin Başında	Ö8, Ö9, Ö10	3	21
	Öğrencinin ilgisi ve beklentisi olmadığı	Ö2, Ö3, Ö5	3	21
	Öğrenci derse hazırlıksız geldiğinde	Ö1, Ö9	2	14
	Sınıfın fiziki durumu uygun olmadığı	Ö2, Ö6	2	14
	Öğrenci arkadaşlarıyla tartıştığı	Ö1, Ö7	2	14
	Öğretmen yumuşak davrandığında	Ö2, Ö8	2	14
<i>Toplam</i>			10	100

Tablo 3’te katılımcıların verdikleri cevaplara göre istenmeyen davranışların en çok; dersin başında, öğrencinin ilgisi ve beklentisi olmadığı, öğrenci derse hazırlıksız geldiğinde, sınıfın fiziki durumu uygun olmadığı, öğrenci arkadaşlarıyla kavga ettiğinde ve öğretmen fazla yumuşak davrandığında ortaya çıktığı ortaya görülmüştür.

Katılımcıların 3’ü istenmeyen davranışın “dersin başında” ortaya çıktığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Genelde dersin başlangıcında istenmeyen davranış gösterebiliyorlar.” (Ö8)

“Genelde dersin ilk 5-10 dk’ında tam yoklama yapılırken ortaya çıkıyor.” (Ö9)

“Sınıfa girdiğimiz anda öğretmenlerimizin hemen yoklamayı yapıp derse geçmesi ve öğrencileri derse çekmeleri 10-15 dk sürüyor, bu arada haylaz olan öğrencilerimiz sınıfta hem konuşarak hem de diğer arkadaşlarını rahatsız ederek dersin başlamasına engel olmaktadır.” (Ö10)

Katılımcıların 3’ü istenmeyen davranışın “öğrencinin ilgisi ve beklentisi olmadığı zaman” ortaya çıktığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Öğrencinin derse ilgisi olmadığı durumda istenmeyen davranış ortaya çıkıyor.” (Ö2)

“8. sınıf öğrencilerinde ya çok hedefine odaklı olan öğrenci vardır ya da tam tersi hiçbir şekilde gelecekle ilgisi beklentisi olmayan çocuklardır. Zaten beklentisi olmayan çocuklar genellikle istenmeyen davranışlar sergileyebiliyor, bunlar derse ilgisiz oldukları için bu tür tutum ve davranışlarda bulunabiliyorlar.” (Ö3)

“Genellikle öğrencinin ilgisini yakalayamadığımız zamanlarda ortaya çıkıyor.” (Ö5)

Katılımcıların 2’si istenmeyen davranışın “öğrenci derse hazırlıksız geldiğinde” ortaya çıktığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Çocuk derse hazırlıksız gelmişse eğer o derse çalışmadan, ön hazırlık yapmadan gelmişse derse katılım konusunda daha tereddütlü oluyor. Çünkü bilmediğini düşünerek sadece oturuyor ama yine de derse dahil etmeye çalışıyorum.” (Ö1)

“Dersle alakalı hazırlıksız gelerek, araç gereç getirilmediği zaman ortaya çıkıyor.” (Ö9)

Katılımcıların 2’si istenmeyen davranışın “sınıfın fiziki durumu uygun olmadığı” ortaya çıktığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Sınıfın fiziksel durumu uygun olmadığı (kalabalık sınıflar gibi).” (Ö2)

“Bizim için ortak tek problem var; eğer her bir öğrenciye bir bilgisayar düşmüyorsa ister istemez ders esnasında dikkati dağılıyor ve sıkılıyor. Sıkıldığı için de etrafına zarar veriyor, başka şeylerle ilgilenmeye başlıyor ya da yanındakiyle konuşmaya başlıyor.” (Ö6)

Katılımcıların 2’si istenmeyen davranışın “öğrenci arkadaşlarıyla tartıştığı” ortaya çıktığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Arkadaşlarıyla kavga ettiklerinde daha çok ortaya çıkıyor; arkadaşlarına sinirlendikleri zaman onların canını acıtmak için daha çok olumsuz davranış sergiliyor.” (Ö1)

“Genelde çocuklar oyun oynarken oyunla alakalı bazı küçük anlaşmazlıklar olur.” (Ö7)

Katılımcıların 2’si istenmeyen davranışın “öğrenci yumuşak davrandığında” ortaya çıktığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Öğretmenin fazla yumuşak ve umursamaz olduğu durumlarda.” (Ö2)

“Öğrenciler hafif güler yüzlü davrandığım zaman maalesef biraz değişiyor.” (Ö8)

3.Öğretmenlerin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Yaklaşımlara Yönelik Bulgular

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusunda belirtilen “öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yaklaşımlar” sorusuna yönelik araştırma bulgularına yer verilmektedir.

Tablo 4

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Yaklaşımlara Yönelik Bulgular

Kategori	Temalar	Katılımcılar	f	%
Kullanılan Yaklaşım	Sözlü Uyarı	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	6	19
	Farklı Etkinlik ve Teknik Kullanmak	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8	4	13
	Yer Değiştirmek	Ö2, Ö4, Ö9	3	9
	Görmezden Gelmek	Ö1, Ö2, Ö9	3	9
	Aileden Yardım Almak	Ö1, Ö9	2	6
	Öğrenciyle Konuşmak	Ö2, Ö9	2	6
	Ses Tonunu Yükseltmek	Ö4, Ö10	2	6
	Sorumluluk Vermek	Ö2, Ö9	2	6
	Ödüllendirme	Ö4, Ö5	2	6
	<i>Toplam</i>			32

Tablo 4’te katılımcıların verdikleri cevaplara göre en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yöntemler; sözlü uyarı yapmak, farklı etkinlik ve teknikler kullanmak, yer değiştirmek, görmezden gelmek, ailelerden yardım almak, öğrenciyle birebir konuşmak, ses tonunu yükseltmek, sorumluluk vermek ve ödüllendirmedir.

Katılımcıların 6’sı karşılaşılan istenmeyen davranışına karşı “sözlü uyarı” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Uygun bir dille uyarlamak.” (Ö2)

“Sözlü uyarıyorum.” (Ö3)

“Eşyalara zarar vermemesi, temiz tutmaması ve yanındakiyle konuşmaması konularında uarmaya çalışıyorum çocukları.” (Ö6)

“Beden eğitimi dersi öğrenciler için çok önemli olduğu için anlaşılmayan ve olumsuzluk durumunda dersi sınıfta işlerim diye öğrencilere küçük bir uyarıda bulunuyorum.” (Ö7)

“Uygun bir dille uyarıyorum.” (Ö9)

“Önce sözlü uyarı yapıyoruz dönem başında, öğrencilerin hangi davranışlara uyması gerektiğini söylüyoruz.” (Ö10)

Katılımcıların 4’ü karşılaşılan istenmeyen davranışına karşı “farklı etkinlik ve teknik kullanmak” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Kitap okumayı sevmeyen öğrenciler için kitap okumayı sevdirmek için farklı etkinlikler yapıyoruz.” (Ö1)

“Derste teknolojiyi kullanmaya çalışıyorum, ebayı kullanıyorum. Öğrencilerin dikkatini daha çok derse çekmek için ebadaki derslerimizle alakalı videoları ve görselleri açıyorum.” (Ö4)

“Yeni etkinlik vermeye çalışıyorum.” (Ö6)

“Genelde farklı enstrümanlarla çalışıyorum o baya etkili oluyor. Dikkatlerini çekiyorum bir şekilde, farklı etkinlik yapıyorum, farklı müzik oyunları da uygulayabiliyorum (Ö8)

Katılımcıların 3’ü karşılaşılan istenmeyen davranışına karşı “yer değiştirmek” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Oturduğu yeri değiştirmek.” (Ö2)

“Sözlü uyarıdan sonra değişiklik olmazsa bu sefer yer değiştirmeye, sıra değiştirmeye gidiyorum.” (Ö4)

“Yerini değiştiriyorum.” (Ö9)

Katılımcıların 3’ü karşılaşılan istenmeyen davranışa karşı “görmezden gelmek” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Söz almadan konuşan öğrencileri görmezden gelerek bunu fark ettiğimi göstermeye çalışıyorum.” (Ö1)

“Görmezden gelmek.” (Ö2)

“Önce görmezden geliyorum.” (Ö9)

Katılımcıların 2’si karşılaşılan istenmeyen davranışa karşı “aileden yardım almak” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Kitap okuma saatlerimiz var ben de kitap okuyarak onlara göstermeye çalışıyorum. Bu konuda ailelerden yardım istiyoruz.” (Ö1)

“Ailesine haber veriyorum.” (Ö9)

Katılımcıların 2’si karşılaşılan istenmeyen davranışa karşı “öğrenciyle konuşmak” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Ders sonrasında birebir konuşmak.” (Ö2)

“Dersten sonra konuşuyorum.” (Ö9)

Katılımcıların 2'si karşılaşılan istenmeyen davranışa karşı “ses tonunu yükseltme” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Öğrenciler öğretmenin ses tonlamasından işte hareketlerinden zaman içerisinde öğretmenin ne demek istediğini de anlıyorlar. 5. sınıftaki bir öğrencinin sesimi yükselttiğim zamanlar tepkisi genellikle korku. Korkarak derse dikkatini veriyor.” (Ö4)

“Gürültünün fazla olduğu ortamlarda sesimizi yükselterek sesimizin bütün öğrenciler tarafından duyulmasını sağlıyoruz.” (Ö10)

Katılımcıların 2'si karşılaşılan istenmeyen davranışa karşı “sorumluluk vermek” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Dersle hiçbir şekilde ilgisi olmayan bir öğrenci ise sorumluluk vererek ilgisini oraya çekmek.” (Ö2)

“Sorumluluk veriyorum.” (Ö9)

Katılımcıların 2'si karşılaşılan istenmeyen davranışa karşı “ödüllendirme” yöntemini kullandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Ödül metodu uyguluyorum. Ufak tefek kantinden bir bisküvi ya da tost almak gibi çeşitli ödül metodları uyguluyorum.” (Ö4).

“Öğrencinin yaş aralığına göre değişiyor. Mesela 5. sınıf öğrencilerinde olumlu ödüllendirme genellikle işe yarıyor. Dersi onlara sevimli göstermek ve ölçülebilir davranış değişikliklerini daha geniş bir ayrıçta tutmak işe yarayabiliyor. 5. sınıflarda bir çikolata ödül olurken 8. sınıflarda güzel ve komik bir fıkra ödüllendirici olabiliyor.” (Ö5)

4. Öğretmenlerin Kullandıkları Yaklaşımlara Karşı Öğrencilerin Verdikleri Tepkilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde dördüncü araştırma sorusunda belirtilen “öğretmenlerin kullandıkları yaklaşımlara karşı öğrencilerin verdikleri tepkiler” e yönelik araştırma bulgularına yer verilmektedir.

Tablo 5'te katılımcıların verdikleri cevaplara göre karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yöntemlere öğrencilerin verdiği tepkilerin; öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini, olumlu sonuçlandığını ya da olumsuz davranışın önce durup sonra yeniden başladığını söylemiştir.

Tablo 5

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Yaklaşımlara Öğrencilerin Verdikleri Tepkilere Yönelik Bulgular

Kategori	Temalar	Katılımcılar	f	%
Öğrencilerin Verdiği Tepki	Öğrenciden Öğrenciye Farklılık Gösteriyor	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9	5	46
	Olumlu Sonuçlanıyor	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8	4	36
	Olumsuz Davranış Önce Duruyor Sonra Yeniden Başlıyor	Ö9, Ö10	2	18
<i>Toplam</i>			11	100

Katılımcıların 5’i tepkilerin öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Öğrenciden öğrenciye tepkiler değişmektedir. Sorumluluğunu bilen bilinçli öğrencide görmezden gelmek ya da sadece bir bakış yeterken bazısında davranışlar daha da fazlalaşmakta en son veli ve okul yönetimiyle görüşmeye kadar gitmektedir.” (Ö2)

“Aslında her türlü tepkilerle karşılaşabiliyorum. Ergenlik çağındaki çocuklar olduğu için çok uç noktalarda tepkiler de olabiliyor maalesef. Genellikle uyumlu olan çocuk zaten o anda dikkati dağılmışsa ve sadece konuşmuşsa benim sözlü uyarım bile yeterli oluyor ama bazı çocuklar daha da hırçın davranabiliyor.” (Ö3)

“Sınıflara göre değişiyor. Mesela 5. sınıftaki bir öğrencinin sesimi yükselttiğim zamanlar tepkisi genellikle korku, korkarak derse dikkatini veriyor. Ama 8. sınıfların ‘İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük’ derslerine giriyorum. Onlarda genellikle bu durum daha çok karşılık verme noktasına gidiyor.” (Ö4)

“Eğer öğrencinin temelden getirdiği öğrenme sıkıntısı yoksa; öğretmen, öğrenci, veli ve okul işbirliği ile çözüme ulaşmak mümkün olabilir. Ancak çocuğun ilgisini 8. sınıfta çekmek 5. sınıflara göre daha zordur. Çünkü onların ilgi alanı daha geniştir ve yasaklara karşı meraklılardır.” (Ö5)

“Tabi her öğrencide değişiyor. Daha fazla uyarı bekleyen öğrenci tekrar tekrar uyarılma bekliyor çünkü. Bazı öğrenciler ise ilk söylediğimizde davranışı kesiyor.” (Ö9)

Katılımcıların 4’ü öğrencinin davranışının olumlu olarak sonuçlandığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Olumlu sonuç aldığımı düşünüyorum.” (Ö1)

“Genelde öğrenci kendine çeki düzen veriyor yani yapmamaya çalışıyor.” (Ö6)

“Sonuç olarak beden eğitimi dersi olduğu için çocukların sınıfta dersi işlemek gibi bir algısı zor oluyor ve hemen olumsuz davranış ortadan kalkar ve sorunumuzu çözeriz.” (Ö7)

“Genelde olumlu sonuçlanıyor.” (Ö8)

Katılımcıların 2’si olumsuz davranışın bir süre söndüğünü sonra tekrar başladığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Önce davranış duruyor belli bir süre sonra ise tekrar uyarılma, kontrol edilme ihtiyacı duyuyor çocuk.” (Ö9)

“Genelde öğrencilerimizin bizim uyarılarımızdan sonra ilk 5 dk. sessiz oldukları gözlemleniyor, lakin daha sonra öğrenci yine alışkanlığı üzerine konuşmaya, arkadaşlarını rahatsız etmeye, önündeki sıra veya arkadaki sıra ya da yandaki sıradaki arkadaşıyla şakalaşarak ya da sözlü onları yaramazlık yapmaları için tekrar sesini yükseltiyor. İlk 5 dk tepki azalıyor daha sonra tepki giderek çoğalıyor.” (Ö10)

Tartışma ve Sonuç

Yapılan görüşmelerde katılımcıların sınıfta en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışların sırasıyla; öğrencilerin kendi aralarında veya söz almadan konuşmaları, sözle ya da hareketlerle arkadaşlarını rahatsız etmeleri, derste başka şeylerle ilgilenmeleri ve ders dışı etkinlikler yapmaları, gereksiz yere soru sormaları, sınıf içerisinde gezinmeleri, ödev yapmamaları, verilen görevi yerine getirmemeleri ve sürekli yer değiştirmeleri olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular Kazak ve Koyuncu (2021) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yürütülen araştırma bulguları ile tutarlı bulunmuştur. Araştırmacılar 14 öğretmenle yaptıkları görüşmeler neticesinde istenmeyen öğrenci davranışlarını “dersin huzurunu bozma, derse hazırlanmama, derste uyuma, dikkati dağıtma, saygısız davranışlar, arkadaşlarla kavga etme, kurallara uymama ve derse geç gelme” olarak tespit ettiklerini bildirmişlerdir.

Öte yandan bu çalışmada istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında ilgili dersin önemli rol oynayabileceği görülmüştür. Buna göre sırası ile Beden Eğitimi (Ö7), Müzik (Ö8), Görsel Sanatlar (Ö9) ve Bilişim (Ö6) derslerinde katılımcıların istenmeyen davranışları daha az bildirdiği; bunun yanında Matematik (Ö2), Türkçe (Ö1), Fen Bilgisi (Ö3), Sosyal Bilgiler (Ö4) gibi temel derslerde katılımcıların istenmeyen davranışları daha çok bildirdiği görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak, öğretmenlere, istenmeyen davranışları azaltmak için ders içeriği ve öğretim yöntemlerini gözden geçirmeleri önerilebilir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekmek için çeşitli etkinlikler ve teknikler kullanmaları, öğrencilerle etkili iletişim kurmaları ve öğrencilerin sorumluluklarını

artırmaları önemli görülmelidir. Ayrıca, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının farklı nedenleri olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Katılımcılara göre istenmeyen davranışlar en çok sırasıyla; dersin başında, öğrencinin derse karşı ilgisi ve beklentisi olmadığı, öğretmenin çok yumuşak davrandığı, öğrencinin derse hazırlıksız geldiği, sınıfın fiziki ortamının uygun olmadığı ve öğrencinin arkadaşlarıyla tartıştığı zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, istenmeyen davranışların belirli durumlar ve ortamlarla ilişkili olduğunu göstermekte ve bu yönü ile ilgi alan yazın bulguları ile örtüşmektedir (Bayar ve Kerns, 2015). Öğretmenlerin söz konusu durumlarda daha dikkatli olmaları ve uygun önlemleri almaları önemli görülmelidir. Örneğin, dersin başında öğrencilerin ilgisini çekecek bir etkinlik yapmak veya derse hazırlıklı olmalarını sağlamak, istenmeyen davranışların azalmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, sınıfın fiziksel düzenlemesi ve sınıf ortamındaki iletişim durumu da istenmeyen davranışları etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenler bu faktörlere dikkat etmelidir.

Katılımcıların istenmeyen davranışlara karşı en çok kullandıkları yöntemler sırasıyla; sözlü uyarı yapmak, farklı etkinlik ve tekniklerle dersi işlemek, davranışı görmezden gelmek, öğrencinin yerini değiştirmek, öğrenciyle konuşmak, öğrencinin ailesiyle görüşmek, öğrenciye sorumluluk vermek, ödül yöntemini kullanmak, ses tonunu yükseltmek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler kullandığını göstermektedir. Söz konusu bulgular alan yazında yer alan benzer araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Teyfur, 2015). Sözlü uyarılar, öğrencilere davranışlarının uygun olmadığını belirtmek için etkili bir araç olabilir. Farklı etkinlik ve tekniklerle dersi işlemek, öğrencilerin ilgisini çekmek ve aktif katılımlarını teşvik etmek için önemlidir. Davranışı görmezden gelmek veya öğrencinin yerini değiştirmek ise sınıfın düzenini sağlamak için kullanılan yöntemler arasındadır. Öğrenciyle iletişim kurmak, öğretmenin öğrencinin durumunu anlamasına ve çözüm bulmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencinin ailesiyle iletişim kurmak ve öğrenciye sorumluluk vermek, öğrencinin davranışını düzeltmesi için ek destek sağlayabilir. Ödül yöntemleri ve ses tonunun yükseltilmesi gibi yöntemler de istenmeyen davranışları etkilemede kullanılan stratejiler arasında gösterilebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların kullandıkları müdahale yaklaşımları sonucunda öğrencilerde gözlemlenen değişiklikler farklılık gösterebilmektedir. Bu tepkiler öğrenci üzerinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilir. Katılımcıların çoğunluğu davranışın sönmesi durumunun öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini ve davranışın önce durduğunu ancak sonradan tekrar ortaya çıktığını belirttiği görülmüştür. Birkaç katılımcı ise kullandıkları yöntemin olumlu sonuç verdiğini söylemiştir. Bu bulgular ilgili alan yazın bulguları ile

örtüşmektedir (Kazak ve Koyuncu, 2021). Söz konusu bulgular öğretmenlerin kullandıkları yaklaşımların öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin olumlu ve destekleyici bir ortamda daha olumlu tepkiler verme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve farklılıklarını anlamak, onlara destek sağlamak ve motivasyonlarını artırmak için çeşitli stratejiler kullanmaları önemlidir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin güvene dayalı olduğu bir ortamda, istenmeyen davranışların azalabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçadağ, T (2012). Sorunlu Davranışların Yönetimi. H. Kıran (Ed), Etkili Sınıf Yönetimi İçinde (s. 269-302). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arabacı, İ. B (2005). Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi, Çağdaş Eğitim Dergisi. 316, 21-27.
- Armağan, R (2010). Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri ve Özel Bir İlköğretim Okulunda Yapılan Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A (2017). Sınıf Yönetimi (17. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aymaz, Ü. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başa çıkma yöntemleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Başar, H (2016), Sınıf Yönetimi, Ankara, Anı Yayınevi.
- Bayar, A., & Kerns, J. H. (2015). Undesired behaviors faced in classroom by physics teachers in high schools. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 7(1), 37-45.
- Burden, P. R (1995). Classroom Management And Discipline: Methods To Facilitate Cooperation And Instruction. Usa, Ny: Lonfman Publishers.
- Cangelosi, J. S (2016). Sınıf Yönetimi Stratejileri (R. Hoş ve M. Toprak, Çev.)Ankara: Nobel.
- Celep, C (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan Ülkü, E., ve Demir, M. K (2013). Kitle İletişim Araçlarının Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarına Etkisi.
- 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.
- Çelik, Vehbi. Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003).
- Dağlı, A. ve Baysal, N (2011). İlköğretim 2. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına ve Bunların Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 61-78.
- Demirtaş, H (2009)Sınıf Yönetiminin Temelleri. Kıran, H (Ed.). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Dreikurs ve diğerleri (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom*: New York: Harper and Row
- Erden, M (2008). Sınıf Yönetimi, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gündoğdu, S (2013). Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri ve Bu Davranışlara Karşı Uyguladıkları Stratejiler. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Y (2011). Okul ve Sınıf Yönetimi İlişkileri. Yusuf İnanlı (Ed.), Sınıf Yönetimi İçinde (ss. 70-95). Adana: Karahan Kitabevi.

- Karip, E (2002). Sınıf Yönetimi (2. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazak, E., & Koyuncu, V. (2021). Undesired student behaviors, the effects of these behaviors and teachers' coping methods. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 637-659. <https://doi.org/10.18039/ajesi.815506>
- Korkmaz, İ (2009). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. Z. Kaya (Ed), Sınıf Yönetimi İçinde (s. 289-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Kounin, J. (1977). Discipline and Group Management in Classrooms. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Kuykendall, J (1996). Is Gun Play Okfor Kıds? Education Digest. V. 61, Issue 5, P. 12, 3p, 1bw
- Küçükahmet, L (Ed.) (2015). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lemlech, J. K (1998). Classroom Management: Methods And Techniques For Elementary And Secondary Teachers. New York, Ny.: Longman.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oymak, E. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları; kaynakları, sonuçları ve çözüm önerileri.* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özer, N., & Bozanoğlu, B. (2016). Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi, <http://abakus.inonu.edu.tr/>
- Öztürk, B (2007). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. E. Karip, (Ed), Sınıf Yönetimi İçinde (149-191). Ankara: Pegem A.
- Sarıtaş, M (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (Edt: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarpkaya, R (2010). Sınıf Yönetimi. İhtiyaç Yayıncılık.
- Sharpley, (1985). Implicit rewards in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*. 10, 349-368
- Swanborn, P. (2010). Case study research: What, Why and How?. London: Sage Publications.
- Şentürk, E (2010). İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Tertemiz, N (2003), Sınıf Yönetimi ve Disiplin, L. Küçükahmet (Edt), Sınıf Yönetimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Terzi, A. R (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları, *Milli Eğitim Dergisi*.
- Teyfur, M. (2015). Undesirable Student Behaviours Encountered by Primary School Teachers and Solution Proposals. *Educational Research and Reviews*, 10(17), 2422-2432.
- Yiğit, B (2010). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed), Sınıf Yönetimi İçinde (s. 78-93). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK. 1. Görüşme Formu

Araştırma Konusu:

Öğrencilerde İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışları Engelleme Yaklaşımları

Görüşmenin:

Yeri:

Tarih ve saati:

Görüşülen Kişinin:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Branşı:

Kıdemi:

Giriş:

Merhaba,

Öğrencilerde istenmeyen davranışlar ve bunları engelleme yaklaşımları ile ilgili bir araştırma yürütmekteyim. Bu konu ile ilgili görüşlerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum. Yaptığımız görüşme ve kişisel bilgileriniz kesinlikle başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Görüşme Soruları

1. Öğrencileriniz ne gibi olumsuz davranışlar sergiliyor?
2. Sınıf içerisinde gözlemlediğiniz istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
3. İstenmeyen davranışlar hangi ortamlarda ortaya çıkıyor?
4. Öğrencilerinizde istenmeyen davranışlar daha çok hangi şartlarda ortaya çıkıyor?
5. İstenmeyen davranışların önüne geçmede sizce başarılı yöntemler nelerdir?
6. İstenmeyen davranışları engellemek için neler yapıyorsunuz; hangi yaklaşımları uyguluyorsunuz?
7. Öğrencinin sizin yaklaşımınıza karşı tepkisi ne oluyor?
8. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçmek için kullanılan yöntemlere verilen tepkiler farklılık gösteriyor mu?



Mühendislik Öğrencilerinin Ters-Yüz Sınıf Modeli ile Programlama Öğrenimindeki Öz-Yeterlilik ve Bağlılık Algıları *

(Engineering Students' Perceptions of Self-Efficacy and Engagement in Programming Learning with the Flipped Classroom Model)

Hakan UYSAL¹ Mehmet Akif OCAK²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

20/03/2023

Kabul edildi/Accepted:

13/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1267998

Bu durum çalışmasında, mühendislik birinci sınıf öğrencileri için geliştirilen, Arduino uygulamalarını içeren öğretimin tasarlanması, ters-yüz sınıf modeli ile uygulanması, algılanan bağlılık ve programlama öz yeterliliği açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Programlamayı öğrenmedeki zorluklar dikkate alınarak geliştirilen sekiz haftalık öğretim tasarımının çevrimiçi bölümünde, Tinkercad'de geliştirilen devre tasarımlarının ekran çekiminden oluşan etkileşimli videolar yer almaktadır. Yüz yüze laboratuvarında yapılan etkinlikler çevrimiçi içeriği temel alan üst düzey öğrenme hedeflerini içerecek şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Kırklareli Üniversitesi Yazılım Mühendisliği Bölümünde eğitim alan 1. sınıf öğrencilerinden oluşan 21 gönüllü öğretimi tamamlamıştır. Katılımcılar arasında elverişli örneklem yöntemiyle seçilen 10 öğrenciyle odak grup görüşmeleri ve bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak katılımcıların öğretim yönetim sistemiyle etkileşimlerinden oluşan log kayıtları toplanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi, log kayıtları frekans analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ters-yüz sınıf modeliyle gerçekleştirilen Arduino programlama öğretiminin öğrencilerin bağlılık ve programlama öz-yeterlilik algısı açısından olumlu yönde gelişmeyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

arduino; bağlılık; öz-yeterlilik algısı; programlama; ters-yüz sınıf; tinkercad

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Uysal, H., & Ocak, M. A. (2023). Mühendislik öğrencilerinin ters-yüz sınıf modeli ile programlama öğrenimindeki öz-yeterlilik ve bağlılık algıları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 36-70. doi: 10.48174/buaad.1267998

Summary

Programming skills are essential competencies and objectives in computer science and related fields. Despite their importance, acquiring programming skills can be challenging, and students often face obstacles while learning. Engineering freshmen may perceive programming as difficult, which can affect their self-efficacy and engagement to learn. Self-efficacy, or students' belief in their ability to succeed, is crucial to their persistence and determination in learning programming. Additionally, their belief in success can influence their engagement in programming courses. As programming is a process that involves active problem-solving strategies, pedagogical approaches that support active learning can be effective in teaching programming and other subjects. One such approach is the flipped classroom model, which has gained popularity in university education in recent years. The flipped classroom model encourages students to interact more with the teacher, enabling them to meet high-level learning objectives while taking more responsibility for their learning. Also, incorporating robotic tools that can transform programming from abstract

¹Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, hakanuysal@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9670-2773

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, maocak@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0001-8405-1574

thinking to tangible outputs can be an effective way to help engineering freshmen overcome the challenges they often face when learning to program, in addition to using up-to-date teaching approaches.

This study aims to design an instruction that includes Arduino applications for first-year engineering students, implement it using the flipped classroom model, and evaluate its impact on perceived engagement and programming self-efficacy.

In this study, a qualitative case study design was adopted. An eight-week Arduino programming instruction was developed considering the difficulties encountered by students in programming. The learning objectives in this instructional design were based on the Arduino applications unit included in the Arduino Programming and Adaptation Training course developed by the General Directorate of Lifelong Learning under the Ministry of National Education. The learning objectives selected were designed to be appropriate for the flipped classroom model based on the feedback received from experts in the fields of Computer and Instructional Technologies Education and Mechatronics Engineering. The online part of the instruction mainly focuses on learning objectives such as remembering and understanding, whereas the face-to-face part emphasizes activities that require higher-level objectives such as application, analysis, evaluation, and creation. The online section of the instructional design incorporates interactive videos featuring screen captures of circuit designs created in Tinkercad. Out of 45 volunteer students enrolled in the Software Engineering program at Kırklareli University, 21 completed the developed course. The study group consisted of 10 participants selected through the convenient sampling method. Semi-structured interviews were conducted to examine the perceived engagement and self-efficacy perception of the participants. Additionally, log records were collected from the learning management system, which recorded the students' interaction with the online content in terms of days and hours. Following the focus group interviews, individual interviews were conducted. The data obtained from the interviews were analyzed using content analysis, while frequency analysis was used to analyze the log records.

In this study, the positive impact of using the flipped classroom model with instructional design on programming self-efficacy and engagement perception was observed, in line with existing literature. Semi-structured interviews revealed that students found the online video content to be beneficial, as it prepared them for face-to-face learning and boosted their confidence in laboratory activities. The flexibility of accessing the videos anytime and anywhere, and the ability to manage their time, was also appreciated by the students. The Arduino applications used in the study were found to be effective in encouraging engagement and supporting students' beliefs in success. The emergence of a physical product as an output was particularly enjoyable and motivating for the students, as it fulfilled a concrete function in a tactile environment. The students expressed positive affective and behavioral engagement while watching the videos and interacted with the content actively. However, some students who lacked engagement in online videos attempted to compensate for it in face-to-face teaching. The analysis of log records indicated that students interacted online mostly during the hours when face-to-face teaching took place, and those with negative online engagement preferred watching videos in the laboratory. Nevertheless, they were able to complete the applications with more time and effort. The findings of the study suggest that incorporating high-level learning in face-to-face learning environments in programming instruction, using Arduino Tinkercad, and other robotic tools, can be effective in promoting engagement and programming self-efficacy perception. Practitioners should conduct comparative studies with different teaching strategies articulated with these tools to guide programming instruction.

GİRİŞ

Bilgisayar bilimlerinde eğitim alan öğrenciler için programlama becerisi, mesleki bir yeterlilik ve eğitim programı hedefi olarak yer almaktadır. Ancak programlama becerisi kazanmanın zor bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Kadar vd., 2021; Perera, vd., 2021). Bu genel kanı özellikle ilk defa programlama öğrenimi alan öğrencilerin dersi bırakmaları veya başarısız olmaları gibi çıktılarla gözlemlenebilmektedir (Gorson ve O'Rourke, 2020). Programlama öz-yeterlilik algısı öğrencilerin derse olan bağlılıklarını ve öğretim çıktılarına etkileyen önemli faktörlerdendir (Benli ve Tek, 2021). Programlamada öğrencilere öz-yeterlilik kazandırmak ve derse bağlılıklarını arttırmak için geliştirilen yeni öğretim teknolojileri ve yaklaşımlar etkili olabilmektedir (Scherer, vd., 2020).

Programlama da alıştırma uygulamalarına yeterince yer verilmemesi bu becerinin kazanımında zorluklara yol açabilmektedir (Bosse ve Gerosa, 2017). Öğrencilerin ilk programlama deneyimlerinin somut uygulamalara dönüşmemesi ve temel kavramların öğreniminde yeterince uygulama

yapılamaması yoğunlaşarak artan kavramsal yapının öğrenilmesine engel olabilmektedir (Qian ve Lehman, 2017). Programlama öğretiminde gösterip yaptırmanın yerine keşfetmeye yönlendiren problem çözmeye yönelik stratejilere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Gomes ve Mendes, 2014). Öğrencilerin derse olan motivasyon ve bağlılıklarını sürekli tutacak ilgi çekici öğretim tasarımlarının olmayışı da programlama öğretiminde karşılaşılan bir diğer güçlüktür. (Perera vd., 2021).

Sonuç olarak programlama öğretiminde zaman yönetimi, pedagojik yaklaşımlar, kavramsal yapının zor kazanılması, problem çözüme etkinliklerine yeterince yer verilmemesi, demografik özellikler, programlamanın geçmiş eğitim tecrübeleriyle sıkı bir bağının olması gibi öğretim çıktılarında etkili olan birçok faktör keşfedilmiştir (Cheah, 2020; Gomes ve Mendes, 2014; Perera vd., 2021; Sobral, 2021). Karşılaşılan zorluklara çözüm olarak robotik setler, yardımcı programlar, çevrimiçi simülasyon gibi araçların yanında zamanın verimli kullanılması ve öğretim çıktılarını desteklemek için aktif öğrenme (Berssanette ve Francisco, 2021) ve ters-yüz edilmiş sınıf yöntemi gibi güncel pedagojik yaklaşımlar önerilmektedir (Alammary, 2019; Scherer vd., 2020).

Ters-yüz Sınıf Modeli

Harmanlanmış öğrenme modellerinden biri olan Ters-yüz sınıf modeli “ters-yüz öğrenme” “dönüştürülmüş sınıflar” “dönüştürülmüş öğrenme” olarak alanyazında tanımlanmaktadır. Bu çalışmada ters-yüz sınıf modeli tanımlaması kullanılacaktır.

Ters-yüz sınıf modelinin ilk uygulamalarında sınıf içindeki materyaller sınıf dışına taşınarak sınıf içinde ödev, alıştırma, uygulama, tartışma gibi etkinliklere daha fazla zaman ayırmak amaçlanmıştır. Daha çok video veya okuma içeriklerinin bir başka deyişle öğrencinin pasif kaldığı etkinlikler sınıf dışına taşınmış sınıf içinde ise uygulama ve değerlendirme olanağının artırılması amaçlanmıştır. Bu yaklaşım geleneksel (yüz yüze) sınıfı ters-yüz etmeye dayalı olarak dönüştürülmüş sınıf adını almıştır (Lage vd., 2000). Her iki isimlendirme de aynı yöntemi ifade etmekle birlikte asıl hedeflenen üst düzey öğretim hedeflerine yüz yüze daha fazla etkileşimle daha geniş zamanda aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde yer verilmesidir. Ters-yüz sınıf modeli programlama öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen pedagojik zenginliğe olanak sağlayacak potansiyele sahiptir (Chis vd., 2018; Karaca ve Ocak, 2017). Açıkgöz, (2003) aktif öğrenmeyi

“Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci” olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin sınıf dışında öğrenebilecekleri düşünülen öğretim hedefleri çevrimiçi öğrenme ortamlarına taşınmış ve bu ortamlarda öğrenme kendi sorumluluklarına bırakılmıştır.

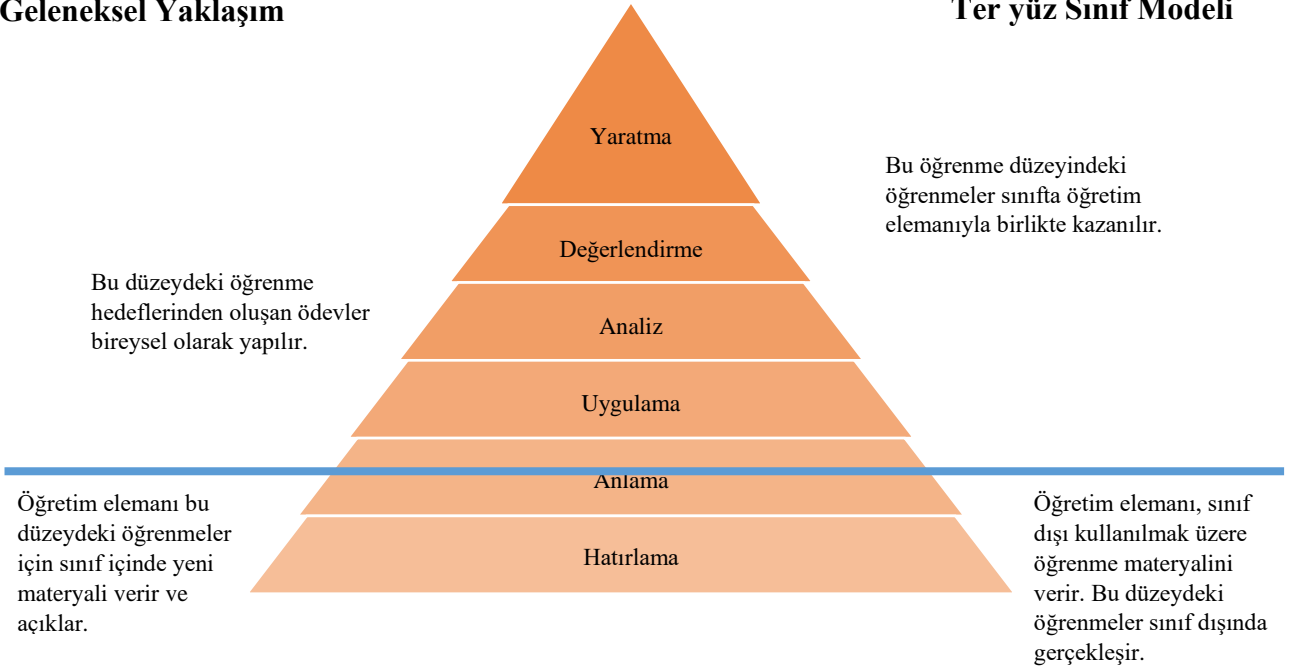
Bu bağlamda ters-yüz sınıf modelinde çevrimiçi ve sınıf içi ortamda ne tür hedeflere yer verilmesi gerektiği önemlidir. William, (2013) Bloom'un taksonomisini temel alarak ters-yüz sınıf modeli ve geleneksel yaklaşımda hedeflerin ne şekilde yer aldığını karşılaştırmıştır.

Şekil 1

Williams (2013) Öğretim hedeflerinin karşılaştırılması

Geleneksel Yaklaşım

Ter yüz Sınıf Modeli



Şekil 1'de görüldüğü gibi ters-yüz öğrenimde öğretimin üst düzey hedeflerinin yüz yüze kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunun için de sınıf içinde yaratma, değerlendirme analiz gibi öğretim hedeflerine uygun strateji ve yaklaşımların kullanılması gerekmektedir.

Ters-yüz sınıf modelinin yüz yüze kısmında öğrenme daha üst düzey öğrenme hedeflerini içermesi sayesinde öğrenme güçlükleri daha açık şekilde ortaya çıkartılabilir ve hızlı şekilde giderilebilir (Touchton, 2015). Buna yönelik olarak sınıf dışındaki materyalleri de kapsayacak şekilde testler veya soru cevap etkinlikleri sıkça uygulanmalıdır (Demirer ve Aydın, 2017). Aynı zamanda içeriğin fazla ancak sürenin kısıtlı olduğu öğretim programlarında zaman kazanmak için etkili olabilir (Bergmann ve Sams, 2007). Bu açıdan yükseköğretimde programlama öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin uygulanması akademik performansın artırılmasında etkili olabilmektedir (Karaca ve Ocak, 2017). Modelin yüz yüze gerçekleştirilen kısmında öğrenci-öğretmen öğrenci-öğrenci etkileşiminin daha fazla olması beklenmektedir. Bu sayede öğretmen öğrenci arasındaki bağın kurulması sağlanacak ve iletişim için daha fazla zaman kalacaktır (Bergmann ve Sams, 2007).

Ters-yüz sınıf modelinde öğrencilerin çevrimiçi etkinlikleri tamamlamadan sınıfa hazırlıksız gelmeleri sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu durumda yüz yüze yapılan etkinlikler çoğu zaman daha zor gelmekte ve bağlılık azalmaktadır. Bergman ve Sams (2012) öğrencilerin istedikleri ve en önemlisi gerekli gördükleri zaman çevrimiçi içerikle etkileşime geçebilmelerini sağlayacak esnek zaman ve mekânda öğrenmeyi tavsiye etmektedir. Video içeriklerinin izlenip izlenmediğinin takip edilmesi sorunsalı da teknik olarak çözülmesi zor olan bir başka sorundur (Bergmann ve Sams, 2007). Bu soruna sorgulama toplulukları oluşturma (Ay ve Dağhan, 2022) yansıtıcı raporlar, not alma, forumlar ve alıştırmaya uygulama imkânları sağlanarak çözüm bulunabileceği düşünülmektedir (Bergmann ve Sams, 2014).

Bu çalışmada ters-yüz sınıf modelinde Tinkercad'de ekran görüntüsü alınarak hazırlanan videolar öğretimin çevrimiçi kısmını bu devre tasarımlarının gerçek devre olarak tasarlanıp programlanması ve geliştirilmesi yüz yüze kısmını oluşturmaktadır. Bu sayede öğrencilerin devre tasarımını Tinkercad üzerinden deneyimlemesi ve programlaması beklenmiştir. Çevrimiçi öğrenmede olumlu bağlılığın aktif öğrenmeyi destekleyen Tinkercad ortamında sağlanabileceği düşünülmüştür. Kendi hızında öğrenen öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmesinin, farklı problemlere uyarlayabilmesinin bağlılık ve programlama öz-yeterlilik algısını desteklemesi beklenmektedir.

Programlama Öz-yeterlilik Algısı

Öz-yeterlilik algısı basitçe bireyin bir işi beklenen düzeyde gerçekleştirmesi için yapması gereken görevleri tamamlayabilmede kendini olan inancıdır. Sosyal bilişsel kurama göre öz-yeterlilik algısı öğrencilerin motivasyonlarında etkili bir faktördür (Zimmerman, 2000). Öz yeterlilik inancı yüksek bireyler başarısız olmaları veya hata yapmaları durumunda başarıya olan inançlarını kaybetmezler. Öz-yeterlilik algısı öğretim amaçlı aktivitelerde öğrencilerin başarabileceklerine inanması başka bir deyişle herhangi bir görevi veya sorumluluğu yeri getirebilme inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Bu açıdan bakıldığında öz-yeterlilik inancının bilişsel bağlılığı etkilediği düşünülmektedir (Walker vd., 2006). Öz yeterlilik algısı düşük olan öğrencileri bağlılıkları olumsuz gelişebilmektedir (Bandura ve Locke, 2003). Yurt dışında mühendislik alanında yapılan değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin programlamayla ilgili dersleri bırakma oranlarının yüksek olduğu görülmüştür (Watson ve Li, 2014). Bu duruma etki eden en önemli faktörlerden biri olarak olumsuz öz-yeterlilik inancı görülmektedir (Perera vd., 2021).

Bağlılık

Eğitim sürecinde öğrencinin eğitim programının hedeflerine ulaşması için çabasının ve harcadığı enerjinin beklenen düzeyde olması gerekmektedir. Bu açıdan bağlılık öğretim hedeflerine ulaşılması için gereklidir. Kuh (2003) bağlılığı öğrencilerin eğitim ortamının hedeflerine uygun olarak

adadıkları gayret ve zaman olduğunu ve eğitim kurumlarının bu aktivitelere katılmalarını teşvik için ne yaptıklarını içerdiğini savunmuştur. Bir başka deyişle öğrencilerin eğitim süreciyle aralarındaki bağın derecesi olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin derse devam etmesi, ders dışı zamanlarda öğrenmeye istek duyması, eğitim ortamında beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmek için çaba sarf etmesi ve eğitim ortamına aidiyet duyması gibi birçok farklı alanda bağlılığın doğrudan veya dolaylı olarak öğretim sürecini şekillendirdiği söylenebilir.

Bağlılık öğretim süresi boyunca harcanan çaba, adanan enerji olarak düşünüldüğünde akademik başarı için gereklidir (Kuh vd., 2006). Bu açıdan bakıldığında öğrenme çıktılarının bağlılıkla sıkı bir ilişkisi vardır.

Bağlılık sınıf içinde ve dışında olmak üzere temel olarak iki boyutta ele alınabilir. Bu ayrımın yapılması sınıf içinde ve dışında bağlılığın koşullarının ve çıktılarının belirgin şekilde farklılaşmasından kaynaklanmaktadır (Fredricks, vd., 2004). Sınıf içinde bir ders veya program boyunca bağlılık ele alınırken sınıf dışında sosyal uyum aidiyet gibi konular incelenmektedir. Bağlılığın sınıf içinde ve dışında olması haricinde farklı boyutlarda ele alınması hangi alanlarda olması beklendiğiyle ilgilidir Fredricks, vd. (2004) bağlılığın davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç boyutta ele alınması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu alanların birbiriyle etkileşim halinde bir bütün oluşturduğunu vurgulamışlardır. Ancak her üç alanın farklı göstergeler ve çıktıları içermesi bu gruplandırmayı gerekli kılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü Trowler (2010) bu boyutları olumlu, olumsuz ve etkisiz bağlılık olarak örneklendirerek açıklamıştır.

Tablo 1

(Trowler, 2010; çeviren Türk, 2012) Bağlılığın boyutları

Bağlılığın Boyutları			
	Olumlu Bağlılık	Etkisiz Bağlılık	Olumsuz Bağlılık
Davranışsal	Derslerde isteyerek yer almak		
Duygusal	İlgi duymak	Sıkılganlık	Karşı çıkma (reddetme)
Bilişsel	Ödev ve sorumluluklarını yerine getirme isteği	Ödev ve sorumluluklarda eksiklik özensizlik	Ödev ve sorumlulukları tekrar ifade edip değiştirme isteği

Ters-yüz sınıf modelinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine daha fazla zaman kalacağı ve dolayısıyla yüz yüze üst düzey öğretim hedeflerine yönelik aktivitelerin bağlılığı arttıracığı öngörülmektedir (Bergmann ve Sams, 2014). Aktif öğrenmeye dayalı yüz yüze yapılacak etkinlikler öğrencilerin bir konuyu daha fazla uygulama ve alıştırma yaparak tecrübe etmelerini sağlamaktadır. Ev ödevlerinin yerini alan çevrimiçi öğrenme ortamındaki içerikler yüz yüze

öğretimde üst düzey öğrenme hedefleriyle bütünleştirilerek kavramsal yapıyı oluşturmada öğrencilere yardımcı olabilmektedir. Bu anlamda çevrimiçi bağlılık ters-yüz sınıf modelinde önemli bir unsurdur (Burke ve Fedorek, 2017). Öğrencilerin istedikleri zaman kendi hızlarında kendi başlarına video içeriklerini izleyebilmeleri aynı zamanda güven oluşturmaktadır (Bredow vd., 2021). Yüz yüze yapılan derslerin kaydının olmaması zaman zaman konu dışına çıkılması ve yüz yüze ortamla kıyasla çok kısa zamanda istedikleri zaman konu anlatımlarını izleyebilmeleri bunda etkili olabilmektedir (Karabulut-İlgu vd., 2018). Öte yandan çevrimiçi öğrenmede etkileşim sınırlı olabilmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi içeriği sadece dinleyerek veya izleyerek öğrenmede pasif bir rol alması bağlılığın olumsuz gelişmesine yol açabilir.

Bu çalışmada ters-yüz sınıf modeliyle yürütülen öğretimde çevrimiçi ve yüz yüze bağlılık Trowler'in (2010) belirttiği gibi bilişsel duyuşsal ve davranışsal olarak üç farklı boyutta incelenecektir. Öğrencilerin ters-yüz sınıf modeliyle tecrübe ettikleri öğretim algıladıkları bağlılığa göre değerlendirilecektir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı programlama dersini ilk defa alan birinci sınıf yazılım mühendisliği öğrencilerine yönelik Arduino uygulamalarını içeren öğretimin tasarlanması ters-yüz sınıf modeliyle uygulanması, algılanan bağlılık ve programlama öz-yeterliliği açısından değerlendirilmesidir. Ters-yüz sınıf modeliyle sınıf içinde yapılan uygulama zamanının verimli kullanılması, öğrenci etkileşimi artırılarak bağlılığın olumlu gelişmesi ve sınıftaki uygulamalara öğretim elemanın rehber olmasıyla öz-yeterlilik algısının güçlenmesi beklenmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ters-yüz sınıf modelinde Arduino robot setiyle eğitim alan öğrencilerin programlama öz yeterlik algılarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ters-yüz sınıf modelinde Arduino robot setiyle eğitim alan öğrencilerin derse bağlılık boyutlarına (bilişsel duyuşsal ve davranışsal) yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması belirli sınırları olan bir sistemi durumu ya da zamanı bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine betimleyen nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Durum çalışmaları bir örnek veya bazen tek bir birey üzerinden derinlemesine kapsamlı veri toplama süreçlerini içerir (Fraenkel vd., 2012). Bu yöntem bir ya da birden fazla durumu derinlemesine araştırılmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmalarının sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar vardır. Stake (1995) durum çalışmasını amacına göre bir tek araçsal durum çalışması, çoklu durum çalışması ve içsel durum çalışması olarak üçe

aymaktadır. Araçsal durum çalışmaları bir konu veya sorun etrafında gerçekleşen sınırlı durum ve örneklerden oluşan araştırmalardır (Creswell, 2013). Bu tür durum çalışmalarında araştırılan durumun etkilerine odaklanılmaktadır. Bu araştırmanın durumu ilk defa programlama dersi alan öğrencilere yönelik geliştirilen ters-yüz sınıf yöntemiyle yürütülen Arduino uygulamalarından oluşan programlama öğretiminin öğrencilerin bağlılık ve programlama öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada bağlılık ve programlama öz-yeterlilik algısının geliştirilen öğretim tasarımının ters-yüz sınıf modeliyle gerçekleştirilmesi aracılığıyla değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla araştırma bir tek araçsal durum çalışmasıdır.

Etik

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Kurullar komisyonunun 02.11.2021 tarihli, E-210416 sayılı belgesinde onaylanmıştır ve paydaşlardan gerekli izinler alınarak yürütülmüştür. Araştırma öncesinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, veri toplama süreçlerinde istemeleri halinde görüşmenin sonlandırılabilceği hatırlatılmıştır.

Öğrenme Ortamı

Araştırmada çevrimiçi öğrenme için araştırmacı tarafından pandemi döneminde acil uzaktan eğitim gereksinimlerinin karşılanması için daha önce hazır hale getirilmiş olan <https://lms.klu.edu.tr> adresindeki moodle öğretim yönetim sistemi (ÖYS) alt yapısına dayanan çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılmıştır. ÖYS ortamının arayüzü ve kurs anasayfası şekil 2’ de gösterilmiştir. Öğretim ders izlencesi ve Tinkercad’de ekran görüntüsü alınarak çekilen videolardan oluşmaktadır.

Şekil 2

ÖYS’de Arayüzü ve Kurs Ana Sayfası

The screenshot displays the LMS interface. On the left is a dark sidebar with navigation options: Rozet, Yeterlilikler, Notlar, Ana sayfa, Kontrol paneli, Takvim, Kayıt olduğum dersler, Kişisel dosyalar, Ders bölümleri, and Erişilebilirlik ayarları. The main content area shows the course page for 'Tinkercad'le İlk Arduino Uno Devresi'. The page title is 'Tinkercad'le İlk Arduino Uno Devresi'. Below the title is a brief description: 'Arduino Uno kartının özellikleri devre tahtasına devre elemanlarının yerleşiminin nasıl yapılması gerektiğinin anlatıldığı bu bölümde örnek bir led yakma uygulaması yapacağız.' There are two sections: 'Tek led' and 'Butonla Led Kontrolü'. The 'Tek led' section includes a video player and a list of instructions: 'Bu videoda Tinkercad'de ilk devre tasarımını yapacağız. Tinkercad'de bulunan araçlar kısaca özetlendikten sonra tek ledi bir devre tasarlanacaktır.' and 'Videonun içindeki soruyu doğru cevapladıktan sonra videoyu tamamlamış olacaksınız.' and 'Soruları doğru yanıtladıktan sonra video (ileri geri alma) kaydırma çubuğunun hemen sağındaki yıldızla tıklayarak cevaplarınızı göndermeniz gerekmektedir.' The 'Butonla Led Kontrolü' section includes a video player and a list of instructions: 'Bu videoda butona basıldığında ledin yanmasını sağlayan bir devre tasarlayacağız.' and 'Kullanacağımız malzemeler:'.

Öğretimin yüz yüze olan uygulamaları için de Yazılım Mühendisliği'ne ait 20 kişi kapasiteli maker atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Maker atölyesinde 8 adet Arduino Uno robotik seti bulunmaktadır. Maker atölyesinde oturma düzeni **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.** te g örüldüğü gibi projeksiyon perdesinden bakıldığında ters u şeklindedir.



Şekil 3
Laboratuvarın Yansı Perdesinden Görünümü

Öğretim Tasarımı

Ters-yüz sınıf modeliyle programlama öğretiminde bağıllık ve programlama öz-yeterlilik algısını inceleyen bu çalışmada geliştirilen öğretim tasarımının hedef ve kazanımları Milli Eğitim Bakanlığının Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Arduino Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi kursunda yer alan program hedeflerine uygun olarak hazırlanmıştır. (Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019). Hazırlanan kazanımlarda programlamanın üst düzey öğretim hedeflerini kapsayıcı ve programlama becerisinin ön planda tutulmasına özen gösterilmiştir. Öğretim düzeyleri Krathwohl (2002) tarafından Bloom'un taksonomisi genişletilerek oluşturulan öğretim düzeyleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Arduino Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi kursunda yer alan Arduino uygulamaları ünitesi öğretime dâhil edilmiş ve ünitenin içeriğiyle uyumlu hedef ve kazanımlar seçilmiştir.

Seçilen hedef ve kazanımlar Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında uzman 2 ve Mekatronik Mühendisliği'nde uzman 1 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre içeriğe motor uygulamaları eklenerek son hali verilmiştir.

Tablo 2’ de öğretimde yer alan etkinlikler ve konuların kapsamı gösterilmiştir. Ters-yüz sınıf modelinde Tinkercad kullanılarak hazırlanan Arduino devrelerinin videoları öğretimin çevrimiçi kısmını oluşturmaktadır. Laboratuvar derslerinde bu devre tasarımlarına uygun olarak devreler kurulmuş ve geliştirilmiştir.

Tablo 2

Öğretimde Yer Alan Uygulama ve Konular

Öğretimde Yer alan Konu Kapsamı		
Hafta	Arduino Uygulaması	Konu Kapsamı
1.Hafta	Arduino Uno Tanıtımı ve Tinkercad	Arduino Uno IDE ve Tinkercad
2.Hafta	Tek Led	Kod bloklarının tanınması dijital yazma okuma
3.Hafta	Butonlu Led	If/else yapısı koşullu ifadeler
4.Hafta	Trafik lambası ve Çoklu Led	Koşullu ifadeler char ve string ifadeler döngüler
5.Hafta	Led parlaklığı	Analog yazdırma ve okuma
6.Hafta	Gece lambaları (RGB ve Tek ledli Fotorezistör uygulamaları)	Analog okuma birleşik koşul ifadeleri
7.Hafta	LCD Uygulamaları (NTC ile Termometre)	Fonksiyon tanımlama ve çağırma
8.Hafta	Motor Uygulamaları (H köprüsüyle Motor kontrolü)	Sabitler, global değişkenler

Etkileşimli Videoların Geliştirilmesi

Ters yüz sınıf modelinde video içeriğinin çoklu ortam tasarım ilkelerine dayanan hedef ve kazanımlara uygun şekilde hazırlanmış olması önemlidir. Video içeriği hazırlanırken Mayer vd. (2020) tarafından alanyazındaki çalışmalara dayanarak hazırlanan video tasarım ilkelerinden faydalanılmıştır.

Videolar araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çevrimiçi içerik Tinkercad üzerinden simülasyonla devre kurulumunu açıklayan, yaklaşık 80 dakikalık 7 adet videodan oluşmaktadır. Devre tasarımları geliştirilerek ve kodlar yazılarak videolar üretilmiştir. Etkileşimli videolara konuyu özetleyen doğru yanlış ve boşluk doldurma soruları eklenmiştir. Öğrencilerden videoları soruları yanıtlarak tamamlamaları istenmiştir. Video uzunlukları 4 ile 18 dakika arasında değişmektedir.

Uygulama Süreci

Araştırmada geliştirilen öğretim Kırklareli Üniversitesi Yazılım Mühendisliği’nde 2021-2022 akademik yılı güz döneminde ilk defa programlama dersini alan birinci sınıf öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere yazılım mühendisliğine giriş dersinde yüz yüze bilgilendirme yapıldıktan sonra kullandıkları sanal sınıf uygulaması üzerinden bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bilgilendirme toplantısında geliştirilen ders izlencesi tanıtılmıştır. Öğrenme ortamıyla ilgili bilgiler

verilerek ders süreci açıklanmıştır. Derse kayıt yaptırmayı kabul eden gönüllü 45 öğrenci üç gruba ayrılarak 15'er kişilik gruplar halinde öğretim gerçekleştirilmiştir.

Ters-yüz sınıf modelinde akademik yılın güz döneminde ara sınavlardan hemen sonra bir hafta uyum ve 7 hafta öğretim olmak üzere 8 haftalık öğretim gerçekleştirilmiştir. Her haftanın konusu o hafta laboratuvarında devrenin kurulması ve programlanması ve bir sonraki etkinliğe geçilmesi şeklinde ilerlemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada geliştirilen öğretim tasarımına 2021-2022 Güz yarıyılında Kırklareli Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Yazılım Mühendisliği bölümünde birinci sınıfa kayıtlı 110 öğrenciden 45 öğrenci gönüllü katılım göstermiştir. Öğrencilere yazılım mühendisliğine giriş dersinde bilgilendirme yapıldıktan sonra Ms Teams üzerinden kurs hakkında bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Ms Teams öğrencilerin diğer dersler için de kullandıkları sanal sınıf uygulamasıdır. Yine aynı dersin Ms Teams ekibi üzerinde kayıtlı öğrencilere kursa kaydolmaları için form oluşturulmuştur. Katılımcıların tamamı Algoritma ve Programlama dersini ilk defa alan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılardan 21 tanesi kursa devam etmiştir. Araştırmada maliyet zaman ve görüşme yapılacak öğrencilere ulaşılabilirliğin zor olması sebebiyle kolay ulaşılabilir elverişli örnekleme yöntemi seçilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi odak grup görüşmeleri ve birebir görüşmeler için araştırmaya 10 kişi katılmıştır. Katılımcılar 4 ve 3 kişilik gruplardan oluşan 2 odak grubu ve birebir görüşmenin yapıldığı 3 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Veri Toplama Yöntemine Göre Dağılımları

Katılımcılar		Veri Toplama Yöntemi	
		Odak Grup	Birebir
		f	f
Cinsiyet	Erkek	5	3
	Kadın	2	-
Yaş	18-20	7	1
	20 ve üzeri	-	2

Veri Toplama Araçları

Araştırmada derse bağlılığı ve programlama öz-yeterlilik algısını ortaya çıkaracağı düşünülen 11 sorudan oluşan görüşme formu geliştirilmiştir. **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'de g österilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin ÖYS'deki log kayıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin günlük defterindeki hareketleri, çevrimiçi ortamda bağlılığa

yönelik algılarının veri çeşitlemesi için kullanılmıştır. Log kayıtlarında öğrencilerin ÖYS ile olan etkileşim tarih ve saatleri yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğretimin tamamlanmasından hemen sonra yüz yüze eğitimlerin gerçekleştiği maker atölyesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler odak grup ve daha sonra yapılan birebir görüşmelerden oluşmaktadır. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki hareketlerini gün ve saat olarak gösteren günlük kayıtları incelenmiştir. Günlük kayıtları öğrencilerin hangi gün ve saatte ne kadar etkileşimde bulduklarını incelemek için bağlılığı açıklamada ve iç tutarlılığı destekleyici niteliktedir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı ÖYS'nin kurulması özelleştirilmesi öğretim tasarlanması, öğretimin uygulanması ve verilerin toplanmasını gerçekleştirmiştir. Öğretimin uygulama sürecinde ve verilerin toplanmasında aktif olarak yer aldığı için katılımcı olarak araştırmada rol almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik nicel araştırma yöntemlerinden farklı ele alınmaktadır. Bu farklılık nitel araştırma yönteminde araştırmacının aynı zamanda veri toplama aracı olarak katılımcı bir rol üstlenmesinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için atılan adımlar aşağıda sıralanmıştır.

- Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya döküldükten sonra yapılan analiz sonucu oluşan kodlara dökümden alıntılar yapılarak analiz desteklenmiştir. Kodlar temalar oluşturulduktan sonra yorum yapılmıştır.
- Araştırma bulgularında oluşan kodlar ve temalar BÖTE alanında uzman bağımsız kodlayıcıyla tartışılmış ve dönüt alınmıştır. Alınan dönütlere göre kodlar ve kategorilere son hali verilmiştir.
- Çevrimiçi bağlılıkta elde edilen verileri desteklemesi amacıyla günlük defteri kullanılarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir.
- Veri analizi sonucunda oluşan kodları teyit etmek amacıyla öğrencilerle iletişime geçilmiştir ve dönüt alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler bittikten hemen sonra ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi (1) verilerin kodlanması (2) temaların ortaya çıkarılması (3) verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması (4) bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Ses

kayıtlarının dökümü yazıya çevrildikten sonra kodlama ve daha sonra temalar oluşturulmuştur. Araştırma sorularına göre programlama öz-yeterlilik algısı ve bağlılık ana kategorileri alt kategorilere ayrılmıştır. Temalar oluşturulurken programlama öz-yeterlilik algısı ters-yüz öğrenme modelinde etkili olan çevrimiçi içerik ve yüz yüze yapılan uygulamalarda bağlılığın davranışsal duyuşsal ve bilişsel boyutları dikkate alınmıştır. Görüşme formundaki soruları temel alarak programlama öz-yeterlilik algısı ilgili sorulara verilen yanıtlara göre” Genel Programlama Öz-yeterliliği”, “Öğretimin Programlama Öz-Yeterliliğiyle İlişkisi”, “Karmaşık Programlama Öz-Yeterliliği” temaları oluşturulmuştur. Öğretime olan bağlılık ile ilgili sorulara verilen yanıtlara göre “Çevrimiçi davranışsal bağlılık” Çevrimiçi bilişsel bağlılık” “Yüz yüze davranışsal bağlılık” “Yüz yüze bilişsel bağlılık” ve “Duyuşsal bağlılık” başlıkları altında incelenmiştir. İçerik analizindeki çevrimiçi bağlılık bulgularını desteklemek amacıyla öğrencilerin çevrimiçi ortamdaki hareketlerinin günlük kayıtları frekans analiz yöntemiyle alan grafiğinde incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar yer almaktadır. Bulgular programlama öz-yeterlilik algısı ve bağlılık ana başlıkları altında açıklanmıştır.

Programlama Öz-yeterlilik Algısı

Programlama öz-yeterlilik algısı “Genel programlama öz-yeterlilik algısı”, “Öğretimin programlama öz-yeterlilik algısıyla ilişkisi”, “Öğrenme ortamının programlama öz-yeterlilik algısıyla ilişkisi ve “Karmaşık programlama öz-yeterlilik algısı”, başlıkları altında incelenmiştir.

Genel Programlama Öz-yeterlilik Algısı

Öğrencilerin programlamada öğretim dışında genel olarak kendilerine ne kadar güvendiklerine yönelik görüşleri tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Genel Programlama Öz-Yeterlilik Algısına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	Açıklama	f	
			Odak Grup	Birebir
Düşük güven	Bilgi Eksikliği	Şu anki bilgilerin yetersiz olması	7	3
Düşük güven ancak gelişebilir	Araştırabilme	Araştırarak yeni bir proje yapabileme	3	2

Öğrencilerin programlama becerisinde genel olarak düşük güven gösterdikleri (f=7) görüşü baskındır. Bazı öğrenciler düşük güven duyduklarını ancak araştırarak programlama becerilerini geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir (f=5).

Grup görüşmelerinde öğrencilerden biri;

(OA21) “aynı hocam bişeyler düşünerek yaparken belki farklı bişiler yapıyoruz da yani beceri olarak çok yüksek bişi değil gördüklerimize dair çok bilgi görücez daha çok şey görüceğiz daha çok başındayız yani”

demıştır. Bu durumun bilgi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Diğer gruptaki öğrenciler de benzer şekilde;

(DT5) “Pek güvenmiyorum”

(MAS11) “Hocam bence şöyle şu anda daha yeni başladığımız için programlama bilgimiz zayıf” Hocam bence şöyle şu anda daha yeni başladığımız için programlama bilgimiz zayıf ama programlama becerimiz yüksek hocam”

ifadesiyle mevcut bilgileriyle yapabileceklerinin olduğunu ancak bunun genel bir programlama becerisi olarak düşünülmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bireysel görüşmelerde de öğrenciler programlama becerilerine güvenleri düşük ancak gelişebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrenme Ortamının Programlama Öz-yeterlilik Algısıyla İlişkisi

Ters-yüz edilmiş sınıf modelinde öğrencilerin çevrimiçi konu anlatımı ve yüz yüze uygulama yapılmasının kursu başarmaya yönelik inançlarına ilişkin görüşleri tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrenme Ortamının Programlama Öz-Yeterliliğe Etkisi

Temalar	Kodlar	Açıklama	f	
			Odak Grup	Birebir
Olumlu katkısı	Materyal Desteği	Videolardan laboratuvarında materyal olarak destek alınması	3	1
	Hazırlık	Çevrimiçi içerikle laboratuvar uygulamalarına hazırlanılması		2
	Zaman Yönetimi	Zamanın öğrenene uyarlanabilmesi	4	2

Öğrencilerde çevrimiçi içeriğin zamanı yönetme konusunda olumlu katkıları olduğu görüşü baskındır (f=6). Bunun yanı sıra çevrimiçi içeriğin materyal desteği sunduğunu (f=4) ve laboratuvar uygulamalarına hazırladığını (f=2) ifade etmişlerdir.

Grup görüşmesinde öğrencinin biri;

(DT5) “hocam mesela derse gelseydik ve burada anlatsaydınız bugün ona odaklanamayacaktık ama online olduğu için istediğimiz bir zamanda girebiliyoruz ya ona odaklanıyoruz daha çok odaklanıyoruz.” demıştır.

Birebir görüşmede bir öğrenci;

(BFA17) “Daha destekleyici. Çünkü diğer şekilde o videolar on beş dakikalık videoyu burda bir saat anlatacaktınız hem zamanımız uzayacaktı hem de anlama süresi gecikeceği için tekrar tekrar aynı şeyi izlemeyeceğim.” demiştir.

Bir başka öğrenci;

(AA6) “evde yapıyorum aynı zamanda uygulamasını da yapıyoruz sitede bura geldiğimiz yüzde ellisini hemen hemen hatta altmışını öğrenmiş oluyoruz” demiştir.

Çevrimiçi içeriğin laboratuvar uygulamalarına hazırladığını dile getirmiştir.

Öğrenciler zaman yönetiminin kursu başarmaya olan inançlarını arttırdığı ifade etmişlerdir. Zaman olarak uygulamaya daha fazla vakit ayrılmasını ve istenilen zamanda içeriklere ulaşabilmenin öğretimi destekleyen ve öz-yeterliliklerini katkı sunan bir özellik olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler ters-yüz edilmiş sınıf modeline göre konu anlatımlarının kendi kontrollerinde istedikleri, zaman öğrenmelerinin ve laboratuvara hazırlıklı gelmelerinin başarıya olan inançlarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretimin Programlama Öz-yeterlilik Algısıyla İlişkisi

Arduino programlama öğretiminin öğrencilerin programlama öz-yeterlilik algılarına etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretimin programlama öz-yeterliliğe etkisi

Temalar	Kod	Açıklama	f	
			Odak	Birebir
Olumlu	Kendine güven	Başarı hissi vermesi	1	1
	Somutlaştırma	Bilgiyi somutlaştırması	5	3

Arduino programlama sayesinde programlanan devrenin bir işlevi yerine getirmesi ve programlamanın somut çıktılarla gözlemlenmesinin programlama öz-yeterlilik algısını olumlu etkilediği görüşü baskındır (f=8). Öğrenciler öğretimin başarıma hissi verdiğini ifade etmişlerdir (f=2).

Arduino programlama öğretiminin programlama öz-yeterlilik algısına yönelik olumlu katkıları olduğunu düşünen öğrencilerden biri grup görüşmesinde;

(MASS11) “Hocam mesela en kolay örnek geçen haftaki o kara şimşekti hocam kendi kodumuzu yazdık for la kayışını gördük yani gayet aslında insanın kendi yazdığı bişeyin çalıştığını görmesi güzel” demiştir.

Bir başka gruptaki öğrenci

(MEY13) “Yazdığımız programların ne işe yaradığını görmek çok daha iyi oldu...” demiştir.

Birebir görüşmelerde öğrencilerden biri;

(AA6) “Şöyle şimdi uygulama yaptığımızda neyin ne sonuç verdiğini burada görebiliyoruz.” demiştir.

Öğrenciler Arduino ile programlanan devrenin bir işlevi yerine getirmesinin önemini vurgulamışlardır. Bu sayede programlamanın çıktısının somutlaştığını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler laboratuvar uygulamalarının başarı hissi vererek, kendilerine daha çok güvenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir (f=2).

Grup görüşmelerinde öğrencinin biri;

(CD20) “...mesela düşündüklerimiz de yapınca böyle bir başarımlık hissi oldu düşündüklerimizi yaptıkça farklı şeyler yaptıkça mutlu olduk ve yapabileceğimize inandık” demiştir.

Karmaşık Programlama Öz-yeterlilik Algısı

Öğrencilerin karmaşık programlamaya yönelik öz-yeterlilik algılarına ilişkin görüşleri tablo 7 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 7

Karmaşık programlama öz-yeterlilik algısına yönelik görüşler

Temalar	Kodlar	Açıklama	f	
			Odak Grup	Birebir Grup
Geliştirebilirim	Öğretime Dayalı	Öğretim içeriği içinde bir program olursa geliştirilebilir	2	1
	Araştırma	Araştırma yapılarak geliştirilebilir.	5	2
Geliştiremem	Bilgi Eksikliği	Temel bilgilerle geliştirmenin zor olduğu	4	

Öğrencilerin karmaşık programlamaya ilişkin öz-yeterlilik algılarının görece daha yüksek olanların daha baskın olduğu gözlemlenmiştir (f=7). Öğrenciler bu algılarını gerekçelendirirken karmaşık bir programı araştırarak geliştirebilecekleri konusunda kendilerine güvendiklerini daha baskın ifade etmektedirler (f=6). Öğrencilerden bir kısmı o ana kadar katıldıkları programlama öğretimine dayalı programları geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir (f=3).

Bazı öğrenciler ise temel bilgilerle karmaşık program geliştirmenin zor olduğunu düşünmektedirler (f=4).

Öğrencilerden biri soruyla ilgili;

(CD20) “biraz inceledikten sonra bence yapabiliriz.” demiştir.

Diğer bir öğrenci;

(MEY13) “şu an aldığımız bilgi yanlış bilmiyorsam çok temel bir bilgi çok temel bir bilgi olduğu için biraz da detayına girmek gerekiyor. Bizim baştan programlamamız bizim için zor olacağını düşünüyorum ben ama genel bir göz atarsak konu üzerinde biraz daha araştırırsak yapabileceğimizi düşünüyorum...” demiştir.

Birebir görüşmede öğrenciler;

(AA6) “Araştırarak yapabilirim tabi çok rahat yapabilirim araştırarak”

(YG19) “Evet bunu yapabilirim buna inanıyorum” demiştir.

Bilgi eksikliğinden ötürü kendilerine güvenmeyen öğrencilerden biri;

(MAS11) “Hocam çünkü şundan dolayı hocam c++ da kod bilimiz gerçekten yok gibi buradaki gördüklerimizde.” demiştir.

Öğrencilerin karmaşık programlama için kendilerine geliştirme yönünde baskın görüş ileri sürmeleri programlama becerisini geliştirmeye yönelik istekli olduklarını göstermektedir.

Bağlılık

Öğrencilerin çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamındaki bilişsel ve davranışsal bağlılıkları. “Çevrimiçi Bilişsel Bağlılık”, “Çevrimiçi Davranışsal Bağlılık”, Yüz Yüze Öğretim Öncesi Bilişsel Bağlılık” ve Çevrimiçi Etkileşim” “Yüz Yüze Davranışsal Bağlılık”, “Laboratuvarda Karşılaşılan Güçlükler”, Yüz Yüze Bilişsel Bağlılık”, başlıkları altında incelenmiştir. Duyuşsal bağlılık “Duyuşsal Bağlılıkta Akran İletişimi” “Duyuşsal Bağlılıkta Öğretim Elemanı ile İletişim” olarak incelenmiştir.

Çevrimiçi Bilişsel Bağlılık

Katılımcıların “Videolarda anlamadığınız bir şey olduğunda neler yaptınız?” sorusuna verdikleri yanıtlara göre düzenlenen yanıtları tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Çevrimiçi Videolarda Bilişsel Bağlılığa Yönelik Görüşler

Temalar	Kodlar	Açıklama	f
----------------	---------------	-----------------	----------

			Odak Grup	Birebir
Fazladan bilişsel çaba göstermeyenler	Uygulamada Öğrenme	Laboratuvarında öğretim elemanı veya akranlarından öğrenme	5	2
	Açık ve anlaşılır içerik	Videolarda anlaşılmayan bir yer olmaması	4	
Fazladan bilişsel çaba göstererek öğrenenler	Diğer Kaynaklar	Web sitelerinden öğrenme		1
	Tekrar Etme	Videoları tekrar etme	1	

Öğrencilerin videolarda anlaşılmayan veya eksik bırakılan yerleri fazladan çaba göstermeyerek öğrendikleri yönündeki görüş baskındır (f=8). Fazladan bilişsel çaba göstererek öğrenmeyi tercih ettiğini dile getiren bir öğrenci web sitelerinden veya videoları tekrar ederek öğrendiğini dile getirmiştir (f=1).

Bir öğrenci videoları izlemediği için görüş bildirmemiştir.

(CD20) “Ben izlemedim hocam.”

Videolarda anlaşılmayan bir yer olmadığını belirten gruptaki öğrencilerden biri;

(HEB4) “Öyle bir şeyle karşılaşmadık çünkü video netti.” demiştir.

Gruptaki diğer öğrenciler bu görüşü onaylamışlardır.

Yine aynı öğrenci;

“Bazılarında kod yoktu onları biz direk burada yazdık.” demiştir.

Diğer öğrencilerde bu görüşü onayladıklarını bildirmişlerdir.

Birebir görüşmelerde öğrenciler;

(YG19) “Arkadaşlarıma sordum arkadaşlarımla çözemediğimde size sordum” demiştir.

Diğer bir öğrenci

(AA6) “Araştırdım internetten yabancı olsun Türkçe olsun sitelere baktım yani” demiştir.

Öğrenciler laboratuvarında uygulama yaparken videolardan yardım aldıkları gözlemlenmiştir. Nitekim eksik kodlar için bir öğrenci

(HEB4) “Onları biz direk burada yazdık.” demiştir.

Bazı öğrencilerin çevrimiçi içerikle bilişsel çaba içerisine girmedikleri ve daha çok yüz yüze Arduino uygulamaları üzerinden öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir.

Çevrimiçi Davranışsal Bağlılık

Öğrencilerin “Video izlerken aynı anda başka bir şeyle ilgilendiğiniz oldu mu?” sorusuna verdikleri yanıtlara göre görüşleri tablo 9’da gösterilmiştir. Öğrenciler videoların biçimsel özelliklerinden dolayı video izlerken (kısa süreli ve hızlandırma seçeneği) başka bir şeyle ilgilenmedikleri yönündeki görüşleri baskındır. (f=7). Video izlerken başka şeylerle ilgilenen öğrenciler çevrimiçi öğretimi sıkıcı bulduklarını veya dikkatlerini veremediklerini dile getirmişlerdir (f=3).

Tablo 9

Çevrimiçi Davranışsal Bağlılığa Yönelik Görüşler

Temalar	Kodlar	Açıklama	f	
			Odak Grup	Birebir
Başka bir şeyle ilgilendim	Sıkıcı	Video içeriklerinin sıkıcı gelmesi	2	
	Dikkatini verememek	Video izlerken dikkatin dağılması	1	
Başka bir şeyle ilgilenmedim	Kısa süreli	Videonun sıkımayacak kadar kısa olması	4	
	Hızlandırma	Hızlandırılarak izleme seçeneğinin açık olması	4	

Videoların biçimsel özellikleri sebebiyle bağlılık gösteren öğrenciler

(MAS11) “1 saat olsa olabilirdi ama 10 dakika olunca izliyoruz hocam”

(DT5) “hızlandırıyoruz birde hocam” demiştir.

Videoları sıkıcı bulan diğer gruptan bir öğrenci

(OA21) “hocam bilgisayardan izliyorum genelde arada durduruyorum Youtube’a falan giriyorum. Yoruyor hocam çünkü bazen izlemek” demiştir

(OA21) ile aynı grupta olan biri;

(MEY13) “hocam aynı anda Tinkercad’de sizin yaptığımız uygulamayı yapıyorum. Onun dışında da arada mesela telefonumu bazen kontrol ediyorum şey yapıyorum. Biraz dikkatim dağılıyor yani” demiştir.

Öğrenciler genel olarak videoları izlerken davranışsal bağlılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun biçimsel özelliklerin yanında videonun benzeşim yoluyla uygulanabilir olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim

(MAS11) “ videoyu izledik Tinkercad’de kendimiz yaptık” demiştir.

Bazı öğrenciler çevrimiçi içeriğe yönelik tutumları nedeniyle video izlerken sıkıldıklarını düşünmektedirler. Laboratuvarında aynı içeriği izlemeleri bu yöndeki görüşü desteklemektedir.

Yüz Yüze Öğretim Öncesi Bilişsel Bağlılık

Katılımcılara yöneltilen “Laboratuvara gelmeden önce o haftanın konusuyla ilgili ne gibi hazırlıklar yaparsınız?” sorusuna göre öğrencilerin ders öncesi bilişsel bağlılıkları tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10

Yüz Yüze Öğretim Öncesi Bilişsel Bağlılığa Yönelik Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	Açıklama	f	
			Odak Grup	Birebir
Hazırlıklı	Benzeşim	Tinkercad'de uygulamaları yapma	5	3
	Tek kaynak	Sadece videodan yararlanma	6	2
	Video	Videoyu izleme	6	3
	Dış kaynak	Alternatif kaynakları kullanma		1
Hazırlıksız	Uygulayarak Öğrenme	Hazırlık yapmadan laboratuvarında öğrenme	2	

Öğrenciler laboratuvara gelmeden önce hazırlık yaptıkları yönündeki görüşleri baskındır (f=8) hazırlık yapmadan gelen öğrenciler laboratuvarında uygulayarak öğrenmeyi tercih etmişlerdir (f=2).

Birebir görüşmelerin birinde (AA6) Ders dışı kaynakları kullandığımı dile getirmiştir.

“...bilmediğim videoda anlamını bilmediğim kavramlara bakarım. Bu nedir diye” demiştir.

Grup görüşmelerinde bir öğrenci uygulamada öğrenmeye çalıştığını dile getirmiştir.

(CD20) “... Buraya gelince uygulama yapınca anladım aslında izlemeden de yaptım hepsini uygulama yaparken öğrendim “ demiştir

Birebir görüşmede öğrenci;

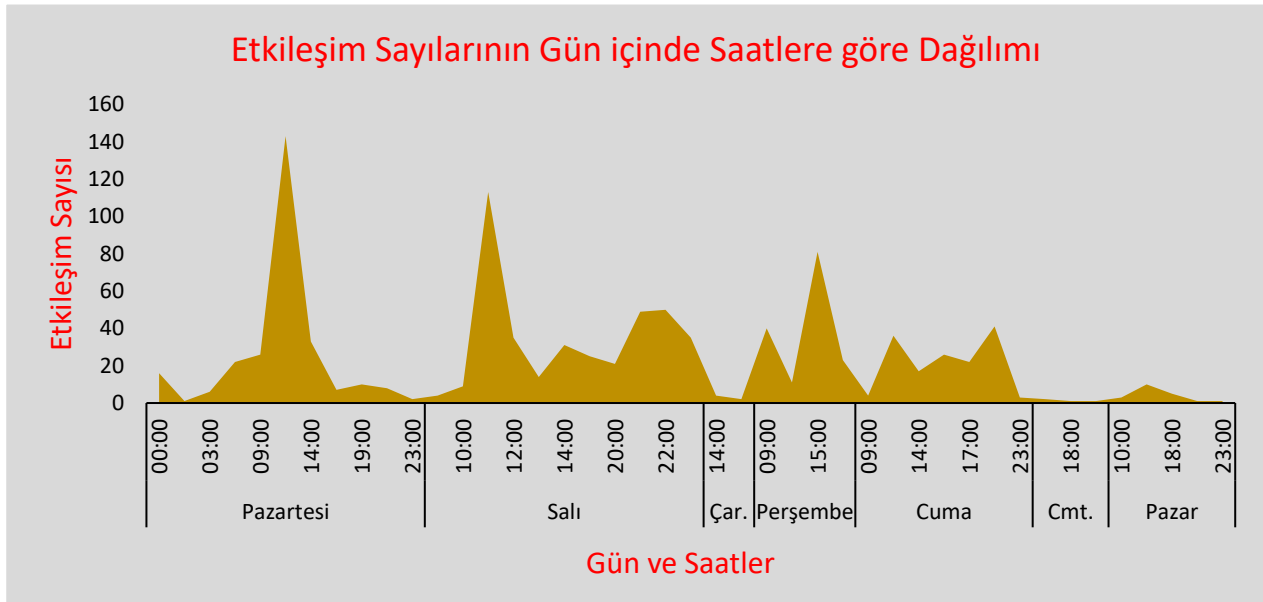
(YG19)“...” izleyemediğimde laba gelip videoları izledim...,” demiştir.

Çevrimiçi Etkileşim

Öğrencilerin çevrimiçi etkileşim sayılarının gün ve saatlere göre değişimi log kayıtları analiz edilerek Şekil 4’te gösterilmiştir. Ders programı Salı: 10:30-12:30, Çarşamba: 15:30-17:30 ve Perşembe: 13:30- 15:30 şeklinde planlanmıştır. Şekil 4’teki grafikte görüldüğü öğrenciler ders zamanı ÖYS ile yoğun etkileşime geçmişlerdir. Her ne kadar dersten önce hazırlık yapsalar da bazı öğrenciler ders esnasında videolardan yardım alarak uygulamaları yaptıklarını görüşmelerde de ifade etmişlerdir.

Şekil 4

Etkileşim Sayılarının Gün ve Saatlere Göre Dağılımı



Yüz yüze Davranışsal Bağlılık

Öğrencilerin uygulama sürecinde dış etkenlerden nasıl etkilendiklerine yönelik görüşleri tablo 11’de gösterilmiştir. Öğrenciler uygulama sürecinde başka bir şeyle ilgilenme isteği duymadıkları ve olumlu davranışsal bağlılık gösterdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir (f=10).

Tablo 11

Yüz Yüze Öğretimde Dış Faktörlerin Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Temalar	Açıklama	f	Odak Grup	Birebir
Davranışsal bağlılık	Çaba	Çıkan sorunların üstesinden gelmek için çaba sarf edilmesi	6	1
	Sürükleyici	Derste geçirilen zamanın farkına varılmaması	4	1

Dikkatini verebilme	Dikkat kesilebilme sıklımama	3
Grup görüşmelerinde öğrenciler devre ve programlamada çıkan sorunların üstesinden gelmek için çaba sarfettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler grup görüşmelerinde;		

(YÖ12) “..hocam vakit kalmıyor yani bir yerde bir sorun çıkıyor kablo çalışmıyor falan yani düzeltmeye çalışıyoruz”

(MAS11) “ Ben şahsen olmadı hocam çünkü sürekli bir şeyleri ledi yakmakla uğraşıyorsun hocam o yüzden o uğraştan zaten kafanı şey olmuyor dağılmıyor.”

(HEB4) “sıkılmadık direk yapıyorduk çünkü oturup bekleyip izlemiyorduk bir şeylere çabalıyorduk. Sıkılma olmadı bizde” demişlerdir.

Diğer gruptaki öğrenciler

(CD20) “farklı farklı bi şeyler şunu eklersek ne olur diye onları denedik onu yapamamıştık.”

(MEY13) “hocam zaten yaptığımız devreler olsun şey olsun bizim vaktimizin tamamını alıyordu” demişlerdir.

Birebir görüşmede

(AA6) “şöyle o konu üzerinde oldu daha farklı yapsak nasıl olur diye” demiştir.

Öğrenciler öğretimi sürükleyici bulduklarını belirtmişlerdir. Grup görüşmelerinde öğrenciler

(HEB4) “zaman hızlı geçiyor” demiştir.

Diğer gruptaki öğrencilerden biri

(CD20) “hayır hocam burda zaman da zaten hızlı geçti yaptıklarımızda eğlenceliydi başka bi şeyle şey yapmadık” demiştir.

Birebir görüşmede

(BFA17) “çok çabuk geçiyor sıkıntı yok yani zevkli geçiyor” demiştir.

Öğrenciler öğretim boyunca dikkati verebildiklerini ve ders dışı herhangi bir şey olsa bile derse tekrar dönebildiklerini ifade etmişlerdir. Birebir görüşmelerde öğrenciler;

(AA6) “bir mesaj geldiğinde baktım mesela bu çalışmamı çok etkilemedi”.

(BFA17) “ders neyse onu düşündüm. Başka bişey düşünmedim” demişlerdir.

Öğrencilerin gerçek materyaller üzerinde yaparak ve gözlemleyerek ilerlemeleri, Arduino devreleriyle programlamada somut çıktı alınabilmesi ve öğretimin sürükleyici olması akademik çaba sarf etme nedenleri olarak yorumlanabilir.

Laboratuvarda Karşılaşılan Güçlükler

Öğrencilerin laboratuvarda karşılaştıkları güçlükler yönelik görüşleri tablo12’de özetlenmiştir. Öğrencilerin laboratuvarda karşılaştıkları güçlükler incelendiğinde robotik setin kullanılabilirliğine dönük güçlükler daha baskındır (f=8). Bir öğrenci benzetim ile gerçek devre arasındaki farklılıklardan kaynaklanan güçlükleri dile getirmiştir (f=1).

Tablo 12

Laboratuvarda Karşılaşılan Güçlükler Yönelik Görüşler

Temalar	Kodlar	Açıklama	f	
			Odak Grup	Birebir
Robotik setin kullanılabilirliği	Arızalı	Bazı malzemelerin çalışmaması	1	1
	Devre kurulumu	Devre elemanlarının bağlantısında hata yaşanması	3	3
Benzetim farklılıkları	Devre şeması	Devre şeması ve gerçek devre arasındaki fiziksel farklılıklar	1	

Öğrencilerden biri

(MEY13) “Şeyler tam oturmuyor dirençler tam oturmuyor bazen aslında bu yüzden diyebilirim.” demiştir.

Aynı gruptan bir diğer öğrenci

(OA21) “kabloyu direnci bağlarken sıkıntı çıktı.” demiştir.

Bazı öğrenciler malzemelerin çalışmadığını ifade etmişlerdir (f=2). Öğrencilerden biri

“(HEB4) yapıyorsun ve çalışmıyor ama doğru!” demiştir.

Bir öğrencide devre şemasının gerçek devreyle arasındaki farklardan dolayı uygulamada zorlandığını açıklamıştır. (f=1)

(MEY13) “Şöyle diyebilirim aslında devre şemasında bize daha büyük bir alan varmış gibi gösteriliyor.” demiştir.

Öğrenciler genel olarak devre kurulumunda malzemelerin kalitesiz olması ve devre kurulumunun bir planlama yapılarak yapılması gerektiği için zorlandıkları düşünülmektedir. Benzeşimde olduğu kadar kolay ve rahat şekilde bağlantı yapamamaları da bu durumda etkili olabilir.

Yüz yüze Bilişsel Bağlılık

Öğrencilere sorulan “Laboratuvarda zorlandığınızda ne yaptınız?” sorusuna verdikleri yanıtlara göre oluşan temalar tablo 13’te gösterilmiştir. Öğrencilerin laboratuvarda iş birliği yaparak sorunların üstesinden geldiklerine yönelik görüşleri baskındır (f=6). Öğrenciler öğrenme ortamında (f=3) ve Tinkercad’ den yardım almışlardır.

Tablo 13

Laboratuvarda Bilişsel Bağlılığa Yönelik Görüşler

Temalar	Kodlar	Açıklama	f	
			Odak Grup	Birebir
İş birliği	Eğitmen yardımı	Eğitmenden yardım alınması	3	3
	Akran	Akranlardan yardım alınması	3	3
Öğrenme ortamı	Devre şeması yansıması	Projeksiyonla gösterilen yansından faydalanılması	2	
	Videolar	Videolardan yardım alınması	1	
Benzeşim	Tinkercad	Tinkercad'de uygulamanın denenmesi	4	

Birebir görüşmelerde öğrenciler

(AA6) ” Sizden yardım aldım ”

(BFA17) ” onun dışında olmadığı yerde size sordum. ” demişlerdir.

Öğrenciler Tinkercad kullanarak hatalı olan devreyi düzelttikleri bildirmişlerdir(f=4) Grup görüşmesinde öğrencinin biri

(MAS11) “Direnci nasıl bağlayacağın olsun kabloları nereye bağlayacağın olsun Tinkercad’de orada çalıştığında aslında çalıştığını görebiliyorsun” demiştir.

Laboratuvarda video ve yansından faydalanarak sorunları çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (f=3) Grup görüşmesinde öğrencinin biri;

“(CD20) biz uğraştık hocam zaten projeksiyonda vardı...” demiştir.

Birebir görüşmede bir öğrenci;

(AA6) ”Başa döndüm nasıl yapabilirim nerede hata yapıyorum diye tekrar tekrar yaptım. ” demiştir.

Öğrenciler laboratuvarında eğitmenlerden ve akranlarında yardım alabilecekleri beraber devre kurabilecekleri rahat bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğretim sürecinde öğrencilerin yaptıkları bireysel olarak kontrol edilmiştir. Aynı zamanda videoları ve çevrimiçi kaynaklara erişmelerine müsaade edilmiştir. Öğrencilerin iş birliği ön plana çıkarma nedeninin öğrenme ortamı olduğu düşünülmektedir.

Duyuşsal Bağlılıkta Akran İletişimi

Öğrencilere sorulan arkadaşlarınızla iletişiminiz nasıldı? Ne hissettiniz sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşan duyuşsal bağlılıklarına yönelik görüşleri tablo14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Duyuşsal Bağlılıkta Akran İletişimi

Temalar	Açıklama	f	Odak Grup	Birebir
Akran Uyum	Öğretim öncesi ve sırasında uyum içinde iletişim kuran	4		
İş birliği	Öğretim sürecinde yardımlaşabilen	7		3

Öğrencilerin öğretim sürecinde birbirleriyle iletişim halinde yardımlaşarak öğrendikleri görüşü baskındır. (f=10). Öğrenciler akranlarıyla uyum sağladıklarını (f=4) ve iş birliği yapabildiklerini (f=10) dile getirmişlerdir.

Odak grup görüşmesinde bir öğrenci;

“(CD20) zaten ikimiz yardımlaşıyoruz” demiştir. Bir başka öğrenci;

“(OA21) bi ara kodları şey yapamamıştık mesela gittik o taraftan sorduk baktık” demiştir.

Birebir görüşmelerde de öğrenciler yardımlaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri;

“(BFA17) Arkadaşlarımla genel olarak iyi olduğumu düşünüyorum.” demiştir.

Duyuşsal Bağlılıkta Öğretim Elemanı ile İletişim

Öğrencilerin “Öğretim elemanı ile iletişiminiz nasıldı? Ne hissettiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşan duyuşsal bağlılıklarına yönelik görüşleri tablo 15'te gösterilmiştir. Öğretimde öğretim elemanının rehber olduğu görüşü yaygındır (f=9). Öğrenciler Öğretim elemanını samimi (f=3), öğretimde istekli (f=1) ve sabırlı (f=1) biri olarak gördüklerini dile getirmişlerdir.

Tablo 15*Öğretim Elemanı Öğrenci İlişkisi*

Kodlar	Açıklama	f	
		Odak Grup	Birebir
Samimi	Samimi iletişim kuran Soru sormada çekinilmeyen	2	1
İstekli	Öğretim sürecinde motive ve istekli	1	
Sabırlı	Öğretirken sabırlı	1	
Rehber	Gerektiğinde yönlendiren	6	3

Grup görüşmelerinde bir öğrenci;

“(MAS11) ... Soru sorarken hocam rahat direk sorduk” demiştir.

Birebir görüşmede;

(AA6) “İyiydi siz zaten bir sıkıntı olsun olmasın bizi tek tek kontrol ettiniz. O yüzden bir sıkıntı yoktu.” demiştir.

Öğrenciler eğitmenin samimi bir ilişki kurduğu dile getirmişlerdir. Öğrencinin biri;

(MEY13) “gayet samimiydi bence gayet güzel geçti.” demiştir.

Grup görüşmelerinde bir öğrenci sabırlı olduğunu dile getirmiştir.

(HEB4) “bana karşı çok sabırlıydınız.”

Bu gruptan bir diğer öğrenci;

(YÖ12) “Siz bir şeyi öğretmeye çok meyillisiniz. Seviyorsunuz öğretmeyi çok belli oluyor yani o yüzden iyiydi bence” demiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada yazılım mühendisliği birinci sınıf öğrencilerine yönelik Arduino programlama öğretiminin geliştirilmesi, ters-yüz sınıf modeliyle öğretimin gerçekleştirilmesi, algılanan programlama öz-yeterlik algısı ve bağlılık açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanan verilerin analizi sonucunda ters-yüz sınıf modeliyle uygulanan öğretim tasarımının programlama öz-yeterlik algısına ve bağlılığa alanyazınla paralel şekilde olumlu yansıdığı görülmüştür.

Öğrenciler laboratuvara gelmeden önce o haftanın konusuyla ilgili çevrimiçi videoları izleyerek laboratuvarında yapılan etkinliklere hazırlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sayede laboratuvarındaki uygulamalarda kendilerine güven duyduklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler çevrimiçi videoları

istedikleri zaman istedikleri yerde erişebilmelerinin ve zaman yönetiminin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu sayede öğrencilerin programlama da başarılı olma inançlarına ters-yüz sınıf modeli destek olmuştur. Benzer şekilde Souza ve Rodrigues (2015) yaptıkları deneysel çalışmada, ters-yüz sınıf modelinin yüz yüze öğretime göre programlama öz-yeterlik algısını geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özyurt ve Özyurt'un (2018) programlama dersini ilk defa alan öğrencilerin programlamaya karşı tutumlarını ve programlama öz-yeterlik algılarını araştırdıkları çalışma sonuçları, çevrimiçi içeriğin aktivitelere hazırlayarak ve esnek öğrenme sağlayarak güven verdiğini ve başarmaya olan inancı arttırdığını göstermiştir. Öğrencilerin aktif olarak öğrenmede rol aldıkça programlama öz-yeterlik algılarının arttığını vurgulamışlardır.

Öğrenciler programlama öz-yeterlik algılarının gelişiminde ters-yüz sınıf modeli yönteminin yanı sıra Arduino uygulamalarıyla programladıkları devrenin bir işlevi yerine getiren ürün haline gelmesinin de etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler aktivitelerden keyif aldıkça başarma hissini tatmışlardır. Bu şekilde programlama da öğretimden sonra kendilerine daha çok güvendiklerini ifade etmişlerdir. Arduino uygulamalarının öz-yeterlilik algılarına olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Programlamayla ilgili çalışmalarda da robotik setlerin öz-yeterlilik algısını olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir. Arslan ve Tanel'in (2021) Arduino uygulamalarının programlama dersinde öğrencilerin görüşleri, tutumları ve öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin benzer şekilde öğretimi ilgi çekici, eğlenceli bulduklarını ve bunun sonucunda olarak da programlama öz-yeterlilik algılarının olumlu etkilendiğini gözlemlemişlerdir. Her ne kadar nicel veriler yüz yüze öğretimle ters-yüz sınıf modeli arasında programlama öz-yeterlilik algısı açısından anlamlı bir farka işaret etmese de öğrencilerin Arduino uygulamaları sonunda başarabilme inançlarının arttığı görülmüştür. Erol (2020) robotik programlamanın programlama öz-yeterliliği algısına ve programlamaya karşı tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında programlama öz-yeterlilik algısının alanyazına benzer şekilde Arduino uygulamaları sayesinde desteklendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğrenciler, başarmaya olan inançlarının Arduino uygulamalarının ilgi çekici eğlenceli, öğretimi somutlaştıran ve uygulanabilir olması nedeniyle olumlu yönde güçlendiğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler videoların biçimsel özelliklerini beğendiklerini ve video izlerken genel olarak davranışsal ve duyuşsal olumlu bağlılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin videolarda yer alan Arduino devrelerini Tinkercad kullanarak tasarlamının yüz yüze öğretime hazırladığını dile getirmişlerdir. Taşpolat vd. (2021)'nin yüz yüze öğretim ve ters-yüz sınıf modelini karşılaştırdıkları çalışmada ters-yüz sınıf modelinin programlama öğretimindeki öğrenci tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Çalışmada öğretmen-öğrenci etkileşiminin artması, zaman ve mekândan bağımsız olarak derslere erişim, uygulama sırasında zaman kazanma fırsatı, öğrenci merkezli yapı ve artan

motivasyon ters-yüz sınıf modelinin avantajları arasında sayılmıştır. Bu avantajların programlamadaki önemini dikkate alarak aktif öğrenmeden beslenen öğretimin bilişsel davranışsal ve duyuşsal olumlu bağlılık geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Mok, 2014; Puarungroj, 2015; Sadik, 2015).

Öğrenciler devreleri Tinkercad üzerinde deneyerek ve programlayarak aktif olarak öğrenmede rol almışlardır. Ters-yüz sınıf modelinde öğretimin devamlılığının bağlılığı etkilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi videoları izledikten sonra yüz yüze öğretimde bu videoları referans alan uygulamalar bağlılığı tetikleyebilmektedir (Tomas, vd., 2019). Bu yüzden öğrenciler etkileşimli soruların özetleyici özelliğine dikkat çekmişlerdir. Laboratuvara hazırlıklı geldiklerinde gerçek robotik setlerle uygulamanın genişletilmesini olumlu bulmuşlardır.

Alanyazında ters-yüz sınıf modelinde öz-düzenleme becerileri düşük öğrencilerin yüz yüze öğretimde bağlılık göstermediklerine yönelik bulguların aksine (Bergmann ve Sams, 2014; Taşpolat vd., 2021) bu öğrencilerin yüz yüze öğretimlerde daha fazla çaba sarfederek bağlılıklarını canlı tutmayı başaramışlardır. Dolayısıyla öğretimin yüz yüze uygulamaları çevrimiçi bağlılık göstermeyen öğrencilerinde ilgisini çekmeyi başarmıştır. Bu öğrenciler aynı zamanda elle tutulur somut çıktılara dönüşen programlama öğretimi sayesinde başarmaya olan inançlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretimi kolaylaştıran ve eğlenceli hale getiren Arduino uygulamaları ve uygulama, analiz, yaratma düzeyinde öğrenmelerin daha fazla öğretim elemanı rehberliğinde gerçekleştiği, çevrimiçi öğrenmenin esnekliğiyle zenginleştirilmiş ters-yüz sınıf modeli, programlama öğretimiyle ilk defa karşılaşan öğrencilerin bağlılık ve programlama öz-yeterlik algısını olumlu etkilemiştir.

Tartışma

Bazı öğrenciler, çevrimiçi içerikleri genel olarak sıkıcı bulduklarını veya çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretimi verimli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler bu durumun içerikten kaynaklanmadığını çevrimiçi öğretime karşı tutumlarından ileri geldiğini ifade etmişlerdir. Ters-yüz sınıf modelinde benzer durumlara alanyazında da rastlanmaktadır. Çevrimiçi içeriği sıkıcı bulan veya konu anlatımlarını yüz yüze yapma alışkanlığı olan öğrenciler çevrimiçi içeriği fazladan gösterilecek bir çaba olarak görebilmektedirler (Alhazbi ve Halabi, 2018; Burke ve Fedorek, 2017). Yapılan çalışmalarda bazı öğrenciler ders dışında öğrenmeyi tercih etmedikleri ve çevrimiçi konu anlatımlarıyla hazırlık yapmadıklarında yüz yüze eğitimlerde bağlılık göstermedikleri görülmüştür (Karabulut-İlgu vd., 2018; Taşpolat vd., 2021). Bunun aksine bu çalışmada yüz yüze eğitimden keyif aldıklarını ve videolardan yüz yüze eğitimde yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan her ne kadar

çevrimiçi bağılıkları ve öz-düzenleme becerileri bu öğrencilerde videoları sınıf dışında planlayıp izleyecek kadar gelişmiş olmasa da laboratuvarındaki uygulamalardaki bağılıklarının bu açığı kapattığı yüz yüze öğretimdeki olumsuz bağılığın gelişmediğini ifade etmişlerdir. Bu noktada Arduino robotik setiyle yapılan uygulamalarını eğlenceli ve dikkat çekici algılanması etkili olmuş olabilir. Buna ek olarak videolara erişime yüz yüze öğrenme ortamında da izin verilmesi ve demokratik sınıf iklimi yüz yüze bağılığın olumlu gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Arduino robotik setiyle birlikte kullanılan devre elemanlarında yaşanan zorluklara rağmen öğrencilerin bilişsel çaba sarfetmeleri öğretimin yüz yüze kısmındaki bağılığın önemli ölçüde kullanılan araç ve öğretim tasarımıyla şekillendiğini ve öğretimin ilgi çektiğini göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre ters-yüz sınıf modeliyle Arduino uygulamalarından oluşan programlama öğretiminde algılanan bağılığın ve programlama öz-yeterlilik algısının öğrenci görüşlerine göre olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretime katılan öğrencilerin tamamı gönüllülerden oluşmaktadır. Zorunlu bir ders olarak Arduino uygulamalarıyla programlama öğretimi bağılığı etkileyebilir.
- Arduino ile gelen devre elemanlarının karşılaştırmalı kullanılabilirlik çalışmaları uygulayıcılara araç seçiminde yol gösterici olabilir.
- Mühendislik eğitimi alan öğrencilerde deneysel çalışmalarda algoritma ve programlama becerisinin öğrenme ortamı ve yöntemi robotik set, devre simülasyonu yazılımıyla (Tinkercad, Proteus vb.) ilgili karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu yönde yapılacak çalışmalar öğretim çıktılarının iyileştirilmesinde kaynak oluşturabilirler.
- Mühendislik eğitiminde programlamaya yeni başlayan öğrencilerin öğretim çıktılarını iyileştirmek ve programlamayı kolaylaştırmak için Arduino ve programlama öğretimini teknoloji entegrasyonu rehberliğinde bütünleştiren öğretim programları ve tasarımları, geliştirilebilir. Bu kapsamda yurt içinde daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.
- Ters-yüz sınıf modelinde esnek bir yapıda programlama öğretiminin yürütülmesi video içeriklerinde etkileşime ve benzetim ortamlarına yer verilmesi çevrimiçi bağılığı arttırabileceği düşünülen aktif öğrenme stratejilerinin işe koşulması yararlı olabilir. Bu bağlamda araştırmacıların çevrimiçi öğrenme ortamını öğrencilerin pasif kaldığı ortamlardan aktif öğrenmeye olanak veren altyapılara doğru araştırmalarını genişletmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgoz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alammary, A. (2019). Blended learning models for introductory programming courses: A systematic review. *PLOS ONE*, 14(9), e0221765. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221765>
- Alhazbi, S., & Halabi, O. (2018). Flipping introductory programming class: Potentials, challenges, and research gaps. *Proceedings of the 10th International Conference on Education Technology and Computers*, 27-32. Tokyo Japan: ACM. <https://doi.org/10.1145/3290511.3290552>
- Arslan, K., & Tanel, Z. (2021). Analyzing the effects of Arduino applications on students' opinions, attitude and self-efficacy in programming class. *Education and Information Technologies*, 26(1), 1143-1163. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10290-5>
- Ay, K., & Dağhan, G. (2022). *Sorgulama Topluluğu Modeli İle Desteklenmiş Bir Dönüştürülmüş Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Bir Durum Çalışması*.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Benli, K. S., & Tek, F. B. (2021). Programlamaya Giriş Dersini Alan Öğrencilerin Programlama Öz Yeterlilik Algılarının ve Programlamaya Bakış Açılarının İncelenmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 328-347. <https://doi.org/10.29130/dubited.770726>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, & Sams, A. (2007). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*.

- Berssanette, J. H., & Francisco, A. C. de. (2021). Active Learning in the Context of the Teaching/Learning of Computer Programming: A Systematic Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 201-220. <https://doi.org/10.28945/4767>
- Bosse, Y., & Gerosa, M. A. (2017). Why is programming so difficult to learn?: Patterns of Difficulties Related to Programming Learning Mid-Stage. *ACM SIGSOFT Software Engineering Notes*, 41(6), 1-6. <https://doi.org/10.1145/3011286.3011301>
- Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021). To Flip or Not to Flip? A Meta-Analysis of the Efficacy of Flipped Learning in Higher Education. *Review of Educational Research*, 91(6), 878-918. <https://doi.org/10.3102/00346543211019122>
- Burke, A. S., & Fedorek, B. (2017). Does “flipping” promote engagement?: A comparison of a traditional, online, and flipped class. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1469787417693487>
- Cheah, C. S. (2020). Factors Contributing to the Difficulties in Teaching and Learning of Computer Programming: A Literature Review. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep272. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8247>
- Chis, A. E., Moldovan, A.-N., Murphy, L., Pathak, P., & Muntean, C. H. (2018). Investigating Flipped Classroom and Problem-based Learning in a Programming Module for Computing Conversion Course. *Educational Technology & Society*, 21(4), 232-247.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemi Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Nitel Araştırma Deseni* (M. Bütün, S. B. Demir, & Çev, Ed.).
- Demirer, V., & Aydın, B. (2017). Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>
- Erol, O. (2020). How do Students’ Attitudes Towards Programming and Self-Efficacy in Programming Change in the Robotic Programming Process? *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 13-26. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.2>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (C. 7). McGraw-hill New York.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gomes, A., & Mendes, A. (2014). A teacher's view about introductory programming teaching and learning: Difficulties, strategies and motivations. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings*. Madrid. <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044086>
- Gorson, J., & O'Rourke, E. (2020). *Why do CSI Students Think They're Bad at Programming? Investigating Self-Efficacy and Self-Assessments at Three Universities*. ICER.
- Kadar, R., Abdul Wahab, N., Othman, J., Shamsuddin, M., & Mahlan, S. B. (2021). A Study of Difficulties in Teaching and Learning Programming: A Systematic Literature Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(3), Pages 591-605. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i3/11100>
- Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherez, N., & Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education: Flipped Learning in Engineering Education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398-411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12548>
- Karaca, C., & OcaK, M. A. (2017). Algoritma ve Programlama Eğitiminde Ters Yüz Öğrenmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 527-543.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kuh, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement From. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. National Post Secondary Educational Cooperative.

- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Mayer, R. E., Fiorella, L., & Stull, A. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 837-852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>
- Mill Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [Kamu]. (2019). Geliş tarihi 16 Ağustos 2018, gönderen Kurs Programları website: <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=61>
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of information systems education*, 25(1), 7. Özyurt, H., & Özyurt, Ö. (2018). Analyzing the effects of adapted flipped classroom approach on computer programming success, attitude toward programming, and programming self-efficacy. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(6), 2036-2046. <https://doi.org/10.1002/cae.21973>
- Perera, P., Tennakoon, G., Ahangama, S., Panditharathna, R., & Chathuranga, B. (2021). A Systematic Mapping of Introductory Programming Languages for Novice Learners. *IEEE Access*, 9, 88121-88136. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3089560>
- Puarungroj, W. (2015). *Inverting a Computer Programming Class with the Flipped Classroom*.
- Qian, Y., & Lehman, J. (2017). Students' Misconceptions and Other Difficulties in Introductory Programming: A Literature Review. *ACM Transactions on Computing Education*, 1. <https://doi.org/10.1145/3077618>
- Sadik, A. (2015). The Effectiveness of Flipped Lectures in Improving Student Engagement and Satisfaction. *European Conference on E-Learning*, 507-XVII.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Sánchez Viveros, B. (2020). A meta-analysis of teaching and learning computer programming: Effective instructional approaches and conditions. *Computers in Human Behavior*, 109, 106349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106349>

- Sobral, S. R. (2021). Teaching and Learning to Program: Umbrella Review of Introductory Programming in Higher Education. *Mathematics*, 9(15), 1737. <https://doi.org/10.3390/math9151737>
- Souza, M., & Rodrigues, P. (2015). Investigating the effectiveness of the flipped classroom in an introductory programming course. *The New Educational Review*, 40(2), 129-139. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.40.2.11>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Taşpolat, A., Özdamli, F., & Soykan, E. (2021). Programming Language Training With the Flipped Classroom Model. *SAGE Open*, 11(2), 215824402110214. <https://doi.org/10.1177/21582440211021403>
- Tomas, L., Evans, N. (Snowy), Doyle, T., & Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0135-4>
- Touchton, M. (2015). Flipping the Classroom and Student Performance in Advanced Statistics: Evidence from a Quasi Experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985105>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review. Dimension of Engagement*. Lancaster.
- Türk, M. (2012). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Derse Katımlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi* (Yüksek lisans tezi). GAZİ ÜNİVERSİTESİ.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Watson, C., & Li, F. W. (2014). Failure Rates in Introductory Programming Revisited. *ITiCSE '14: Proceedings of the 2014 Conference on Innovation & Technology in Computer Science*, 39-44. <https://doi.org/10.1145/2591708.2591749>

Williams, B. (2013). How I flipped my classroom. *NNNC Conference*. Norfolk, NE.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baskı: 1999-2018)*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8.Tıpkı basım)*. Seçkin Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

EKLER

Ek-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Programlama Öz-yeterlik Algısı

1. Programlama becerinize ne derece güvenirsiniz?
2. Laboratuvarda uygulama yapılması konu anlatımının çevrimiçi olması bu kursu başarmaya yönelik olan inancınızı nasıl etkiledi?
3. Arduino uygulamalarıyla programlama becerinize yönelik fikriniz değişti mi? Ne yönde ve nasıl değişti?
 - a. Programlamayla birlikte elektronik devre geliştirmek size göre programlama becerinizi ne yönde etkiledi?
4. Arduino Uno kartı için yazılan bir programı düzenleyebilir ve geliştirebilir misiniz? Neden? (Karmaşık Programlama)

Bağlılık

5. Videolarda anlamadığınız bir şey olduğunda neler yaptınız? (Bilişsel)
6. Videoları izlerken aynı anda başka bir şeyle ilgilendiğiniz oldu mu? (Davranışsal) Neden?
7. Laboratuvardaki uygulamaları yaparken zorlandığınız oldu mu?
 - a. Zorlandığınızda neler yaptınız? (Bilişsel)
8. Laboratuvara gelmeden önce o haftanın konusuyla ilgili ne gibi hazırlıklar yaparsınız? (Bilişsel)
9. Öğretim elemanı ile iletişiminiz nasıldı? Ne hissettiniz? (Duyuşsal)
- 10 Bu kursta arkadaşlarınızla çevrimiçi ve yüz yüze iletişiminiz nasıldı? Ne hissettiniz? (Duyuşsal)



Araştırma Ödevleri için Yönerge Formu Geliştirilmesi ve Öğrencilerinin Araştırma Eğilimlerinin Değerlendirilmesi

(Developing Directive Form for Research Homework and Evaluation of Students' Research Tendencies)

Mehmet FİDAN¹

Makale Geçmişi

Article History

Alındı/Received:

23/03/2023

Kabul edildi/Accepted:

02/05/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1269712

ÖZ

Öğrencilerin araştırma, inceleme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanabilme, planlama yapabilme, iş birliği yapma gibi becerilerinin gelişmesinde araştırma ödevleri önemli konumda bulunur. Nitekim öğrencinin aktif katılımı ile yürütülen araştırma süreçleri eğitsel uygulamaların niteliğinin artırılmasına katkı sağlayabilmektedir. Bu süreçte önemli bir konu ise bu araştırma sürecinin öğrenci tarafından nasıl yürütüldüğünün gözlemlenebilir olmasıdır. Bu doğrultuda araştırma sürecinde öncelikli olarak ortaokul öğrencilerinin araştırma ödevi hazırlama süreçlerine yönelik bir araştırma yönerge formu geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma yönerge formunun etkililiğini belirlemek için bazı okullarda uygulamalar yapılmıştır. Bu kapsamda uygulama yapılan okullardaki 12 öğretmen ve 101 ortaokul öğrencisinin katılımıyla araştırma süreci yürütülmüştür. Araştırmada uygulamalar ortaokullarda Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, araştırmacı tarafından geliştirilen yönerge formu aracılığıyla öğrencilerinden araştırma ödevlerini değerlendirmelerini istemiştir. Araştırma süreci sonunda, öğrencilerin kullandıkları bu formların niteliğine ilişkin katılımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri de alınmıştır. Çalışmanın diğer bölümünde ise araştırma yönerge formunun etkililiğinin belirlenmesinden sonra aynı form üzerinden öğrenciler yeniden ödevlerini yapmıştır. Bu vasıta ile öğrencilerin araştırmaları sırasındaki eğilimlerinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan kaynaklara, elde edilen bilgilerin nasıl sunulduğuna ve araştırma sürecinin öz değerlendirmesine ilişkin veriler derslere göre yorumlanmıştır. Öğrencilerin ödev hazırlama süreçlerinde araştırma yönerge formunun kullanılmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ev ödevi; araştırma eğilimleri; araştırma yönerge formu

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Fidan, M. (2023). Araştırma ödevleri için yönerge formu geliştirilmesi ve öğrencilerinin araştırma eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 71-96. doi: 10.48174/buaad.1269712

Summary

Research homeworks are important in the development of students' academic skills. As a matter of fact, it is seen that this situation is also mentioned in the curriculum. In the Qualifications Framework, this subject is emphasized under the title of "mathematical competence and key competences in science/technology" (MEB [Republic of Türkiye the Ministry of National Education], 2019). This competence is especially effective in solving problems encountered in daily life by using scientific research techniques (MEB, 2019). The application dimension of this competence in schools is through research homework. A qualified research homework especially allows students to use many important skills such as scientific thinking and problem solving, cooperation and questioning.

The main purpose of this research is to develop a research directive form that can help students with their research homeworks. One of the main purposes of this research is to contribute to teachers' objective evaluation of homeworks through the directive form. In addition, it is aimed to determine the research tendencies of the students

¹Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doç. Dr. fidanm3838@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9347-2992

through the information obtained with the research directive form. This research was designed in two stages. In the first stage, a directive form development study was conducted for the students' research homeworks. An activity study was carried out in order to determine the qualitative and quantitative characteristics of the prepared directive form. As a result of these application studies, the opinions of teachers and students regarding the process were taken. In the second stage of the research, statistical interpretation of the data obtained through the research directive form was made. This process was carried out after the completion of the first part of the research. The same participant students were given research homeworks by the teachers again. These research homeworks were also carried out through the research directive form. Based on the answers given by the students through the forms, it was aimed to determine the research tendencies. In this process, the methods (tendencies) used by the students who used the research directive form in the research process were analyzed.

As a result of teacher and student opinions, it was concluded that the research directive form used in the process is an effective tool that can be used for research homeworks. As a matter of fact, this situation is also explained by the data in the findings section. The role of teachers in homework is important. In their study on this subject, Epstein and Van Voorhis (2001) draw attention to the fact that teachers' specific homework designs are effective for students and families. For this reason, the results of teacher opinions are important. In the teacher interview form, the most mentioned (highest frequency) topics in the context of main themes can be explained as follows: According to the opinions of the teachers participating in the research, the use of the research directive form contributes to the students in terms of correct guiding and planning in the research processes. In addition, the form provided an advantage to the students in terms of knowing the homework criteria. In addition to providing the teachers with the opportunity to evaluate the homework objectively, the relevant form also contributed positively to the teachers' guidance in the homework preparation processes to students. The teachers also stated that the relevant form had an effect on the students to develop a sense of responsibility for their homework. When the subject areas that came to the fore in the students' views on the directive form were evaluated, it was seen that the students stated that the form had a positive effect on the homework preparation processes. Students stated that using the research directive form in the research process contributed positively to their academic skills.

In this study, most of the students think that they sufficient resource scanned during the research process. It can be said that this resource is generally Internet resources. As a matter of fact, according to the results of this research, students mostly preferred Internet resources for their research in all their lessons (Turkish, mathematics, science, social studies). The total rate of library/book and family, which are other resources frequently preferred by students during the research process, is less than the rate of use of the Internet in all lessons. In addition, all of the students in the science and social studies lesson used the Internet in their research. This situation brings the reliability of the accessed information to the fore as in other sources. According to the information obtained in the research on this subject, the students found the sources they researched reliable in all of the lessons. However, except for the social studies lesson, the majority of the students stated that they did not receive assistance on the reliability of the resources. This situation requires students to be guided towards the reliability of the resources.

Keywords: homework; research tendencies; research directive form

Giriş

Araştırma ödevleri öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesinde önemli konumda bulunmaktadır. Nitekim bu duruma öğretim programlarında da değinildiği görülür. Yeterlilikler Çerçevesinde “Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” başlığı altında bu konuya vurgu yapılır (MEB, 2019: 5). Özellikle bu yetkinlik bilimsel araştırma tekniklerinin kullanılarak günlük yaşantıda karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde etkili bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır (MEB, 2019). Bu yetkinliğin okullardaki uygulama boyutunun araştırma ödevleri vasıtasıyla olduğu söylenebilir. Nitelikli bir araştırma ödevi özellikle öğrencilerin bilimsel düşünme ve problem çözme, işbirliği yapma, sorgulama gibi birçok önemli becerilerinin bir arada kullanmalarına imkân sağlayabilmektedir.

Araştırma ödevlerine yönelik literatür incelendiğinde farklı eğitim kademelerinde performans ödevlerinin, ev ödevlerinin, araştırma ödevlerinin etkilerinin incelendiği görülmektedir. Baştürk (2010) araştırmasında Rasch ölçme modelinin yükseköğretimde performans ödevlerine yönelik etkili bir ölçek olabileceğini belirtmektedir. Yar Yıldırım (2020) ise araştırmasında üniversite öğrencilerinin, ödev hazırlama sürecindeki bazı sorunlara rağmen, ödevlerin kazanımlar yönünden olumlu yanlarına da vurgu yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Koçak ve Göçer (2020) ev ödevlerinin öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarının artmasına katkı sağladığını tespit etmiştir. Yine İngilizce dersine yönelik bir başka çalışmada öğretmenlerin genelinin sınıf içi öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla ev ödevlerine başvurdukları belirtilmektedir (Sönmez Ektem ve Yıldız, 2017). Konuya bilgi okuryazarlığı açısından yaklaşan Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2001), bu becerinin bireylerin yaşantılarındaki rolüne dikkat çekmekte ve bu becerinin gelişmesinde ödevlerin önemli konumda olduğunu vurgulamaktadır. İlgili araştırma sonuçları değerlendirildiğinde araştırma ödevlerinin genel olarak öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlaması ile ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum araştırma ödevlerinin yalnızca bir konuya hazırlıktan ya da konuyu pekiştirmekten ziyade bireylerin gelişimlerine çok yönlü etkileri bulunabilen bir öğretim metodu olduğunu göstermektedir. Bu konuda Güneş (2014: 20) ödevlerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine katkısına dikkat çekerek ödevlerin “öğrenmeyi öğrenme” ve kazanılan becerileri “yaşam boyu sürdürme” açısından önemli olduğunu vurgular. Ayrıca öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin ve akademik becerilerinin geliştirilmesi için ödevlerin gerekli olduğunu da belirtir (Güneş, 2014). Nitekim öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar vardır. Kütükte (2010) araştırmasında, öğretmenlerin ödevlere yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve ödevlerin ders kazanımları açısından tamamlayıcı rolüne vurgu yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya ek olarak ödevlerin okul derslerini destekleyici rolüne Özer ve Öcal (2013) tarafından da değinildiği görülmektedir. Ödev konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvuru yapılan çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Çakır ve Ünal, 2019; Duban, 2016; Ekici ve Akdeniz, 2018; Ekici, Turgut ve Akdeniz, 2019; Kılıç, 2019; Ok ve Çalışkan, 2019).

Araştırma ödevleri öğretim kademeleri açısından değerlendirildiğinde ilköğretimden yükseköğretime kadar geniş bir alanda bu ödevler kullanılmaktadır. Bu durum özellikle zorunlu eğitim kademeleri açısından ele alındığında derslerin ana materyalleri arasında bulunan ders kitaplarında genellikle gelecek derse hazırlık amacıyla olmakla birlikte işlenen derse pekiştirmek amacıyla da araştırma yönergelerine yer verilmektedir. Bu konudaki çalışmasında Fidan (2020) Türkçe ders kitaplarındaki araştırma yönergelerinde en çok önerilen kaynakların internet vasıtasıyla ulaşılabilecek kaynaklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırma yöntemlerinin ve kaynaklarının gelişen teknoloji ile birlikte çeşitlendiğinin göstergelerindedir. Ancak burada bir diğer ön plana çıkan alanın güvenilir bilgiye erişim ve kaynakların güvenilirlik yönünden sorgulanması

olduğu söylenebilir. Öğretim programlarında dijital yetkinlik ile dikkat çekilen bu alanda, özellikle araştırma sürecindeki bilgi kaynaklarının güvenilirliğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2019). İlgili araştırmalarda da görüldüğü üzere araştırma ödevleri ve/veya ev ödevleri öğrencilerin akademik, gelişimsel özelliklerine katkı sağlamanın yanında, günlük yaşantıya yönelik bilgiye erişim, sorgulama, analiz etme, değerlendirme gibi becerilerin gelişmesinde de etkilidir. Bu durum araştırma ödevlerinden beklenen verimin alınması açısından araştırma sürecinin tasarlanmasının, araştırmanın yürütülmesinin, sunulmasının ve değerlendirilmesinin göz ardı edilemeyecek boyutta olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın temel amacı öğrencilere araştırma ödevleri ve/veya ev ödevleri konusunda yardımcı olabilecek bir araştırma yönerge formu geliştirebilmek ve araştırma yönerge formu ile elde edilen bilgiler vasıtasıyla öğrencilerin araştırma eğilimlerini belirleyebilmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma iki aşamalı olarak tasarlanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin araştırma ödevlerine yönelik yönerge formu geliştirme çalışması yapılmıştır. Hazırlanan yönerge formunun niteliksel ve niceliksel özelliklerinin tespit edilebilmesi için uygulama çalışması yapılmıştır. Bu uygulama çalışmaları sonucunda sürece yönelik olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise araştırma yönerge formu vasıtasıyla elde edilen verilerin istatistiksel olarak yorumlanması yapılmıştır. Bu süreç araştırmanın ilk bölümünün tamamlanmasından sonra gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından aynı öğrencilere tekrar araştırma ödevleri verilmiştir. Bu araştırma ödevleri de araştırma yönerge formu aracılığıyla yürütülmüştür. Öğrencilerin formlar aracılığıyla verdikleri cevaplardan hareketle araştırma eğilimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma sürecinde karma yöntemlerden yararlanılmıştır. İlk olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerle çalışılmaya uygun bir desen olan durum çalışmasında çeşitli veri toplama araçları ile zengin veri kaynağına ulaşılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada araştırma ödevi yönerge formunun öğrenciler ve öğretmenler açısından etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu vasıta ile geliştirilen araştırma yönerge formuna yönelik uygulayıcı öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma yönerge formunun kullanımının öğrencilerin akademik becerilerine etkilerinin tespit edilmesi için katılımcı öğrencilerden bir eğitim dönemi boyunca bu form vasıtasıyla araştırma ödevlerini yapmaları istenmiştir. Daha sonra yapılan uygulamalar sonucunda araştırma formunun etkililiğine yönelik uygulayıcı öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınması aşamasında yarı yapılandırılmış açık uçlu

görüşme formlarından (Öğretmen, Öğrenci) yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde istatistiksel verilerin yorumlanması aşamasında ise etkili bir nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019; Karasar, 2020). Araştırma yönerge formuna verilen yanıtlar vasıtasıyla öğrencilerin araştırma eğilimlerine yönelik verilerin istatistiksel değerlendirilmesi yapılmıştır.

Öğretmenler, ödevlerin araştırma yönerge formu vasıtasıyla yapılması yönünde öğrencilere yönlendirme yapmıştır. Araştırma ödevleri bir süreç çalışması olduğu için araştırmanın uygulama süreci dört ay olarak belirlenmiştir. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'nın birinci yarıyılı'nın başlangıcından itibaren araştırma uygulanmıştır. Öğrenciler araştırma yönerge formu aracılığıyla ödevlerini yürütmüş ve son olarak yine form vasıtasıyla öz değerlendirme yapmıştır. Uygulama sonunda ise araştırma yönerge formunu kullanmanın sürece herhangi bir etkisinin olup olmadığını tespit edebilmek için katılımcı öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın uygulama kısmı sonlandırılmış ve analiz aşamasına geçilmiştir. İlgili formun etkililiğine yönelik olumlu tespitlerin ardından form aracılığıyla öğrencilerin araştırma eğilimleri belirlenmiştir. Öğrencilerin araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla aynı öğrencilere, öğretmenler tarafından farklı araştırma ödevleri verilmiştir. Öğrenciler araştırmalarını yeniden araştırma yönerge formu ile yürütmüştür. Öğrencilerin araştırma eğilimlerine bu formlardan elde edilen bilgilerin analizi ile ulaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma sürecinde öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere iki çalışma grubu bulunmaktadır. Araştırma sürecine katılımında gönüllük ilkesine göre hareket edilmiş olup, katılımcılara araştırmaya katılsalar dahi istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Ayrıca hem etik kurul hem de uygulama için gerekli izinler süreç içerisinde araştırmacı tarafından alınmıştır. Araştırmanın her dersten üçer öğretmen ile yürütülmesi planlanmıştır. Ancak birinci okulda sosyal bilgiler alanında yeterli öğretmen katılımı sağlanamadığı için ikinci bir okul da araştırmaya katılmıştır. Bu doğrultuda araştırma yeterli katılımcı sayısının sağlanabilmesi için iki ortaokulda yapılmıştır. Araştırma yapılan iki okul da merkezi sınavlarda başarılıdır. Bu yönüyle akademik olarak benzer niteliklere sahip oldukları söylenilebilir. Araştırmanın ilk çalışma grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi özellikle konuya yönelik derinlemesine analiz yapılmasına imkân sağlaması ile ön plana çıkmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2019). Bu kapsamda her okuldan Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler branşlarından toplamda on iki öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise katılımcı öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durum bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Çünkü araştırma yönerge formları öğretmenlerin verecekleri ödevler doğrultusunda öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırmada belli niteliklere sahip öğrenciler katılımcı olarak seçildiği için ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2019).

Toplamda 101 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Öğrenciler sadece bir ders doğrultusunda araştırmaya katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bazı öğrencilere birden fazla ödev verdikleri, bu sebeple de öğrencilerin araştırma yönerge formuna birden fazla cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum araştırmaya katılan öğrenci sayısı ile toplam yanıtlar arasında sayısal farklılık oluşmasına neden olmuştur. Araştırmanın çalışma gruplarına yönelik veriler Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1

Çalışma Grupları

Okul	Matematik	Fen Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Türkçe	Toplam
1.Okul	3 Öğretmen 25 Öğrenci	3 Öğretmen 22 Öğrenci	2 Öğretmen 20 Öğrenci	3 Öğretmen 20 Öğrenci	11 Öğretmen 87 Öğrenci
2.Okul			1 Öğretmen 14 Öğrenci		1 Öğretmen 14 Öğrenci
					Genel Toplam
					12 Öğretmen 101 Öğrenci

Öğretmenlerin görüşlerinin alınması aşamasında amaçsal örnekleme; öğrencilerin görüşlerinin alınması aşamasında ise random örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Özellikle amaçsal örnekleme yöntemi bilgi kaynağı ve derinlemesine analiz açısından verimli yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2019). Öğrencilerin araştırma sürecine katılımında gönüllük ilkesi ve veli izni aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın form hazırlama sürecinde ilk olarak alana yönelik literatür taraması yapılmıştır. Araştırma ödevleri vasıtası ile öğrencilere edindirilmesi amaçlanan kazanımlar (MEB, 2019) doğrultusunda form hazırlanmıştır. Hazırlanan yönerge formu Google Form’a yüklenerek yönerge

formuna yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda hazırlanan araştırma formunun niteliklerinin belirlenebilmesi için 10 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü formunda her maddenin katılımcılar tarafından tek tek puanlanması istenmiştir. Bu kapsamda Miles ve Huberman'ın (1994; Akt. Baltacı, 2017) güvenilirlik katsayısı formülü ile hesaplama yapılmıştır. Katılımcı uzmanların bütün maddelerde % 90 ve üzeri oranında görüş birliğinde oldukları görülmüştür. Nitekim ilgili kaynakta kodlayıcıların % 85 üzeri anlaşmalarına vurgu yapıldığı görülmektedir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Bu maddelere araştırma yönerge formunda yer verilmiştir. Ayrıca formda yer alan maddelerin düzenlemesine ve yeni madde eklenmesine yönelik olarak da uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin yeni soru önerisinde ve düzeltme önerisinde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma yönerge formu öğretmenlerin ve öğrencilerin kolay ulaşılabilmesi için e-form şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırma sürecinde hazırlanan yönerge formunun etkililiğini tespit edebilmek için uygulayıcı öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarında yer alan ifadeler şu şekildedir:

Öğretmen Görüşme Formu:

1. Öğrencilerinizin ödev hazırlama süreçlerinde kullandıkları araştırma yönerge formlarının öğrencilerinize akademik, gelişimsel vb. yönlerden ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.
2. Öğrencilerinizin ödev hazırlama süreçlerinde kullandıkları araştırma yönerge formlarının öğrencilerinizin ödevlerine ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.
3. Öğrencilerinizin ödev hazırlama süreçlerinde kullandıkları araştırma yönerge formlarının size süreç açısından (rehberlik, ölçme-değerlendirmede kolaylık vb.) ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.
4. Sürece yönelik belirtmek istediğiniz diğer konuları bu alana yazabilirsiniz.

Öğrenci Görüşme Formu:

1. Araştırma ödevi hazırlama sürecinizde kullandığınız araştırma yönerge formlarının size akademik, gelişimsel vb. yönlerden ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.
2. Araştırma ödevi hazırlama sürecinizde kullandığınız araştırma yönerge formlarının ödevlerinize ve ödev sununuza ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.
3. Sürece yönelik belirtmek istediğiniz diğer konuları bu alana yazabilirsiniz.

Verilerin Analizi

Çalışma sürecinde araştırma yönergesi formuna yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi yönteminden

yararlanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları vasıtasıyla elde edilen veriler, öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki ana bölümde analiz edilmiştir. Bu aşamada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) içerik analizi vasıtasıyla toplanan verilerin analizinin, betimsel yöntemle yapılan analize göre daha detaylı olduğunu belirtir. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin yorumlanması aşamasında örnek görüşlere yer verilmiştir. Bu aşamada öğretmen ve öğrencilerin görüşleri, ana temalar kapsamında sorulara verdikleri cevaplara göre kodlanmıştır. Bu vasıta ile ana temalara bağlı alt temalar oluşturulmuştur ve tümevarımcı yöntemle analiz yapılmıştır. Elde edilen veriler öğretmen ve öğrencilerin görüşleri açısından kıyaslanmıştır. Bu yöntemle geliştirilen araştırma yönergesi formunun katılımcıların görüşleri vasıtası ile etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin görüşleri (T.), öğrencilerin görüşleri ise (S.) şeklinde kodlanmıştır.

Bu araştırmanın ikinci aşamasında öğrencilerin araştırma eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin araştırma yönerge formuna yönelik olumlu görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra öğretmenler tarafından aynı yöntemle yeniden ödevlendirmeler yapılmıştır. Bu vasıta ile araştırma yönerge formunda yer alan araştırma eğilimlerine yönelik verilerin analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler hem kendi içerisinde hem de diğer dersler ile karşılaştırmalı şekilde analiz edilmiştir. Bu aşamada verilerin sunumunda yüzdeler oran ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Araştırma eğilimlerinin incelenmesi sırasında analizi yapılan başlıkların belirlenmesinde araştırma yönerge formundan yararlanılmıştır. Ancak yönerge formunda yer alan bütün bölümlerden ziyade ilgili verilerin sayısal olarak ifade edilebileceği ve sonuç odaklı maddeler esas alınmıştır. Bu kapsamda analizi yapılan maddeler, araştırma yönerge formunda yer alan *kaynaklar hakkında bilgi, ulaşılan bilgilerin düzenlenmesi ve sunumu, öz değerlendirme* bölümleridir. Bu temalar kapsamındaki çalışmaları daha genel şekilde özetleyecek alt tema başlıkları da yine araştırma yönerge formunda yer alan bölümler vasıtasıyla oluşturulmuştur.

Verilerin analizi aşamasında araştırma yönerge formunu cevaplayan öğrenci sayısından ziyade, toplam yanıt sayısı temel alınmıştır. Çünkü araştırmada öğretmenlerin bazı öğrencilere birden fazla ödev verdikleri bu sebeple de öğrencilerin araştırma yönerge formuna birden fazla cevap verdikleri tespit edilmiştir. (Araştırmaya katılan her öğrenci en az bir defa yönerge formunu doldurmuştur.) Bu durum araştırmaya katılan öğrenci sayısı ile toplam yanıtlar arasında sayısal farklılık oluşmasına neden olmuştur. Bu sebeple formda yer alan toplam yanıt sayıları temel alınmıştır. Gruplardaki öğrenci sayılarının farklı olmasından dolayı, gruplar arası karşılaştırmanın frekans hesabı yerine, yüzdeler oran hesabı şeklinde yapılmasının daha uygun olduğu düşünülmüştür. Bu sebeple ilgili veriler hem tablo şeklinde hem de karşılaştırma yapılması için grafik şeklinde düzenlenmiştir. Bazı

öğrencilerin cevap vermedikleri bölümler olduğu görülmüştür. Bir maddeye verilen toplam yanıt sayısından ziyade o ders kapsamında formdaki toplam yanıt sayısı temel alınmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yönelik verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi metodundan yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde elde edilen bulgular katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda random yöntem kullanılarak katılımcı öğrenciler arasından her ders özelinde onar öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin tamamının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma soruları kapsamında birer ana tema oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların cevapları doğrultusunda konu alanları belirlenmiştir. Bu konu alanlarına göre yorumlamalar yapılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 26/08//2021 tarihli 2021/06-10 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin analizi aşamasında görüşme formlarında yer alan sorular ana temaları oluşturmuştur. Bu sorulara verilen cevaplardan hareketle alt konu alanları belirlenmiştir. İlgili veriler tablolar şeklinde sunulmuştur.

1. Araştırma Yönerge Formuna Yönelik Görüşlerin Değerlendirilmesi

1.1. Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bu araştırma sürecinde araştırma yönerge formunun etkililiğine yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri sıralanmıştır. Öğretmen görüşme formunda yer alan ilk soru “Öğrencilerinizin ödev hazırlama süreçlerinde kullandıkları araştırma yönerge formlarının öğrencilerinize akademik, gelişimsel vb. yönlerden ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler sıralanmıştır:

T.1. Doğru biçimde yönlendirme yapması açısından etkili olmuştur.

T.4. Yaptıkları çalışma ile bilinçli bir planlama yaptılar.

Öğretmenlerin araştırma yönerge formunun etkililiğine yönelik cevapları analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2

Akademik, Gelişimsel vb. Etki

Konu alanı	Öğretmen	Frekans
Doğru Yönlendirme ve Planlama	1, 3, 4, 7, 9	5

Güvenilir Bilgiye Ulaşma	1, 3, 5, 11	4
Derse İlgiyi Artırma	2, 10, 12	3
Araştırmaya Odaklanma	4	1
Bilimsel Araştırma Basamaklarını Öğrenme	5, 6, 7, 8	4
Süreyi Verimli Kullanma	11	1

Araştırma yönerge formu aracılığıyla ödevlerin yürütülmesinin öğrencilerin gelişimlerine nasıl etkide bulunduğu yönelik öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri altı farklı konu alanında yer almaktadır. Bu konu alanları içerisinde formun “doğru yönlendirme ve planlama” (F:5) yapmaya katkı sağlaması en çok değinilen özelliktir. Bu özelliğe ek olarak dörder öğretmen form aracılığıyla “güvenilir bilgiye ulaşma” ve “bilimsel araştırma basamaklarını öğrenme” alanlarına vurgu yapmıştır. Üç öğretmen formun “derse ilgiyi artırma”, birer öğretmen ise “araştırmaya odaklanma” ve “süreyi verimli kullanma” yönlerine değinmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan ikinci soru “Öğrencilerinizin ödev hazırlama süreçlerinde kullandıkları araştırma yönerge formlarının öğrencilerinizin ödevlerine ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler sıralanmıştır:

T.7. Kaynaklara sorgulayıcı yaklaştılar.

T.9. Farklı yaklaşımlarla ödev yapabileceklerini anladılar.

Öğretmenlerin araştırma yönerge formunun öğrencilerin ödevlerine etkisine yönelik cevapları analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir:

Tablo 3

Öğrencilerin Ödevlerine Etkisi

Konu alanı	Öğretmen	Frekans
Ödev Kriterlerini Bilme	1, 2, 3, 10, 11	5
Süreyi Verimli Kullanma	2, 11	2
Planlı Çalışmaya Katkı	4, 12	2
Ödev Yönelik Sorumluluk Bilincinin Artması	5	1

Farklı Kaynaklardan Yararlanabilme	6, 7, 8	3
Kaynakları Sorgulayabilme	7	1
Farklı Bakış Açılılarıyla Konuya Yaklaşma	9	1

Araştırma yönerge formu aracılığıyla ödevlerin yürütülmesinin öğrencilerin ödev hazırlama süreçlerine nasıl etkide bulunduğuna yönelik öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri yedi farklı konu alanında yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre araştırma yönergesinin kullanılması öğrencilere “ödev kriterlerini bilme” (F:5) yönünden avantaj sağlamaktadır. Ayrıca “farklı kaynaklardan yararlanabilme” (F:3), “süreyi verimli kullanma” ve “planlı çalışmaya katkı” (F:2) da yönergeyi kullanmanın olumlu yansımaları olarak sıralanmıştır. “Ödevle yönelik sorumluluk bilincinin artması”, “kaynakları sorgulayabilme” ve “farklı bakış açılarıyla konuya yaklaşma” da birer öğretmen tarafından vurgulanmıştır.

Öğretmen görüşme formunda yer alan üçüncü soru “Öğrencilerinizin ödev hazırlama süreçlerinde kullandıkları araştırma yönerge formlarının size süreç açısından (rehberlik, ölçme-değerlendirmede kolaylık vb.) ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler sıralanmıştır:

T.5. Ölçme-değerlendirme açısından kolaylık oldu.

T.9. Onlara rehberlik yapabilme imkânı buldum.

Öğretmenlerin araştırma yönerge formunun öğretmene katkısına yönelik cevapları analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir:

Tablo 4

Araştırma Sürecinde Öğretmene Katkı Sağlama

Konu alanı	Öğretmen	Frekans
Objektif Değerlendirme İmkânı	2, 5, 11, 12	4
Konunun Anlaşılabilirliğinin Artması	1, 3	2
Rehberliğe Olumlu Katkı	2, 4, 9, 11	4
Hedeflere Ulaşmaya Katkı	7, 8	2
Hazırbulunuşluğa Katkı	6, 10	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri beş farklı konu alanında yer almaktadır. Araştırma yönerge formunun kullanılması öğretmenlerin görüşlerine göre “objektif değerlendirme imkânı” ve “rehberliğe olumlu katkı” (F:4) sağlamaktadır. Ayrıca “konunun anlaşılabilirliğinin artması”, “hedeflere

ulaşmaya katkı”, “hazırbulunuşluğa katkı” (F:2) yönlerinde de araştırma formunun öğretmenlere katkı sağladığı görülmektedir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan son soru araştırma sürecine yönelik ek görüşlerin belirtilmesi şeklindedir. Bu soruya iki öğretmen cevap vermiştir. İki öğretmen de bu çalışma vasıtasıyla ödev hazırlamaya yönelik öğrencilerde sorumluluk bilincinin geliştiğini belirtmiştir.

1.2. Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğrenci görüşme formunda yer alan ilk soru “Araştırma ödevi hazırlama sürecinizde kullandığınız araştırma yönerge formlarının size akademik, gelişimsel vb. yönlerden ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları derslere göre sıralanmıştır:

S.1. (Türkçe) Akademik olarak bana yardımları oldu.

S.6. (Matematik) Öğretmen dersi anlatmadan ön bilgim oldu.

S.2. (Fen bilgisi) Özgüvenim arttı.

S.3. (Sosyal bilgiler) Çevreme karşı daha duyarlı olmamı sağladı.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir:

Tablo 5

Akademik, Gelişimsel vb. Etki

Konu alanı	Öğrenci F	Öğrenci - F	Öğrenci F	Öğrenci-	F	Toplam			
	-Türkçe	Matemati	- Fen	Sosyal					
		k	Bilgisi	Bilgiler					
Yeni Bilgi Edinme	4, 5, 8, 4 10	9, 10	2	7	1	7	1	8	
Akademik Katkı	1, 2, 3, 5	7, 8	2	1, 3, 4, 7	1, 8, 9, 10	4		18	
Sağlama	6, 7			6, 8, 9, 10					
Verimli Olma		5	1					1	
Özgüvene Katkı	1	1	3	1	2, 8	2	9	1	5
Derse İlgiyi	1	1	5	1			2, 5, 7	3	5
Artırma									
Derse Hazırlıklı		1, 2, 4, 6	4						4
Olma									

Derste Dikkati Artırma	2, 3	2	6	1			3
Kişisel Gelişime Katkı Sağlama	9	1			6	1	2
Duyarlılık Sağlama					1, 3, 4	3	3

Tablo 5 analiz edildiğinde araştırma yönerge formunun “akademik katkı sağlama” (F:18) yönüne öğrencilerin daha çok değindikleri görülmektedir. “Yeni bilgi edinme” (F:8) ise öğrencilerin en çok değindikleri ikinci konu alanıdır. “Özgüvene katkı” ve “derse ilgiyi artırma” yönleri ise beşer öğrenci tarafından belirtilmiştir. “Derse hazırlıklı olma” dört, “derste dikkati artırma” ve “duyarlılık sağlama” yönlerine ise üçer öğrenci değinmiştir. Son olarak “kişisel gelişime katkı sağlama” (F:2) ve “verimli olma” (F:1) da öğrencilerin belirttikleri diğer alanlardır.

Öğrenci görüşme formunda yer alan ikinci soru “Araştırma ödevi hazırlama sürecinizde kullandığınız araştırma yönerge formlarının ödevlerinize ve ödev sunumunuza ne gibi etkileri oldu? Değerlendiriniz.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları derslere göre sıralanmıştır:

S.10. (Türkçe) Nereden başlayacağım ve nasıl ilerleyeceğim konusunda bana yardımcı oldu.

S.9. (Matematik) Kolay bir şekilde araştırma yapabiliyorum.

S.7. (Fen bilgisi) Ödev sunumumu kolaylaştırdı.

S.7. (Sosyal bilgiler) Ödevimi daha güzel, ayrıntılı hazırlamama yardımcı oldu.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir:

Tablo 6

Ödev Sürecine Etki

Konu alanı	Öğrenci F -Türkçe	Öğrenci – F Matematik	Öğrenci- F Fen Bilgisi	Öğrenci- F Sosyal Bilgiler	Toplam				
Ödev Sürecine Olumlu Etki	1, 8, 9, 4	1, 2, 3, 8	1, 2, 5, 6	5, 7, 10	3	21			
Ödevin Sunumuna Katkı	5, 6, 9	3	2, 8	2	4, 7	2	6, 9, 10	3	10

Kaynaklar	5, 10	2	2, 8, 9	3	5	
Konusunda Yardım						
Kendini İfadeye Katkı		3, 8	2	1, 4, 6	3	5
Derse Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme	2, 3, 4, 7	4	3	1	5	

Öğrencilerin cevapları değerlendirildiğinde araştırma yönerge formunun “ödev sürecine olumlu etkisi” (F:21) yönü en çok değinilen konu alanıdır. Ayrıca “ödev sunumuna katkı” (F:10) frekansı en yüksek ikinci konu alanıdır. “Kaynaklar konusunda yardım”, “kendini ifadeye katkı”, “derse yönelik olumlu geliştirme” konu alanları ise beşer öğrenci tarafından belirtilmiştir.

Öğrenci görüşme formunda yer alan son soru ödev sürecine yönelik ek görüşlerin belirtilmesi şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları derslere göre sıralanmıştır:

S.8. (Türkçe) Derslerden bir süre uzaklaştığım için motivasyonum arttı.

S.9. (Matematik) Çok etkili ve eğlenceli bir süreçti.

S.9. (Fen bilgisi) Daha fazla proje ve sunular olmasını isterim.

S. 6. (Sosyal bilgiler) Öz eleştiri yapmamı ve daha doğru bilgiler elde etmemi sağladı.

Öğrencilerin sürece yönelik ek görüşleri değerlendirildiğinde, araştırma yönerge formunun ödev hazırlama süreçlerine olumlu etkide bulunduğu görülmektedir. Ayrıca kaynak çeşitliliği sağlama, konuya farklı bakış açılarından bakabilme, daha detaylı araştırma yapabilme, motivasyona ve öz eleştiriye katkı sağlama yönlerine de öğrencilerin değindikleri tespit edilmiştir. Nitekim bu yönde daha fazla proje olmasını isteyen öğrenciler (S. 9, Fen bilgisi) de bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bütün görüşleri değerlendirildiğinde sürece yönelik olumlu izlenimlerini belirttikleri ve herhangi bir olumsuzluğa değinmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin Araştırma Eğilimleri

Bu araştırmanın ikinci aşamasında etkililiği öğretmen ve öğrenci görüşleri vasıtasıyla tespit edilen araştırma yönerge formu aracılığıyla öğrencilerin araştırma eğilimleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin araştırma eğilimleri; *kaynaklar hakkında bilgi, ulaşılan bilgilerin düzenlenmesi ve sunumu, öz değerlendirme* olmak üzere üç temel bölüm üzerinden yorumlanmıştır.

2.1. Kaynaklar Hakkında Bilgi

Öğrencilerin araştırma eğilimleri belirlenirken ilk olarak kaynaklar hakkında bilgi durumları yorumlanmıştır. İlgili veriler Tablo 7, Tablo 8, Şekil 1’de yer almaktadır. Tablolarda veriler frekans şeklinde ifade edilmiştir. Şekillerde ise ders açısından kıyaslama yapılabilmesi için yüzdelik oranlara yer verilmiştir.

Tablo 7*Kaynak Bilgisi*

Ders	Evet	Hayır	Kararsızım	Bilmiyorum	Toplam Yanıt
<i>Kaynağın Güvenilirliği Durumu</i>					
Türkçe	21		2	1	25
Matematik	22		5		28
Fen Bilgisi	21		1		22
Sosyal Bilgiler	40		3	3	46
<i>Kaynağın Güvenilirliği Konusunda Yardım Alma Durumu</i>					
Türkçe	6	18			25
Matematik	7	20			28
Fen Bilgisi	8	14			22
Sosyal Bilgiler	24	21		1	46
<i>Yeterli Kaynak Tarama Durumu</i>					
Türkçe	13		7	4	25
Matematik	20		7	1	28
Fen Bilgisi	17		4	1	22
Sosyal Bilgiler	39	1	2	4	46

Araştırma yapılan kaynağın güvenilir bulunma durumlarına ait bilgiler Tablo 7 aracılığıyla yorumlanmıştır: Araştırmaya katılan öğrenciler Türkçe dersinde 21 evet, 2 kararsızım, 1 bilmiyorum; matematik dersinde 22 evet, 5 kararsızım; fen bilgisi 21 evet, 1 kararsızım; sosyal bilgiler dersinde 40 evet, 3 kararsızım, 3 bilmiyorum şeklinde cevap vermiştir.

Araştırma sürecinde ulaşılan kaynakların güvenilirliği konusunda yardım alma durumuna ait veriler şu şekildedir: Araştırmaya katılan öğrenciler Türkçe dersinde 6 evet, 18 hayır; matematik

dersinde 7 evet, 20 hayır, fen bilgisi dersinde 8 evet, 14 hayır; sosyal bilgiler dersinde 24 evet, 21 hayır, 1 bilmiyorum şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin araştırma sürecinde yeterli kaynak tarama durumuna ait veriler şu şekildedir: Araştırmaya katılan öğrenciler Türkçe dersinde 13 evet, 7 kararsızım, 4 bilmiyorum; matematik dersinde 20 evet, 7 kararsızım, 1 bilmiyorum; fen bilgisi dersinde 17 evet, 4 kararsızım, 1 bilmiyorum; sosyal bilgiler dersinde 39 evet, 1 hayır, 2 kararsızım, 1 bilmiyorum şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 8

Araştırma sırasında başvurulmuş kaynaklar

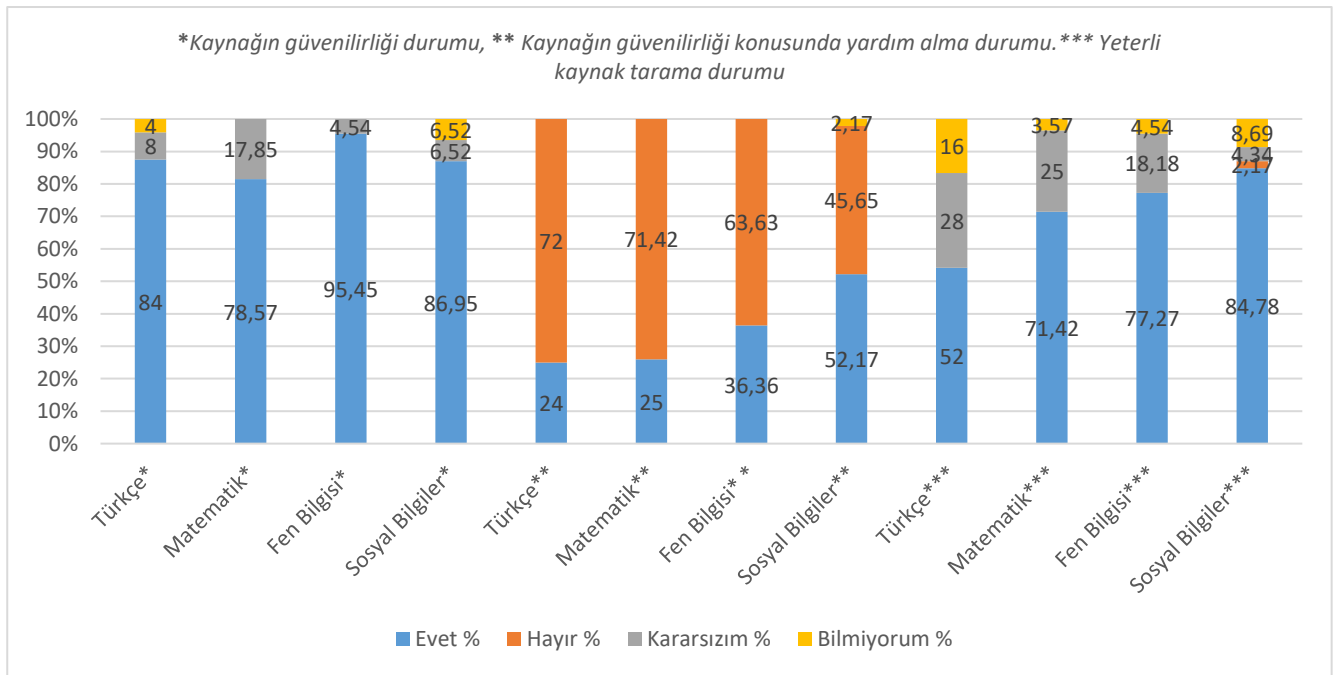
Kaynak	Türkçe (F)	Türkçe (%)	Matematik (F)	Matematik (%)	Fen Bilgisi (F)	Fen Bilgisi (%)	Sosyal Bilgiler (F)	Sosyal Bilgiler (%)
Kütüphane/Kitap	9	36	9	32,14	7	31,81	10	21,73
İnternet	22	88	26	92,85	22	100	46	100
Aile	8	32	11	39,28	9	40,90	19	41,30
Arkadaş					4	18,18	5	10,86
Öğretmen	2	8	6	21,42	5	22,72	6	13,04
Televizyon	2	8	2	7,14			1	2,17
Radyo								
Gezi-Gözlem	2	8	2	7,14			4	8,69
Tecrübe-Deney	5	20	3	10,71	3	13,63	3	6,52
Konu uzmanı							3	6,52
Toplam	25		28		22		46	

Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma sürecinde kullandıkları kaynaklar dersler arasında karşılaştırma yapılabilmesi için Tablo 8’de yer alan yüzdeler üzerinden yorumlanmıştır. Buna göre Türkçe dersi araştırma ödevlerinde öğrencilerin yararlandıkları kaynakların oranı şu şekildedir: kütüphane/kitap %36, internet %88, aile %32, öğretmen %8, televizyon % 8, gezi-gözlem %8, tecrübe-deney %20. Matematik dersi araştırma ödevlerinde öğrencilerin yararlandıkları kaynakların oranı: kütüphane/kitap %32,14, internet %92,85, aile, %39,28, öğretmen %21,42, televizyon % 7,14, gezi-gözlem %7,14, tecrübe-deney % 10,71. Fen bilgisi dersi araştırma ödevlerinde öğrencilerin yararlandıkları kaynakların oranı: kütüphane/kitap %31,81, internet %100, aile, %40,90, arkadaş %

18,18, öğretmen %22,72, tecrübe-deney % 13,63. Sosyal bilgiler dersi araştırma ödevlerinde öğrencilerin yararlandıkları kaynakların oranı: kütüphane/kitap %21,73, internet %100, aile, %41,30, arkadaş % 10,86, öğretmen %13,04, televizyon % 2,17, gezi-gözlem % 8,69, tecrübe-deney % 6,52, konu uzmanı % 6,52. Buna göre bütün derslerde en çok kullanılan kaynağın internet olduğu görülmektedir. Kütüphane/kitap ve aile de kullanılan kaynaklar arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Konu uzmanına ise sadece sosyal bilgiler dersinde başvurulduğu görülmektedir.

Şekil 1

Kaynağın Güvenilirliği Durumu



Şekil 1 incelendiğinde araştırma yapılan kaynağın güvenilir olduğunu düşünme oranları Türkçe dersinde % 84, matematik dersinde % 78,57, fen bilgisi dersinde % 95,45, sosyal bilgiler dersinde % 86,95'tir. Bu verilere göre araştırma yapılan kaynağın güvenilir olduğunu düşünme oranı en çok fen bilgisi dersinde (% 95,45), en az ise matematik dersindedir (% 78,57). İlgili verilere göre öğrencilerin çoğunluğunun araştırma yaptıkları kaynakları güvenilir bulduğu görülmektedir.

Araştırma yapılan kaynağın güvenilirliği konusunda yardım alma oranları Türkçe dersinde % 24, matematik dersinde % 25, fen bilgisi dersinde % 36,36, sosyal bilgiler dersinde % 52,17'dir. Bu verilere göre araştırma yapılan kaynağın güvenilirliği konusunda yardım alma oranı en çok sosyal bilgiler dersinde (% 52,17), en az ise Türkçe dersindedir (% 24). İlgili verilere göre Türkçe, matematik ve fen bilgisi dersinde öğrencilerin çoğunluğunun kaynakların güvenilirliği konusunda yardım almadıkları görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin yeterli kaynak taraması yaptıklarına yönelik cevap oranları Türkçe dersinde % 52, matematik dersinde % 71,42, fen bilgisi dersinde % 77,27, sosyal bilgiler dersinde %

84,78'dir. Bu verilere göre öğrenciler yeterli kaynak taradıklarını en çok sosyal bilgiler dersinde (% 84,78), en az Türkçe dersinde (% 52) dersinde düşünmektedir. İlgili verilere göre öğrencilerin çoğunluğunun araştırmaları sırasında yeterli kaynak taradıklarını düşündükleri söylenebilir.

2.2. Ulaşılan Bilgilerin Düzenlenmesi ve Sunumu

Öğrencilerin araştırma eğilimleri belirlenirken ikinci olarak ulaşılan bilgilerin düzenlenmesi ve sunum durumları yorumlanmıştır. İlgili veriler Tablo 9'da ve Şekil 2'de yer almaktadır. Tablolarda veriler frekans şeklinde ifade edilmiştir. Bazı öğrencilerin sunumlarında birden fazla sunum tekniği kullanacağını belirtmesi sebebiyle yanıt frekansları ile toplam frekanslar arasında farklılık oluşmuştur. Şekillerde ise ders açısından kıyaslama yapılabilmesi için yüzdelik oranlara yer verilmiştir.

Tablo 9

Sunum Şekli

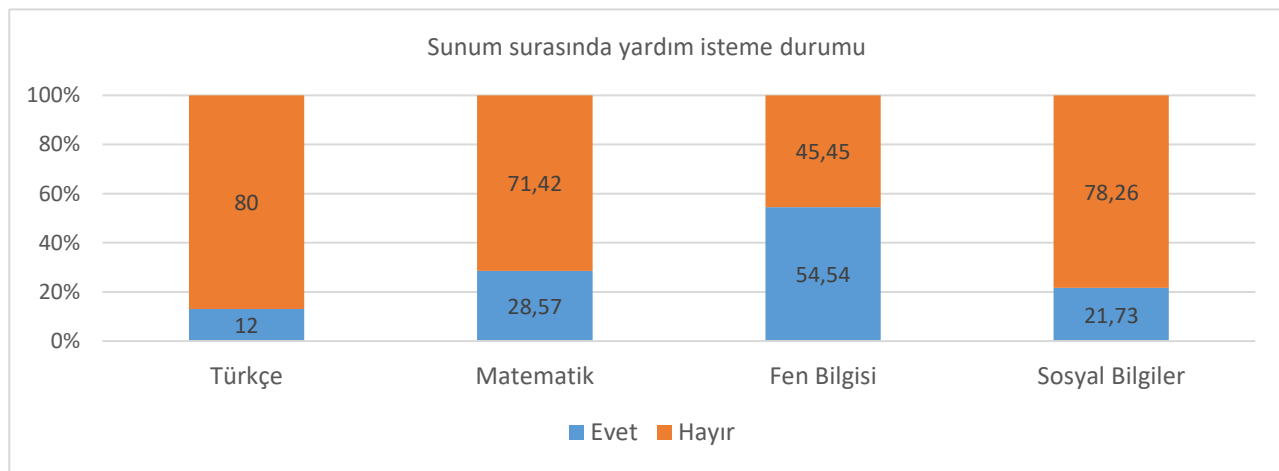
Sunum şekli	Türkçe (F)	Türkçe (%)	Matematik (F)	Matematik (%)	Fen Bilgisi (F)	Fen Bilgisi (%)	Sosyal Bilgiler (F)	Sosyal Bilgiler (%)
Slayt	2	8	4	14,28	6	27,27	1	2,17
İnternet Paylaşımı					1	4,54		
Sözlü Sunum	9	36	5	17,85	7	31,81	18	39,13
Yazılı Rapor	10	40	22	78,57	8	36,36	27	58,69
E-Posta	5	20	3	10,71	1	4,54	1	2,17
Maket					1	4,54		
Deftere Kayıt							4	8,69
Dosyaya Kayıt	1	4						
Toplam	25		28		22		46	

Öğrencilerin araştırma sürecinde elde ettikleri sonuçları nasıl sunacaklarına yönelik veriler Tablo 9'da yer almaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin % 8'i slayt, % 36'sı sözlü sunum, % 40'ı

yazılı rapor, % 20'si e-posta, % 4'ü dosyaya kayıt şeklinde ödevlerini sunacaktır. Matematik dersinde öğrencilerin % 14,28'i slayt, % 17,85'i sözlü sunum, % 78,57'si yazılı rapor, % 10,71'i e-posta şeklinde ödevlerini sunacaktır. Fen bilgisi dersinde öğrencilerin % 27,27'si slayt, % 4,54'ü internet paylaşımı, % 31,81'i sözlü sunum, % 36,36'sı yazılı rapor, % 4,54'ü e-posta, % 4,54'ü maket şeklinde ödevlerini sunacaktır. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin % 2,17'si slayt, % 39,13'ü sözlü sunum, % 58,69'u yazılı rapor, % 2,17'si e-posta, % 8,69'u deftere kayıt şeklinde ödevlerini sunacaktır. Bu verilere göre Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yazılı rapor en çok tercih edilen sunum yöntemidir (% 40, % 78,57, % 36,36, % 58,69).

Şekil 2

Sunum Sırasında Yardım İsteme Durumu



Öğrencilerin araştırma ödevlerinin sunumu sırasında yardım isteme durumları Şekil 2 aracılığıyla incelendiğinde Türkçe dersinde öğrencilerin % 12'si, matematik dersinde % 28,57'si, fen bilgisi dersinde % 54,54'ü, sosyal bilgiler dersinde ise %21,73'ü sunumları sırasında yardım istemektedir. İlgili veriler yorumlandığında fen bilgisi dersi haricinde öğrencilerin çoğunluğunun ödev sunumları sırasında yardım istemedikleri görülmektedir. Fen bilgisi dersinde ise öğrencilerin çoğunluğu sunum sırasında yardım almak istemiştir. Bu durumun fen dersi ödevlerinin deneysel boyutu ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

3.3. Öz Değerlendirme

Öğrencilerin araştırma eğilimleri belirlenirken son olarak öz değerlendirme durumları yorumlanmıştır. İlgili veriler Tablo 10'da ve Şekil 3'te yer almaktadır. Tablolarda veriler frekans şeklinde ifade edilmiştir. Şekillerde ders açısından kıyaslama yapılabilmesi için yüzdelik oranlara yer verilmiştir.

Tablo 10*Öz Değerlendirme Bölümü*

Ders	Evet	Hayır	Kararsızım	Toplam Yanıt (F)
<i>Planlanan Şekilde Tamamlama</i>				
Türkçe	23	2		25
Matematik	28			28
Fen Bilgisi	21	1		22
Sosyal Bilgiler	46			46
<i>Yeni Bilgi Öğrenme Durumu</i>				
Türkçe	20	3	1	25
Matematik	21	6	1	28
Fen Bilgisi	17	4	1	22
Sosyal Bilgiler	40	1	5	46
<i>Katkı Sağlama Durumu</i>				
Türkçe	21	2	1	25
Matematik	25		2	28
Fen Bilgisi	21	1		22
Sosyal Bilgiler	42		4	46
<i>Yardım Alma Durumu</i>				
Türkçe	11	13		25
Matematik	18	10		28
Fen Bilgisi	16	6		22
Sosyal Bilgiler	32	14		46

Öğrencilerin araştırma ödevlerini planladıkları şekilde tamamladıklarını düşünme durumlarına ait frekans bilgileri derslere göre sıralanmıştır: Türkçe dersi 23 evet, 2 hayır; matematik dersi 28 evet; fen bilgisi dersi 21 evet, 1 hayır; sosyal bilgiler dersi 46 evet.

Öğrencilerin araştırma ödevleri vasıtasıyla yeni bilgi öğrendiklerine yönelik görüşlerine içeren bilgilerin frekansı şu şekildedir: Türkçe dersi 20 evet, 3 hayır, 1 kararsızım; matematik dersi 21 evet,

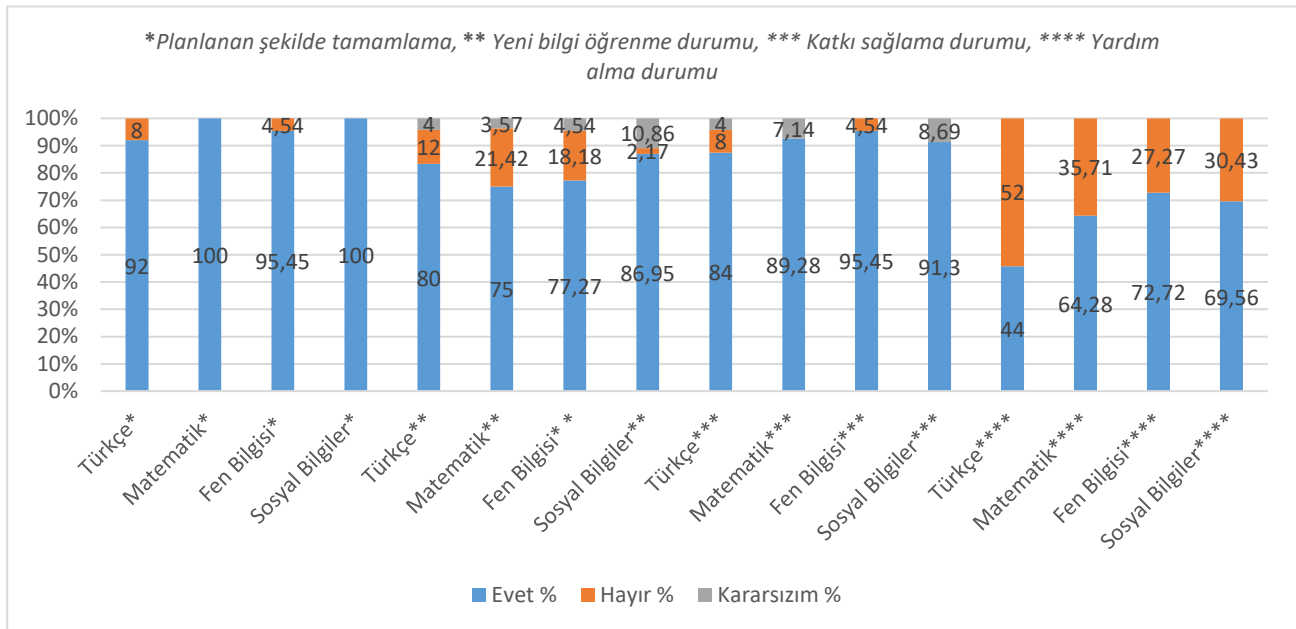
6 hayır, 1 kararsızım; fen bilgisi dersi 17 evet, 4 hayır, 1 kararsızım; sosyal bilgiler dersi 40 evet, 1 hayır, 5 kararsızım.

Öğrencilerin araştırma ödevlerinin kendilerine katkı sağladığına yönelik görüşlerini içeren bilgilerin frekansı derslere göre şu şekildedir: Türkçe dersi 21 evet, 2 hayır, 1 kararsızım; matematik dersi 25 evet, 2 kararsızım; fen bilgisi dersi 21 evet, 1 hayır; sosyal bilgiler dersi 42 evet, 4 kararsızım.

Öğrencilerin araştırma sürecinde yardım alam durumlarına ait bilgilerin frekansı şu şekildedir: Türkçe dersi 11 evet, 13 hayır; matematik dersi 18 evet, 10 hayır; fen bilgisi dersi 16 evet, 6 hayır; sosyal bilgiler dersi 32 evet, 14 hayır.

Şekil 3

Öz Değerlendirme



Öğrencilerin araştırma sürecine yönelik öz değerlendirmeleri analiz edildiğinde (matematik ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tamamı) öğrencilerin çoğunluğu araştırmalarını planlanan şekilde tamamladıklarını belirtmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde Türkçe dersinde öğrencilerin % 92'si (en düşük oran), matematik ve sosyal bilgiler derslerinde % 100'ü (en yüksek oran), fen bilgisi dersinde ise % 95,45'i ödevlerini planladıkları şekilde tamamladıklarını belirtmiştir. Türkçe dersinde % 80, matematik dersinde % 75 (en düşük oran), fen bilgisi dersinde % 77,27, sosyal bilgiler dersinde % 86,95 (en yüksek oran) oranında öğrenci araştırma ödevleri aracılığıyla yeni bilgi öğrendiklerini belirtmiştir. Türkçe dersinde % 84 (en düşük oran), matematik dersinde % 89,28, fen bilgisi dersinde % 95,45 (en yüksek oran), sosyal bilgiler dersinde % 91,3 oranında öğrenci araştırma ödevlerinin kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Türkçe dersinde % 44 (en düşük oran), matematik dersinde % 64,28, fen bilgisi dersinde

% 72,72 (en yüksek oran), sosyal bilgiler dersinde % 69,56 oranında öğrenci araştırma ödevi sürecinde yardım aldıklarını belirtmiştir. İlgili sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun ödevlerini planladıkları şekilde tamamladıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun araştırma ödevleri vasıtasıyla yeni bilgi edindiklerini ve bu sürecin kendilerine katkı sağladığını düşündükleri tespit edilmiştir. Matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin çoğunluğunun araştırma sürecinde yardım aldıklarını belirttikleri görülmüştür. Türkçe dersinde ise öğrencilerin çoğunluğu yardım almadığını belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın ilk aşamasında öğrenciler araştırma ödevlerini, yönerge formu aracılığıyla yapmıştır. Daha sonra bu formların etkililiğine yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri sonucunda süreç içerisinde kullanılan araştırma yönerge formunun araştırma ödevleri için kullanılabilir etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bu durum bulgular bölümündeki verilerle de açıklanmıştır. Öğretmenlerin ödevlerdeki rolü önemlidir. Bu konudaki çalışmada Epstein ve Van Voorhis (2001) öğretmenlerin spesifik ödev tasarımlarının öğrenci ve aile açısından etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın öğretmen görüşlerine yönelik sonuçları bu açıdan önemlidir. Öğretmen görüşme formunda ana temalar bağlamında en çok değinilen (frekans en yüksek) konular şu şekilde açıklanabilir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre araştırma yönerge formunun kullanılması öğrencilere araştırma süreçlerinde doğru yönlendirme ve planlama açısından katkı sağlamaktadır. Ayrıca form ödev kriterlerini bilme yönünden de öğrencilere avantaj sağlamıştır. İlgili form öğretmenlere ise ödevlere yönelik objektif değerlendirme yapabilme imkânı sağlamanın yanında, öğrencilere ödev hazırlama süreçlerinde öğretmenlerin rehberlik yapmasına da olumlu katkı sağlamıştır. Öğretmenler, ilgili formun öğrencilerde ödevlerine yönelik sorumluluk bilincinin gelişmesine etkisinin olduğunu da ifade etmiştir. Araştırma yönerge formuna yönelik öğrencilerin görüşlerinde ön plana çıkan konu alanları değerlendirildiğinde, öğrencilerin formun ödev hazırlama süreçlerine olumlu etkisinin olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler araştırma yönerge formunu kullanmalarının akademik becerilerine de olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırma sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine başvurulmasının sebebi sürecin bütünsel olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü ders süreçlerinde kullanılacak materyallerin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından nitelikli olması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin yönerge formuna yönelik olumlu görüş belirtmeleri bu nedenle önemlidir.

Ev ödevleri, araştırma ödevleri eğitim süreçlerinin önemli bir ögesi olarak görülmüştür. Bu durum araştırmacıları ev ödevlerinin verimliliğine yöneltmiştir. Bu alandaki araştırmaların uzun bir

geçmişe dayandığı görülmektedir (Cooper ve Valentine, 2001). Öğretmenler tarafından verilen ödevlerin özellikle öğrencilerin akademik becerilerine nasıl etkilerinin olduğu temel amaçlardan biri olarak görülmüştür. Ancak Trautwein ve Köller (2003) ev ödevinin akademik başarıya etkisi konusunda bazı belirsizliklerin olduğunu belirtmektedir. Bu durum alandaki çalışmaların daha da geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada hazırlanan araştırma yönerge formu öğrenciler ve öğretmenler açısından kolay erişilebilir olması için internet formu (e-form) şeklinde hazırlanmıştır. Bu yönüyle araştırma sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojiyi kullandıkları söylenebilir. Bu konuda Mendicino, Razzaq ve Heffernan (2009) bilgisayar destekli ev ödevlerinin öğretmenler ve öğrenciler açısından etkili olabileceğine dikkat çekmektedir. Teknoloji alanındaki gelişmeler eğitimin birçok alanında etkisini göstermiştir. Bu durum öğrencilerin araştırmaları sırasındaki kaynak tercihlerini de doğrudan etkilemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin geneli araştırma süreçlerinde yeterli kaynak taradıklarını düşünmektedir. Bu kaynağın ise genel olarak internet kaynakları olduğu söylenebilir. Nitekim bu araştırma sonuçlarına göre öğrenciler bütün derslerindeki (Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler) araştırmalarında en çok internet kaynaklarını tercih etmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerin sıklıkla tercih ettikleri diğer kaynaklar olan kütüphane/kitap ve ailenin toplam oranı bütün derslerde internetin kullanım oranından daha azdır. Ayrıca fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersindeki öğrencilerin tamamı araştırmalarında interneti kullanmıştır. Bu durum diğer kaynaklarda da olduğu gibi erişilen bilgilerin güvenilirliğini ön plana getirmektedir. Araştırmada bu konuda ulaşılan bilgilere göre derslerin tamamında öğrenciler araştırma yaptıkları kaynakları güvenilir bulmaktadır. Ancak sosyal bilgiler dersi hariç diğer derslerde öğrencilerin çoğunluğu kaynakların güvenilirliği konusunda yardım almadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin kaynakların güvenilirliği yönünde yönlendirmeler yapılmasını gerektirmektedir.

Bu araştırma kapsamındaki derslerin tamamında öğrencilerin çoğunluğu hazırladıkları ödevlerini sözlü sunum ve/veya yazılı sunum şeklinde sunacağını belirtmiştir. Ayrıca matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin çoğunluğu bu sunumları sırasında herhangi bir yardım almak istemediklerini belirtmiştir. Ancak fen bilgisi dersinde ise öğrencilerin çoğunluğu sunum sırasında yardım almak istemiştir. Bu durumun fen dersi ödevlerinin deneysel boyutu ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma/ev ödevleri ders dışı etkinlikler şeklinde tasarlanmaktadır. Corno (1996) öğretmenlerin ev ödevlerini öğrenmeyi pekiştirme, okumaya daha fazla zaman ayırma, kişisel sorumluluk becerilerini geliştirme gibi çeşitli amaçlar için verdiğini belirtir. Ödev süreçlerine aile katılımına (Cooper, Lindsay ve Nye, 2000), ödev süresine ve sıklığına (Trautwein, 2007) yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin formdaki cevaplarına göre

öğrencilerin çoğunluğu (matematik ve sosyal bilgileri dersinde öğrencilerin tamamı) ödevlerini planladıkları şekilde tamamlamıştır. Ayrıca derslerin tamamında öğrenciler araştırma süreçlerinde yeni bilgi öğrendiklerini ve bu sürecin kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durum araştırma sürecinin öğrencilerin gelişimlerine olumlu yansımaları olarak görülmektedir. Nitekim bu yöndeki araştırmalarında Ramdass ve Zimmerman (2011) ev ödevlerinin öğrencilerin kişisel sorumluluk becerilerine olumlu etkide bulunduğu göstermiştir. Araştırma süreçlerinde bir diğer önemli konu işbirliği, yardımdır. Genellikle aile, öğretmen yardımı şeklinde gelişen bu süreç ev ödevleri konusunda aile katılımını gündeme getirmektedir. Yapılan çalışmalar ailelerin, çocuklarının ev ödevlerini hazırlama süreçlerine katılmalarının olumlu etkilerinin olduğuna inandıklarını göstermektedir (Hoover-Dempsey, vd., 2001). Coutts (2004) ev ödevlerinin aileler ve çocuklar için farklı anlam taşıyabileceğini belirtir. Ailelerin ev ödevlerinin uzun süreli etkilerine, çocukların ise kısa süreli etkilerine odaklandıklarını belirtir (Coutts, 2004). Bu araştırma sürecinde matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersindeki öğrencilerin çoğunluğu yardım aldıklarını belirtmiştir. Bu durumun ödevler konusunda iş birliğine işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca flipped classroom modeli (Demiralay ve Karataş, 2014) gibi yenilikçi uygulamalara ev ödevlerinin de katılması bu konuda işbirliğini daha da geliştirebilir. Bu araştırma sonuçları araştırma yönerge formunun eğitim süreçlerinde kullanılmasının öğretmenler ve öğrenciler açısından etkili bir materyal olabileceğini göstermektedir. Bu yöndeki materyal tasarımlarının eğitim süreçlerine olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527>
- Baştürk, R. (2010). Bilimsel araştırma ödevlerinin çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 51-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/65999>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X025008027>
- Coutts, P. M. (2004.) Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice*, 43(3), 182-188. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3
- Çakır, E. ve Ünal, A. (2019). An investigation into middle school students' conceptions of homework. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 41-56. <https://doi.org/10.35207/later.535622>
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/31.demiralay.pdf>
- Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1, 55-67. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/298261>
- Ekici, G. ve Akdeniz, H. (2018). Lise öğrencilerinin “ödev” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 135-162. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/498688>
- Ekici, G., Turgut, B. ve Akdeniz, H. (2019). Lise öğrencilerinin çizimlerinden “ödev” kavramına ilişkin düşüncelerinin analizi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 3(6), 58-69. <https://doi.org/10.31458/iej.es.441521>
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Fidan, M. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki araştırma yönergelerinin niteliksel yönlerinin karşılaştırmalı analizi. *Turkish Studies*, 15(7), 2923-2941. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44822>
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43659>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato A. C., Walker J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15326985EP3603_5
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (36. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, B. S. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi - ÇEDED*, 2(1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/641907>
- Koçak, D. ve Göçer, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ev ödevlerine ilişkin görüşlerinin ve ev ödevlerinin İngilizce dersi başarısına etkisinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 300-315. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-566735>

- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1035-published.pdf>
- Kütükte, Z. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin performans ve proje ödevlerine ilişkin algı görüş ve uygulama durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara.
- Mendicino, M., Razzaq, L. & Heffernan, N. T. (2009). A comparison of traditional homework to computer-supported homework. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 331-359. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782534>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ok, M. ve Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-621. <https://doi.org/10.26466/opus.544599>
- Özer, B. ve Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 133-149. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/136807>
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills: the important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218. <https://doi.org/10.1177%2F1932202X1102200202>
- Sönmez Ektem, I. ve Yıldız, S. B. (2017). İngilizce ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 78-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388748>
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Yar Yıldırım, V. (2020). Üniversite öğrencilerinin ödev konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 233–246. <https://doi:10.2399/yod.19.590878>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Ek (Araştırma Yönerge Formu): İlgili forma aşağıda yer alan URL'den ulaşılması mümkündür: <https://forms.gle/5jVJvEwhdPEJu6T78>



Tarımla İlgili İnanışlar ve Günümüze Yansımaları (Arpa, Buğday, Bulgur)* (Beliefs Related to Agriculture and Their Reflections to The Present; Barley, Wheat, Bulgur)

Sümeyya YILDIZ¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

07/04/2023

Kabul edildi/Accepted:

28/06/2023

Article Type:

Derleme

Review Article

DOI:

10.48174/buaad.1279280

Tarımsal faaliyetler, geçmişten günümüze insanlar adına birçok unsuru içerisinde barındırdığı için önemli bir yere sahiptir. Bu faaliyetler arasında halk inanışları ve halk kültürüne dair izler bulunabilmektedir. Ekme-biçme zamanlarında gelenek haline gelen ritüellere gerçeklik ve kutsallık atfedilerek bunların halkın içinde yaşaması sağlanmıştır. Gerek ekim zamanlarında gerekse hasat zamanlarında ortaya çeşitli mahalli sözler, deyimler, atasözleri, halk hekimliği, halk inanışları ve uygulamaları ile ilgili insanların gündelik hayata yansıyan geleneksel uygulamalar ortaya çıkmıştır. Anadolu'nun hemen hemen her yerinde değişerek yaşayan bu uygulama ve ritüelleri hayatımızın pek çok safhasında görmekteyiz. Yeryüzü Türklerde kutsal kabul edilmiş ve tarımla olan ilişkisi de bu kutsallığa dâhil edilerek yeniden doğuşu simgeleyen toprak ve ona ekilen tohumlara özel anlamlar yüklenmiştir. Toprak hem bizi beslediği hem de bize bir yurt sunduğu için ana motifyle karşımıza çıkmaktadır. Toprağa ana sıfatı yüklenmiş, ona ekilen tohumlar da bebek gibi görülmüştür. Toprağa besleyen, büyüten ve doğuran özelliği yüklenerek daha farklı boyutlarda hayatımıza sirayet ettiği görülmektedir. Bundan dolayıdır ki ekim zamanı insanlar toprağa karşı istenilen özeni ve saygıyı gösterip ondan bir anne şefkatiyle ekinleri büyütmesini beklemişlerdir. Dinsel-büyüsel anlamda bu boyutlar hayatımızın her evresinde kendine yer bulmakta ve hayatımıza yön vermemizi sağlamaktadır. Çalışmamızın kapsamı olarak Sivas ili Yıldızeli ilçesine bağlı Direkli Sarıkaya Köyü seçilmiştir. Çalışmamızın amacı Direkli Sarıkaya köyünde geçmişten günümüze aktarılan tarımsal faaliyetleri inanç ve pratikler noktasında ele almaktır. Günümüze kadar ulaşabilen bu pratiklerin kökeninin nereye dayandığına bir cevap vermek ve daha önceki kullanımı ile elimize ulaşan kullanımları arasındaki bağı ve farklı noktaları göstermektir. Sonuç olarak da tarımla ilgili eski Şamanist unsurların bu yörede canlılığını koruduğu ve hatta devam ettiği, bazı noktalarda değişim ve dönüşüm yaşayarak devamlılığını sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: halk bilimi; halk inançları; mitoloji; tarım; günümüze yansımaları

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Yıldız, S. (2023). Tarımla ilgili inanışlar ve günümüze yansımaları (arpa, buğday, bulgur). *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 97-122. doi: 10.48174/buaad.1279280

Summary

Agricultural activities have an important place since they contain many elements on behalf of people from past to present. Among these activities, there can be traces of folk beliefs and folk culture. Reality and sanctity were attributed to the rituals, which became a tradition during the sowing-reaping times, and it was ensured that they lived among the people. Various local sayings, idioms, proverbs, folk medicine, folk beliefs and practices, which are reflected in the daily life of people, have emerged both in sowing and harvest times. We see these practices and rituals, which live in almost every part of Anatolia, in many stages of our lives.

The earth was considered sacred by the Turks and its relationship with agriculture was included in this sanctity, and special meanings were attributed to the soil symbolizing rebirth and the seeds planted in it. Soil appears with its main motif because it both nourishes us and offers us a homeland. The title of mother was attributed to the soil, and the seeds planted in it were seen as babies. It is seen that it spreads to our lives in different dimensions by loading the soil with

* Bu çalışma "Direkli Sarıkaya Köyü Monografisi (Sivas İli Yıldızeli İlçesi)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, summeyay96@gmail.com, ORCID: 0000 0003 4510 4471

its nourishing, growing and giving birth feature. That's why at the time of planting, people showed the desired care and respect towards the soil and expected it to grow their crops with a mother's affection.

Agriculture is a phenomenon based on ancient and ancient cultures. Nutrition is the most important element for people to survive. It has found a place for itself in all areas of our lives and has been given different meanings. These meanings not only remained within the scientific framework, but also responded to the needs of the society at the level of belief. It is obvious that there were beliefs about agriculture in the past, and some of these were transferred to the present day by differentiating.

When we come to Anatolia, it is possible to find traces of these customs. In general, there is the understanding of "abundance-abundance" at the beginning of the facts related to agriculture. When we look at agricultural areas, it is observed that most of the practices are based on this understanding. On the basis of these beliefs, it is possible to see the traces of Shamanism and ancient cults together.

As the scope of our study, Direkli Sarıkaya Village of Yıldızeli district of Sivas province was chosen. The aim of our study is to deal with the agricultural activities transferred from the past to the present in the village of Direkli Sarıkaya in terms of beliefs and practices. It is to give an answer to the origin of these practices that have survived to the present day, and to show the connection and different points between their previous use and the uses we have reached.

Due to the granular structure of barley and wheat grown in Direkli Sarıkaya Village, planting more than one grain by planting a single seed brings with it the concepts of abundance and fertility. The fact that the village has fertile lands in terms of these products has allowed the formation of different beliefs and practices since ancient times. These beliefs and practices have found a place for themselves in different areas from the first to the last stage of agricultural activities and have prepared the ground for the formation of rich cultural elements.

These cultural elements appear in important transition periods of our lives. At the end of birth, marriage and death, people put forward and practiced various traditions and beliefs. In Direkli Sarıkaya Village, agriculture found its place in the religious and magical sense in different areas of the transition periods on the axis of "barley, wheat and bulgur". This meaning has become a part of our lives over time and has ensured its continuity in every aspect until today.

Beliefs about agriculture also appear on the issue of evil eye. Although the evil eye finds its place in every field, it also shows its effect in agricultural areas. Based on the phrase "evil eye is equal to nafs", the evil eye has arisen because it attracts people's attention when the products sown are good, beautiful, full and lush. In order to minimize the effect of the evil eye in agricultural activities, the people of the village produced various practices. At the heart of these practices is the influence of the old Turkish culture. The village people have adopted the belief that no harm or harm will come to their crops by attributing a protective quality to these practices and beliefs they have created.

We also see barley, wheat and bulgur as a means of healing. People have preferred the old traditional natural ways for a long and healthy life. In addition to natural treatment methods, religious-magical treatments were also used, and the two elements were used together. Legumes have been used as an important healing tool in these treatments, since they are attributed to a sacredness dating back to the earliest times. In Direkli Sarıkaya Village, it is seen that agricultural products are used intensively in this direction.

In addition to all these, agriculture has also been reflected in our literature, and narratives, aphorisms, poems and folk songs have been created about it. These literary products, as always, have found an environment to be performed in certain ceremonies and have been transferred to the present day. It is seen that by shaping these cultural products around the example of Direkli Sarıkaya Village, it has assumed the role of a transmitter in terms of beliefs and practices of agricultural activities that have been created from the past to the present. As a result, it has been seen that the old Shamanist elements related to agriculture preserved their vitality in this region and even continued, and maintained their continuity by experiencing change and transformation at some points.

Keywords: folklore; folk beliefs; mythology; agriculture; reflections on today

Giriş

Tarım, insanlığın var oluşundan beri hayatımızın her yerinde bulunan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bizim giyim-kuşam ve barınma gibi en temel ihtiyaçlarımızın yanında beslenme, hayatta kalmamızı sağlayan en önemli unsurdur. Türk Dil Kurumu sözlüğünde Tarım; "Bitkisel ve hayvansal ürünlerin üretilmesi, kalite ve verimlerinin yükseltilmesi, uygun koşullarda korunması, işlenip değerlendirilmesi ve pazarlanması, ziraat, kültür" olarak tanımlanmaktadır (URL-1). Tarımsal

faaliyetler geçmişten günümüze kadar olan süreçte değişim ve dönüşümler geçirerek en temel geçim kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toprak, Türk kültüründe genellikle “ana” kavramıyla ilişkili kullanılmıştır. Çünkü bitkilerin köklerinin toprakta bulunması, toprak sayesinde büyümesi göz önüne alınca toprağa dışillik özelliklerinin aktarılması kaçınılmazdır. Köklerin topraktan beslenmesiyle bebeğin ana rahminde göbek bağıyla beslenmesi arasında bir bağ kurulmuştur. Toprak, bir ana gibi bünyesinde barınan canlılara beslenmesi, büyümesi ve üremesi için gerekli olanakları sağlamıştır. Üreme ve bolluk düşüncesi etrafında toprak her zaman insanlığın büyük anası, hayat veren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Beydili, 2004: 591).

Bozkır toplumlarında dini inanç; “Tabiat Kültlerine İnanma, Atalar Kültü ve Gök-Tanrı” inancı olarak üç noktada toplanmıştır. Eski Türkler tabiatla ilgili durumlarda gizli güçlerin varlığına inanmış, bundan dolayı da çevrelerinde bulunan tabiatla ilgili olgulara hayret, korku ve saygı gibi farklı anlamlar yüklemişler, bunlar da o toplumlarda kutsiyet kazanmıştır. İçinde bulunulan duruma göre değer yargıları oluşmuş bu değer yargıları etrafında da çeşitli inanç ve ritüeller ortaya çıkmıştır. Bu sebepten ötürü de çiftçilikle uğraşan topluluklarda toprağını ekmeye başlayan insanoğlu, toprağın bereketi için bir bereket tanrısına; hasadının gelişmesi için de bir yağmur tanrısına ihtiyaç duymaya başlamıştır (Kafesoğlu, 1980: 42-43).

Eski Türklerde tarımla ilgili olguların varlığı muhakkaktır. Seyahatnamelere bakıldığında zaman kültür kaynaklarımıza dair bilgiler vermesi sebebiyle geçmişimize ışık tutmaktadır. Türkleri konu edinen en önemli seyahatnamelerden biri olan İbn Fazlan’da örneklerine rastlamaktayız:

Oğuzları anlatırken “dostuna bir miktar karabiber, darı, kuru üzüm ve ceviz hediye götürmeden onların ülkesine geçemez” bilgisi verilmektedir (İbn Fazlan, 2011: 36-37). Ebû Dülef seyahatnamesinde Peçenekleri anlatırken sadece darı yediklerini, Çiğil kabilesini anlatırken de arpa, fasulye ve koyun eti yedikleri bilgisini verir (Ebu Dülef, 2011: 88). Görüldüğü üzere Peçenekler ve Çiğil kabilesi anlatılırken onların beslenmesine dair bilgiler verilmiş Oğuzları anlatırken de bu ürünlerin hediye amacıyla dostlarına götürdüklerine değinilmiştir.

1. TARIMLA İLGİLİ İNANIŞLAR

Tarım ayinlerine ve tekniklerine insan doğrudan müdahale eder, insanlar bitkilerin yaşamına dua ederek dâhil olurlar, bitkiler insana yabancı maddeler değildir. Tarım sadece ekme biçme işleminin yapıldığı normal bir faaliyet değildir, tarımla ilgili süreçlerin hepsi birer ritüeldir. Geçmişte nasıl kendine bir etki alanı bulduysa şu anda bu faaliyet alanları devam etmektedir çünkü çiftçi kutsal bir mekândadır bu mekândaki hareketleri ve çalışması onu sonucuna hazırlar (Eliade, 2003: 324).

Eliade'ye göre tarım aynı zamanda bir ayındır çünkü Yeryüzü Ana'nın üzerinde icra edilir, bitkilerin serbest bırakıldığı bir etkinliktir. Çiftçi sadece belirli bir mekânda ekme biçme işiyle uğraşan biri değil aynı zamanda bu işlemi yaparken mevsimlerin ve zamanın da kendisini yönlendirdiği biridir. Bu işlemi sadece ekme-biçme adı altında toplamak basitleştirmekten öteye geçmemektedir. Çünkü çiftçi bu unsurlar içerisinde bulunurken kendisinden ve ortamından birçok ögeyi bu işleme dahil ederek sıradanlıktan öteye geçip farklı bir ritüel karşımıza koymaktadır. En özelde “eski yılın” kovulması “yeni yılın” gelişi, “hastalıkların kovulması” ve “güçlerin yenilenmesiyle” ilgili pek çok tören her zaman tarım ayinleriyle ilgili bir durum olmuştur (Eliade, 2003: 324-325).

Nevruz Bayramı

Eliade'nin yukarıda görüşüne uygun düşen örnek Türk kültüründeki “Nevruz Bayramı” verilebilir. Bahar bayramlarının başında gelen nevruz kelimesinin anlamı yeni gündür. İlk yaz mevsiminde gündüz ile gecenin eşit olduğu zamanlarda 22 martta, yani eski mart dokuzunda kutlanan bir bayramdır (Boratav, 1984: 218). Bu tören genellikle tabiatın uyanışını, yeni yılın gelişini, doğanın canlanmasını simgeler. Baharın gelişiyile toprağın canlanması, yeniden var olma, doğma, dirilme şeklinde tasvir edilmiştir. Baharın gelişiyile birlikte aslında yeni yıl için değişim ve dönüşüm başlamış olur. Bolluk, bereket, huzur, sağlık gibi pek çok ümidi barındırır içinde. Yeni yılın uyanışını kutlamayla yaparak yılın her döneminde güzellikler beklenir bir nevi. Tüm bu iyi dilekleri içerisinde barındırmasından dolayı da ortak bir kültür ögesi olarak karşımıza çıkar.

Bütün Türk dünyasında Nevruz Bayramı büyük bir coşku ile kutlanmıştır, bu kutlamalar esnasında çeşitlilik gösteren pek çok kültür ögesine de rastlanılmıştır. Bunların başında kutlamalara ahenk ve ritim katan sözlü edebiyat ürünleri gelmektedir. Çeşitli anlatmalar, şiirler söylenmiştir. Bu şiirler genellikle doğayla ilgilidir ve yeni yılın güzel geçmesi ile buğdayların iyi yetişmesi istenir. Buna örnek olarak da doğayı kutsal kabul eden Başkurtlardan bir şiir verilebilir:

Başkurtçası:

Navruz yılga baş bulır

Boyzay aşka baş bulır,

Boyzay uñha aş bulır,

Uñmaha taş aş bulır.

Yıldın başı uñ bulhın,

Rızığı mul bulhın,

Türkiye Türkçesi

Nevruz yıla baş olur

Buğday aş baş olur

Buğday yetişirse aş olur

Yetişmezse taş aş olur

Yılın başı iyi olsun,

Rızıkları bol olsun

İgendere şaşıp uñhın,

Buğdayları iyi yetişsin,

Kazandar taşıp torhon

Kazanlar taşıp dursun

Bir könderzen hilen

Ver sakın günleri

İlder bulhın imen.

İller olsun aman (aktaran Salihov, 2019: 195;

Süleymanov, 2000).

Sabantoy Bayramı

Nevruz Bayramı'ndan sonra çiftçilikle ilgili bahsedilmesi gereken diğer bir bayram da "Sabantoy Bayramı"dır. Bu bayram özellikle Tatar Türkleri tarafından kutlanmakla birlikte Rusya'da ve çeşitli Türk Cumhuriyetlerinde de kutlanmaktadır. Kar yerden kalktığı günlerden itibaren Tatarlarda hasat öncesi kutlanan bir bayramdır. Sabantoy Bayramı sayesinde eski yeni kuşaklar bir araya gelerek geçmişlerine, kültürlerine ve kimliklerine sahip çıkmaktadırlar. Bu bayramlarda milli oyunlar oynanır, milli yemekler pişirilir ve o yılki hasadın iyi olması dilenir. Bu bayramın yapılacağı gün, karların erimesi, yılın nasıl geldiği ve toprağın ekin işlerine hazır olma durumlarına bağlıdır. İlkbaharda kar kalkıp toprak görüldüğü zaman köyün ihtiyarlarının belirlediği gün, çocuklar belirlenip ev ev dolaştırılıp bulgur, süt, yağ ve yumurta toplarlar (Zaripova Çetin, 870-871).

Bunları toplarken de çeşitli maniler söylerlermiş:

Qarğa äytä qar-qar

Karga der ki kar-kar

Tuyım citte, barr, barr,

Düğünüm var, var, var,

Yarma, kükäy alıp bar,

Bulguru, yumurtayı götür,

Sıy, mayıñnı salıp bar,

Sığ, yağını koy götür,

Äpäy, iteñ tağıp bar,

Ekmek, etini de götür,

Barr, barr, barr.

Var, var, var (Zaripova Çetin, 872).

Eski Türk kültürlerine bakıldığı zaman her davranışın temelinde bir inanmışlık ihtiyacının varlığı görülmektedir. Bu ihtiyaç hayatımızın her alanında karşımıza çıkmakla birlikte ele alınan konumuz bakımından da bunu söylemek mümkündür. Tarımsal faaliyetler ekseninde bir Tanrıya inanmak, en iyisini en güzelini istemek ve bereketli olmasını ondan dilemek şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Eski Anadolu tanrıçası "Demeter" hasat, bereket tanrıçasıdır. İnsanlara toprağı sürmesini, ekme-biçme anlayışını o öğretmiştir. Bolluğun bereketin temsilcisidir, elinde buğday başakları vardır (Beğenç, 1974: 44). Türk tanrıları iyilik yapmayı seven, mert ve doğruluktan, iyilikten yana bereket

ve bolluk dağıtmayı seven tanrılardır. Yakutlarda Andarkan bitkileri koruyan tanrıçadır. Ataylarda ise Ağaç Han, toprağı ve ağaçları temsil eder, korur (Uraz, 1994: 41-51-74).

Diğer Türk kültürlerine bakıldığı zaman bereketle ilgili çeşitli inanmalar gelişmiştir. Hasadın bol olduğu zaman Kırgızlar, bereketi anlatmak için “Umay Ana’nın emçeğinden süt ağar/Umay Ana’nın memesinden süt akar” derlermiş. Umay Ana Kırgızlarda bereketin, bolluğun, rızkın iyisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalafat, Antreyev’in Umay Ana ile bereket bağlantısını kurduğunu kitabında belirtir (Kalafat, 2015:237-238).

“Kırım Tatarları arasında var olan bir uygulama “kalagay tıgırtması”dır. Tepreş şenliğinde mayasız hamurdan elde edilen ekmek toprak üstünde yuvarlanır. Bu uygulamada “kalakay” adı verilen ekmek düz gelirse o sene bereketin bol olacağına, ters gelirse az olacağına inanılır” (Yolcu, 2018: 93).

Tarımla ilgili inanç ve adetler günümüz itibariyle başkalaşarak da olsa devam etmektedir. Anadolu’ya geldiğimiz zaman bu adetlerin izlerine rastlamak mümkündür. Genel itibariyle tarımla ilgili olguların başında “bolluk-bereket” anlayışı gelmektedir. Anadolu insanının her anında bu olgu vardır. Tarımsal alanlara bakıldığı zaman uygulamaların çoğunluğunu bu anlayıştan yola çıkarak yaptıkları gözlemlenmektedir. Bu inançların temelinde ise Şamanlığın ve eski kültlerin izlerini bir arada görmek mümkündür.

A. İnan kitabında Türklerin ateşe bakıp kehanet etmelerinden bahsetmektedir. Burada ateşin renklerinden dolayı çeşitli tahminlerde bulunmaktadırlar. “Ateşin rengi yeşil renkte olursa bereketli yağmura ve iyi mahsul olacağına işaret eder” (İnan, 1986: 67). Anlaşıldığı üzere ateşe bakılarak tarımla ilgili inanışların oluştuğu da görülmektedir. Tarımsal verimin nasıl oluşacağı yönünde çeşitli olaylara bakılarak tahmin etme durumu mümkündür.

Direkli Sarıkaya Köyü’nde tarımla ilgili olayları önceden tahmin etme durumları:

Kışın yağışın bol oluşu zamanlar bilirdik ki yazın ekinler suya doyar güzel olur. Eğer kış kurak geçerse, yağış az olursa ekinler yetmeyecek (olgunlaşmayacak) derdik. Kuraklık olduğu zamanlarda ise yağış olsun ekinler yeşersin diye yağmur duasına çıkardık (K.K.1, K.K.2, K.K.10, K.K.11).

Sivas’ta leyleğin görünmesi insanlarda bir sevince neden olmaktadır. Çünkü leylek yazın geldiğinin habercisidir. Leyleğin gelişi insanlarda mutluluğa sebep olmakla birlikte aynı zamanda ne getirdiği konusunda meraklar uyandırmaktadır. Leyleğin ilkbaharda görünmesiyle birlikte ağzında başak getirmesi bolluğa, ayağında beyaz getirmesi ölüme ya da ayağında al getirmesi düğünün çok olacağına yorulur (Aşkun, 2006: 253-254).

Getirilen materyale bakılarak gelecek yılın akıbeti hakkında fikir yürütülür. Bu düşünce tarzının köyümüze de sirayet ettiğini görmekteyiz. Buğday kellesinin ön planda olması coğrafyadaki en

önemli tarımsal ürün olmasından kaynaklanmaktadır. Yukarıdaki bilgiler gibi leyleğin bize sunacağı yol doğrultusunda bir tahmin etme durumu söz konusu olmuştur:

Leylekler Mart 9'unda gelince millet sevinirdi. Eskiler derdi ki leylekler geldiği zaman leyleklerin ağzına bakın, ağzında çaput mu getirdi kelle (ekin kellesi, başak) mi getirdi, kelle gelirse bereket çok olacak çaput getirirse ölüm çok olur (K.K.5).

Ekinleri biçerdik yağınların dibine oturunca kırmızı, kafaları ince kurtlar olurdu. Derdik ki bu sene ekinin kellesi tavatir (çok, fazla) eyce olur, tahıl eyce çıkacak. Tahıllarda kurt var, tek kelleler eyce olur derdik (K.K.6).

Dinsel törenlerde olduğu gibi tarla ekilirken veya hasat zamanında çiftçi yıkanmalı, temizlenmelidir. Temizlik, her iki aşamada da tarımda en önemli kısımdır. Her iki olaya duyulan saygı ve yapılan şeylerin temel amacı başarılı olmak ve istediklerini elde etmektir. (Eliade, 2003: 327). Yaptığın işe saygı duyar özen gösterirsen alacağın verim de gösterdiğin çabalarla doğru orantılıdır anlayışı vardır. Sen ruhsal ve bedensel olarak kendini tamamlarsan, ari duygularla hareket edersen bunu Tanrı bilir ve sana karşılığını verir. Aynı uygulama bugün Anadolu'da İslamiyet'in etkisiyle daha da güçlenerek devam etmektedir:

Direkli Sarıkaya Köyü'nde ekin ekmeye giderken abdest alınır, namaz kılınır, besmele çekilerek dua edilir:

Yarabbi ben bir ekim sen bin ver, çoluğumuzun çocuğumuzun rızkını Allah'ın ambarına attık (K.K.1).

Tarla abdestli ekilir eğer abdestli ekilirse ekinin bol olacağı düşünülür (K.K.2, K.K.3, K.K.4, K.K.12).

Tarlaya gitmeden önce abdest alınır, namaz kılınır, besmele çekilip dua edilir: Biz ektik deli deli, Allah versin dolu dolu diyerek ekilir (K.K.8).

Buradaki örneklere bakıldığında zaman eski inançlarda olduğu gibi çiftçinin arınması temizlenmesi söz konusudur. Abdest alarak tarlaya ayak basmaları yapılan işe duyduğu saygıyı ve özeni göstermekle birlikte bunu yaparken saf ve temiz düşüncelerde olmak esas alınmıştır.

Ekinler ekildikten sonra rahmet ve bereket olarak yağmur beklenir. Yağmurun yağması ile tarladaki ekinlerin güzel olacağına inanılır. O yıl kurak geçiyor ise genellikle yağmur duasına çıkılır.

1.1.Yağmur Duası

Yağmur yağdırma törenlerine ihtiyaç duyulan zamanlar daima kuraklığın başladığı, su sıkıntısının çekildiği dönemlerdir. İnsanlar bir an evvel yağmur yağdırıp toprağa can gelmesi ve ekilen ürünlerin canlanmasını istenmektedir. Aynı zamanda bereket anlamını da taşıdığı için

yağmurun yağması durumunda hayırlı, bol ve güzel hasadın elde edileceğine olan inanç tamdır. Kuraklığın hâkim olduğu dönemlerde bu törene ihtiyaç duyulmuş yağmurun yağmasına dinsel büyüsel anlamlar yüklenmiştir. Bundan dolayıdır ki insanlar bu vazifeyi kendi başlarına yürütemeyeceklerini anlamış ve kendilerinden üstün bir varlıktan yardım isteme, dileme sebebiyle bir araç olarak bu işlemi gerçekleştirmişlerdir.

Tam da bu noktada karşımıza “yağmur duası” çıkmaktadır, yeteri derecede inanılarak ve istekle yapılırsa Tanrı'nın bu dileği geri çevirmeyeceği ve onlara yağmuru sunacağına olan inançları vardır. Köyümüzde yılın belli dönemlerinde, belli bir kitle ile belli bir mekânda bu dualar yapılmaktadır.

1.1.1. Yada Taşı

Kaşgarlı Mahmut'ta bu taş hakkında “Bir türlü kahinliktir. Belli başlı taşlarla yapılır. Böylelikle yağmur ve kar yağdırılır; rüzgâr estirilir. Bu, Türkler arasında tanınmış bir şeydir. Ben bunu Yağma ülkesinde gözümle gördüm. Orada bir yangın olmuştu; mevsim yazdı. Bu suretle kar yağdırıldı. Ulu Tanrı'nın izniyle yangın söndürüldü” demektedir (İnan, 1986: 160-162).

Yakutlara göre Yada taşı at, inek, ayı, kurt gibi hayvanların içinde bulunur en kuvvetlisi ise kurdun karnından çıkan taştır. Bu taş canlı bir cisimdir, insan kafasına benzer, kadın veya bir yabancınn eli ya da gözü dokunursa kuvvetini kaybeder. Bu taşı elde etmek için yadacı bütün malını feda eder (İnan, 1986: 162-163). H. Tanyu'nun kitabında Şaban Şifâi; bazısının renginin toprak ve beyaz olduğunu üzerinde kırmızı beneklerinin olduğunu belirterek bu taşın Serhab denilen bir ördekte bulunduğunu bu ördeğin suyu sığ olan yerlere yuva yaptığını suların çekilmesiyle yuvasında bu taşın bulunduğunu söylemektedir (Tanyu, 1968: 56-57).

Burada ise yöremizde en önemli tarımsal ürünlerden olan arpa ve buğdayın coğrafyaya hâkim olması insanların da bu iki ürünün yetişmesi için başvurduğu yollar ele alınacaktır. Hem yağmur duasında neler yapıldığına hem de yada taşını anımsatan benzer uygulamalara rastlanılmıştır. Yağmur yağmadığı zaman kıtlık olacağına inanılır ve yağmur duasına çıkılır:

Abdest alınır namaz kılınır, hoca çıkartın yeleklerinizi ters giyin deyince giyinilir, kimi elini yukarı doğru kimi elini aşağıya doğru açar. Normal namaz kılar gibi kılarınsın, önce biz dua ederiz içimizden sonra hoca sesli dua eder. Namaz bittikten sonra kurban kesilir, kaç tane taş bilmem, sonra onları okuyup üfleyip suya bırakılırlar yağmur yağar çıkarınca kesilir. O taşları da dinine düşkün hiç harama kuşak açmamış biri koyar suya, herkes koyamaz (K.K1, K.K2). Direklide yaptıkları yağmur duasında ben Kuşadası'ndayken Yetim Hoca okumuş taşı, suya koymuşlar yağmur durmayınca gidin taşları sudan alın demiş (K.K.2).

Suyun gözüne kurban kesilirdi, okunan taşlar suyun dibine bırakılır yağmur durmazsa geri çıkarılırdı. Dağa çıkılır yatak denilen yerde olur davar yatağında², yağmur yağsın diye yapılırdı. Yağmur duasında koyun kurban verilir, gömlek ters giyilir dürüst insanlar olur eller aşağıya doğru çevrilir hiç harama kuşak açmamış biri istenir (K.K1, K.K2, K.K3, K.K4).

Yağmur yağsın diye bilmem kaç tane taşı, kurani iyi bilenler okur üfler, iki sene Aşılık dediğimiz yerde yaptık. Bu sene Direkli'nin çayırlarında oldu, 8-10 tane mal kesildi. Okunan taşları torbalara koyup ağızlarını bağlayıp torbalarla suya bırakıyorlardı. O sene o kadar çok yağdı ki hocaya dediler hoca da gidin taşları yerinden çıkartın demiş (K.K5, K.K6).

Yağmur duasına giderken kurban kesmek için elinde olanlar mallarından verirdi. Dürüst insanlar dualar eder, gömlekler ters giyilir. Dua ederken eller aşağıya doğru tutulur (K.K7, K.K8, K.K.9). Eğer ağlanabilirse daha çok yağmurun yağacağına inanılır, kurbanlar kesilir ve dağıtılıp yenir (K.K9).

Abdallı Kara Hoca adında yağmur duasını yaptıran bir hoca varmış, Cenabı Allah'ın dostu olan kulların duası kabul olur diyerek yağmur duası etmesi için bu hocayı getirmişler Aşılık'a. Bedel, Demircilik, Direkli bütün köyler oraya birikmiş her köyden birer ikişer mal gelmiş kesilmiş orda mübarek adam duayı etmiş namazını kılmış demiş ki; bu eti burda yiyemeyecik çabuk köye yetişelim. Taş okumuşlar, kaç tane taş okuduklarını bilmiyorum onları bir torbanın içine koymuşlar bir de at kellesine yazı yazmış, senin dedenin bahçesi var Elmalibostan diyok ordaki öze³ Şahingilin büyük söğüdün köküne bağlamışlar kelleyi. Taşı da oraya ıslamışlar sonrasında köye zor gelmişler. Bir yağmur yağmış bir yağmur yağmış. Hoca taşla kelleyi çıkartın köyü sel götüreceksin demiş mübarek hoca. Giderken hoca bu kelleyi ve taşı kaybetmeyin yağmur yağmadığı zaman bir hoca getirin dua etsin bunları suya ıslan mutlaka rahmet yağacak demiş (K.K11).

1.1.2. Kepçe Gelin / Saya Gezmek

Yağmurun yağması ile ilgili uygulamalar yalnızca dua ve taş ile sınırlı kalmayıp bunların dışında yapılan uygulamalarda vardır. Yöremizdeki kaynak kişilerden elde ettiğimiz bilgilere göre yağmur duası gibi etkili olduğu düşünülen diğer bir yöntem de Kepçe Gelin/Gelinlik uygulamasıdır. Kaynak kişimiz (K.K.6) göre Kepçe Gelin gezmek için az da olsa bir yağmur yağmalı ardından hemen bir kişinin bu işlemi yapması gerektiğini söylemektedir. Çünkü az da olsa yağın yağmurunu görünce onun şiddetini artırıp daha çok yağmasını sağlamak amacıyla bu işlemi yaptıkları anlaşılmaktadır.

² **Davar Yatağı:** Direkli Sarıkaya Köyü mevkiinde bulunan bir mekân. Adını önceden orada davarların yatırılmasından dolayı almıştır.

³ **Öz:** Akarsu

Yağmuru yağdırmak için farklı terimlerin kullanıldığı, bu terimleri çoğunluğunu çocukların oluşturduğu söylenmekte olup çoğunluğu gelin ve kadın ile ilgilidir: “Gelin, gelin gok, çomça gelin, çömçe gelin, eşik gelin etme, kepçe gelin, çullu kadın, kepçe kadın gibi” (Acıpayamlı, 1965: 221-222).

Anadolu’daki bu örneklere bakıldığında zaman Yada taşı ve yağmur duası arasındaki paralellik çok aşıkardır. Eski Türklerdeki Yada taşı günümüzde farklı bir hüviyete kavuşarak yaşamaktadır. İnan’ın kitabında belirttiği gibi değişik çocuk oyunları (çomça gelin, kepçe kadın, gelin gok) ile de günümüze kadar farklılaşarak devam etmiştir (İnan, 1986: 165).

Yağmur yağması için edilen duadan sonra yağışların başlamasıyla yağmurun kuvvetini daha da arttırmak ve uzun süreli yağmasını sağlamak amacıyla belli başlı kişiler sözlü bir anlatımla gezerdi. Genellikle bu gezici kişilerin etrafındaki çocuklar baş rol olurdu. Kepçe Gelinlik gezerken uğradıkları evlerden bazı yiyecekleri vermeleri beklenirdi. Genellikle bulgur pilavı pişirmek esas alınmış olup onun malzemeleri verilirdi çünkü bulgur bolluk ve bereketin timsali olduğu için toplanıp pişirilmesi esas alınırdı. Çocuklar ev ev gezerken belirli bir kalıbı olan sözler söylerlerdi:

Yağmur yağdığında gök gürleyince İrebiye ana çok yuvarlanırdı ben görürdüm, ne yapıyon diye sorunca yağmur eyce yağsın dur hele dur derdi bana (K.K.6).

Sonra İrebiye ana çıkar kepçe gelinlik gezerdi, uşakları peşine takardı: yağ toplar, bulgur toplar, yumurta toplardı. Topladıklarıyla baca pilavı pişirir milleti çağırırdı. Başına oturur yerlerdi. Biz de verdikten sonra tasla ya da helkiyle⁴ su seperdik ki yağmur yağsın diye, hatta İrebiye anayı da islatırdık. Toplarken çocuklar bağırırdı: (K.K.6)

“Kepçe kepçe gelinlik,

Kaşık kaşık yağ ister

Yumurta bulgur ister

Leğende hamur

Teknede çamur

Ver Allahım ver

Sicim gibi yağmur” (K.K.5, K.K.6, K.K.9).

Yukarıda bahsi geçen kepçe gelinlik toplayan kişinin başından su dökülmesi olayını İnan’ın tespitlerinde bulmak mümkündür: “Her evden bir kadın çıkararak kepçe gelin’in başına su döker ve çocuklara bir şey verir” (İnan, 1986: 165).

⁴ **Helki:** Su kovası, su ve süt gibi ürünlerin konulduğu kova.

1.2.Nazar

Arapçada nazar, bakış anlamında olup kimi insanların bakışlarındaki kötülüğün bir hayvan bir kişi ya da bir nesne üzerinde bıraktığı olumsuz etkidir (Boratav, 1984: 103-104).

Ekinler olgunlaştıktan sonra tarlalar kontrol edilir, yağmurla birlikte ekinin güzel olması durumunda da dikkat çekici özelliği ortaya çıkmaktadır. Ekinlerin dikkat çekici özelliğinden doğan nazarı hafifletmek ve kırmak için yörede yapılan bazı halk inanışları mevcuttur:

1.2.1. Muska ve Çaput Asmak

Arapçada muska; “musha” kelimesinin halk ağzında bozulmuş biçimidir. Başa gelebilecek kötülüklerden korunmak ve bir zararı önleme amacı ile yazılı kâğıda denir (Boratav, 1984: 119). İnsanın muskayı kendisinden başka sevdiği ve zarar gelmesini istemediği canlı ve cansız varlıkların korunmasına ilişkin ondan medet umduğu zamanlar da olmuştur. Tarımsal faaliyetler ekseninde kendine yer bulmuş, ekme biçme ya da muhafaza etme alanlarına göre de kendisine bir koruyuculuk vasfı yüklenerek vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmıştır:

Buğday güzel olduğu zaman nazar değmemesi için tavuğun boku, sarımsağın kökü ve soğanın kabuğunu bir beze ya da poşete sarıp buğdayın içine konur (K.K.3), tarlaya da gömerler (K.K.16).

Tarla güzel olduğu zaman dikkatlerini çekmesin diye çal çaput asılırdı ilk önce ona baksınlar dikkatleri ona gitsin nazarlari değmesin diye (K.K.9).

1.2.2. Kurban / Kurban Kemiği

“İbadetin önemli bir bölümünü teşkil eden kurban, doğüstü alana giren kudretlerle barışıklığı sağlamak, onların verdiklerine teşekkür etmek ve onlardan bir şeyler istemek için sunulur” (Örnek, 1988: 87). Şamanistlerde ayinler kurbandsız olmaz her ayin için kanlı veya kansız kurbanın bulunması gerekmektedir (İnan, 1986: 97). Kansız kurbanlar insanlar ve hayvanlar gibi canlı varlıkların dışındaki tanrılara sunulan diğer hediyeleri kapsar. Bunlara saç da denir: süt, yağ, ağaçlara bez bağlamak gibi. Kanlı kurbanlar ise tanrılara sunulan canlı (insan ve hayvan) varlıklardır (Bekki, 1996: 19).

Eski Türklerdeki kurban törenlerine bakıldığı zaman çok yönlü ayinler düzenledikleri görülmektedir. Tanrıyı memnun etmek, hastalıklardan korunmak ya da sonbaharın sonunda ilkbaharın başında bu kurbanları verdikleri görülmektedir. Bu kurbanları verirken seçtikleri mekân ise Gök-Tanrıya daha yakın olduklarını hissettikleri dağlardır. Bu bilgilerden hareketle Anadolu insanı tarım için çeşitli inançları ortaya koyarken bunlarda Şamanist unsurlar göze çarpmaktadır. Yağmurun bol olması ve ekinleri çok olması için bir dağ tepesine çıkıp dua edip kurban kesmekte bunun bir örneğidir.

“Kurban edilen hayvanların kemikleri kırılmaz, köpeklere verilmez; ateşte yakılır veya yere gömülür. Bazı özel ayinlerden sonra kurban kemikleri toplanıp bir kaba konularak kayın ağacına asılır. At kurbanlarının kafatası bir sırik üzerine konulur. Bu görenek çok yaygındır” (İnan, 1986: 101). Ekinlerin çok güzel olduğu dönemlerde başkalarının nefsinin körelmesi, göz değmemesi için kurban kemiklerinin ve kurbanın kafatasının tarlalara asılması ya da gömülmesi de yine günümüze yansıyan Şamanist unsurlardan biridir. A. İnan’dan alınan bilgide at kafatasının sırik üzerinde asılıp muhafaza edilmesi, hala değişik şehirlerde kurban edilen hayvanların kafatası ya bahçelerde ya tarlalarda ya da evlerinin girişlerinde asılmaktadır. Şu an göz değmemesi için kurban gözünün kurutularak hayatımızda yer bulması bu inançların devamı niteliğindedir.

Eski Türklerde de bu inancın bulunduğunu mahsullerini korumak için tarlalarına at kafatası ya da korkuluk diktiklerine dair bilgilere Divanü Lügat-it-Türk’te ulaşmaktayız: “göz değmesinden sakınmak için üzüm bağlarına ve bostanlara dikilen korkuluk” anlamında “kösgük” kelimesi (Kaşgarlı, 1985: 289) ve “göz değmesin diye bostanlara, bahçelere dikilen korkuluk” anlamında “abakı” (Kaşgarlı, 1985: 136) kelimesi geçmektedir. Bu iki örneğe bakılarak bugün günümüzde uygulanan bu pratiklerin geçmişte kullanıldığı muhakkaktır:

Ekin güzel olduğu zaman, kurbanın kafası sıyrılıp, temizleyip nazar değmemesi için tarlaya asılır (K.K.3-K.K.4-K.K.13-K.K.14).

Burada hâkim olan düşünce dikkati dağıtmaktır. İnsanlar gözlerini tarlada gezdirirken direkt onların bakış açısına uygun bir noktada kurban kafasını görmeleri onların dikkatini çekmiştir. Ayrıca bu asılan kafatasları sadece nazardan korumakla kalmamış, insanların haricinde doğada var olan kurdun kuşun da tarlaya zarar vermesini önleyerek bir korkuluk vazifesini görmüştür.



(Resim 1: K.K.1 ve K.K.3 evlerinin bahçesine astıkları kurban kafatası)

1.2.3. Yumurta

Yumurta; kozmogoni mitlerinde genellikle dünyayı tasvir eden bir unsur olarak görülmektedir. Yumurta aynı zamanda çeşitli halk inanışlarında da var olan bir unsurdur: halk hekimliğinde, nevruz bayramında, paskalya, kırk uçurma gibi çeşitli inançlar çerçevesinde de karşımıza çıkmaktadır.

“Yumurtanın şekli dünyayı, zarı havayı, sarısı ise güneşi temsil etmesi ile de mitlerde geçmektedir. Mısır’da yeryüzü yaratılırken güneşin ortaya çıkış kaynağı yumurta olarak gösterilir” (Ateş, 2019: 16). “Taocu geleneklere göre, "soluklar" başlangıçta birbirine karışmıştı ve bir yumurtayı, Büyük-Bir'i oluşturuyorlardı, bundan da Gök ve Yer ayrılmıştı” (Eliade, 2001: 111).

Yumurta çeşitli mitoloji ve dinlerde yaratıcılığın simgesi, doğayı doğuran güç olarak görülmüştür. “Mısır mitolojisinde başlangıçta uçsuz bucaksız bir bataklık ve bu bataklıkta da bir yumurta vardır, dünyayı yaratan tanrı Ra, bu yumurtadan çıkar ve uçmaya başlar. Japon mitolojisinde evren başlangıçta bir yumurtadır, ilk üç tanrıyla gökyüzü ve yeryüzü, bu yumurtadan doğarlar” (Hançerlioğlu, 2000: 565).

F. Ateş’in aktardıklarından hareketle dünyanın yaratılış mitlerinde yumurtayı görmekteyiz. Yumurtanın iç yapısını dünya ile özdeşleştirip yeryüzünü ve gökyüzünü onunla açıklamak istemişlerdir. Sözü edilen bilgiler ile tarımla ilgili halk inanışlarını ve uygulamalarını göz önüne alınarak bakıldığı zaman yumurtanın sarısının güneşe benzetilmesi, bizim elde ettiğimiz bilgilerdeki

cılık yumurta⁵ haline gelmesi güneşin bozulmasını, havanın karışmasını tasvir etmesinden dolayı gökyüzündeki kar, dolu, yağmur olaylarının ona bağlanmış olması muhtemeldir.

Yumurtanın karşımıza çıktığı bir diğer alan ise dış ruh tasarımıdır. “Dış ruh, genelde olumsuz veya olağanüstü varlıkların ve kişilerin göreceli ölümsüzlüğünü ifade etmekte kullanılan ve bazı canlı/cansız varlıklarda, uzak, gizli, kapalı, ulaşılmaz mekânlarda tutulan bir olgudur” (Duymaz, 2008: 6). Kahramanların ya da olumsuz tiplerin dış ruhları güvenlik sebebiyle farklı bir yerde bulunmaktadır. Frazer dış ruhun bulunabileceği pek çok alan üzerinde durmuş olup bunlardan biri de yumurtadır. Frazer’in verdiği örneklerde büyücüler ve devler olumsuz özellikleriyle karşımıza çıkmaktadır. Onları alt etmenin yolu da dışarıda bulunan ruhlarının ölmesiyle kahraman galip gelecektir. Devlerin ve büyücülerin dış ruhları yumurtanın içinde tasvir edilmiş olup yumurtanın kırılmasıyla can yumurtadan çıkararak başarı sağlanmıştır (Frazer 1992: 280-288).

Araştırmamız kapsamında düşünüldüğü zaman insanların nefisleri de olumsuz özelliklere sahiptir. Bundan dolayı da kötü nefis tarla yüzeyinde bulunan yumurtanın içine sinmiş bir vaziyette bulunurken yumurtanın patlamasıyla kötü gözün çıktığı düşünülebilir:

Tarla güzel olunca Cılık yumurta ekerler tumbun⁶ kenarına göz değmesin diye (K.K.3-K.K.4-K.K.8). O yumurta nazardan patlarmış o da tarlayı kurtarır derler (K.K.8).

Yumurta tarlalara, bahçelere göz değmemesin diye gömülmesiyle karşımıza çıkmaktadır. Buradaki bağlantı ise yumurta normal şartlarda parlak, güzel, biçimi düzgün bir nesnedir fakat onun bozulmuş (cılık) hali ise bir o kadar da kötü kokan ve göze hitap etmeyen bir görünüşü vardır. Bundan dolayı da karşı tarafın nefisine engel olabileceği düşüncesi doğmuş olabilir.

“Yumurta kabuğu, özellikle çiçekleri ve bitkileri nazardan korur. Adana, Mersin, Hatay ve Mardin’de bir yumurtanın içi boşaltılıp kabuğu çiçeklerin ya da bitkilerin dalına asılır. Bazen bu kabuğun yanına mavi boncukların bağlandığı da olur” (Çıblak, 2004: 114) diyerek yumurta kabuğunun kötü bakışları üzerine topladığı bir tür nazarlık görevi üstlendiğini belirten Çıblak’la bizim verdiğimiz örnekler bağdaşmaktadır:

Tarlaya çürük yumurta gömülür, nazar değmesin diye (K.K.12-K.K.15).

Cılık yumurtanın üstünü yazarlar götürüp gömerlerdi tarlaya nazar değmesin diye (K.K.5).

2. TARIMLA İLGİLİ İNANIŞLARIN GÜNÜMÜZE YANSIMALARI

Arpa, buğday, bulgur gibi kuru baklagiller, Anadolu’da bolluk bereket simgesi olarak algılanır. Bu baklagillerin taneli yapılarından dolayı tek tohumun ekilmesiyle yeniden birden fazla tane

⁵ **Cılık Yumurta:** Bozuk yumurta.

⁶ **Tump:** Tarla kenarlarında kalan yükseklik.

vermesinden dolayı bolluk, bereket kavramlarını üzerinde taşımaktadır. Anadolu’da da bolluk, bereket olarak görülmüş ve çeşitli halk inanışlarında kendine yer bulmuştur:

“Bakliyatın yere dökülüp saçılması, bolluk-bereketin geleceğinin göstergesidir.

Eve bereket getirmesi için duvara, tavana, mutfığa kurumuş buğday başağı, mısır asılır” (Okuşluk Şenesen, 2011: 217).

Bereket timsali olduğu bilinen arpa, buğday ve bulgurun haneden eksik olmaması için elden ne gelirse yapılır. Çünkü hanede onun eksikliği baş gösterirse evin bereketinin kaçacağı, ele muhtaç bir duruma düşeceği ve yeme içme olgusunu yetiştiremeyeceği algısı vardır. Onun için de devamlılığını sağlamak ve üzerine katmak için halk arasında çeşitli şekillerde inançlar karşımıza çıkmaktadır. Direkli Sarıkaya Köyü’ndeki inançlar:

Gelin giderken baba evinden arpa, buğday ve bulgur verilir, nasibini de alsın koca evine götürsün diye. Ya da düğüncüler kız evinden arpa, buğday ve bulguru küçük bir bezle çıkılayıp⁷ isterler (K.K.6).

Tahıl, arpayı çıkırlar bir yere koyarlar, Bir kesenin dibinde kalsın diye sonunu asla kimseye vermezler (K.K.3, K.K.4, K.K.6).

Hasat zamanı elde edilen arpa, buğday, bulgur, un çuvallanır ve gel yazaca yenir. Amma çuvalın dibinde kalan arpa, buğday, bulgur, un asla ellenmez. Onu saklarız bir sonraki ekinlerden elde edilen çuvalların içine koyarız ki bedli bereketli olsun, bitmesin, çoğaldıkça çoğalsın diye. Arpa, buğday ve yulaftı benim babam da koyardı, biz de bir seneden diğer seneye kadar evin içine koyarız ki bedi bereketi hiç bitmesin diye. Diğer ekinler üstüne gelene kadar bekletilir (K.K.8).

Birbirine katıp kökünü kesmezdik gel seneye kadar az da olsa koyardık ki bereketi kaçmasın, geçmiş seneye bu senenin hasılatını katardık bereketli olsun diye (K.K.14, K.K.15, K.K.16).

Abdestsiz namazsız, besmelesiz kimse çuvalın başına varmazdı, bereketi gidecek tez tükenecek diye (K.K.11).

Eskiden harman vakti Sığırcık Suyu satanlar gelirdi, böyle kafası sarıklı uzun uzun cübbeli atla gelirlerdi. Atlarda hurçlar olurdu bu hurçlar yere değerdi. Çecin başına gelip okurlardı tahıl alırlardı. Bunu vermeyenin malının bedi bereketi olmaz (K.K.11).

2.1.Halk Hekimliğinde Kullanımları

İnsanların yaşam mücadelesinin başladığı yıllardan itibaren hastalıklarda onlarla birlikte yaşamıştır. İnsanlar uzun ve sağlıklı yaşam için eski geleneksel ve en önemlisi de doğal yolları tercih

⁷ Çıktı: Küçük bohça.

etmişlerdir. Doğal tedavi yöntemlerinin yanı sıra dinsel-büyüsel tedavilere de yönelmiş ve iki unsur bir arada kullanılmıştır. Bakliyat çeşitleri en eski devirlere kadar uzanarak onlara bir kutsiyet atfedildiği için bu tedavilerde önemli bir sağaltma aracı olarak kullanılmıştır. Halk hekimliği bağlamında tarımsal ürünlerin Direkli Sarıkaya Köyü'ndeki kullanımlarını inceleyelim:

2.1.1. Bulgur Püskürtmesi

İnsan vücudunun her yerinde küçük küçük kırmızı kabarcıkların ortaya çıkması hastalığına verilen isimdir:

İnsanların yüzünde oluşan darantılar için ocak olan birisi ağzına bulgur alıp okuyup üfleyerek hastanın yüzüne püskürtür. Genellikle bu işlemi Cuma akşamı (Perşembe) yaparlar (K.K.3, K.K.4, K.K.6).

El almış kişi yani Ocağı tükürür (K.K.8, K.K.9)

2.1.2. Siğil Hastalığı

İnsanın genellikle ellerinde ayaklarında ve yüzlerinde görülen bir hastalıktır. Çoğunlukla kaba bir tabakaya sahip olup yuvarlak beyaz veya pembe bir renge sahiptirler:

40 tane arpayı ocak olan biri okuyup üfleyerek siğilin etrafında dolandırır. Bu arpaları hasta alarak toprağın dibine gömer ve arkasına bakmadan oradan uzaklaşır. Arkasına bakarsa eğer hastalığının iyileşmeyeceğine inanılır (K.K.3).

2 yolun arasına arpa ve yulaflı götürüp gömersin üç gülhu bir elham okursun bir de iğde dalı bükersin arkayı dönmeden evine gidersin (K.K.9).

Arpa ve tuzu çıkılayıp yere gömerler toprak içinde arpa çürüdüğü zaman siğillerin geçeceğine inanılır (K.K.4).

Biraz arpa alınır ve ocak olan kişiye gidilir, o kişi de her siğile tükürür her tükürükten sonra da arpaları siğilin etrafında gezdirir. Kullanılan arpaları daha sonra sobada yakmak gerekir (K.K.11.).

2.1.3. Kızamık Hastalığı

Vücudunun her yerinde kırmızı kırmızı küçük yuvarlaklar halinde çıkan kabarcıklara denir:

Kızamık olunca baş üstü bir tabak bulgur komşuya verilir ki daha çabuk geçsin diye (K.K.3).

Bu hastalığa yakalanınca bir tabak bulgur ve bir avuç tuz alarak komşuya verirler ki kızamık hastalığı kolay geçsin (K.K.8).

Kızamığa bulgur ve eti yedirmeyin derlerdi niye diyince de gözünü kör ediyor derlerdi (K.K.6).

2.1.4. Kırık-Çıkık

Köyde birinin kolu ya da bacağına kırıldığını düşünülmesi üzerinde sınıkçı diye adlandırılan halk hekimlerinin yanına götürürlerdi:

Arpa ununu yumurtayla karıştırıp kırık çıkık olan yeri tutsun diye sararlarmış. Bunun sebebi ise arpa unu yumurtayla birleşince aynı alçı gibi sertleşmiş bundan dolayı da kırık çıkıkları tedavi etmede kullanılmış (K.K.9, K.K.10, K.K.11).

2.1.5. İstenmeyen Gebelikler

Köy hayatında aileler çok çocuklu, kalabalık bir yapıya sahip olduğu için genellikle çocuk sayısı arttıkça aileler bundan rahatsız olmuş ve değişik yöntemler bulmaya çalışmışlardır. En basit yöntemle çocuk düşürme arayışına giren kadınların aklına direkt olarak ağır kaldırırsan çocuk zayi olur düşüncesi oturmuştur:

Kadınlar buğday çuvallarını sırtlanırlardı ya da üzerlerinden atarlardı ağırlık olsun çocuklar zayi olsun diye (K.K3, K.K4, K.K8, K.K12, K.K13).

2.2.Özel Günlerde Kullanımları

İnsan hayatı üç önemli geçiş döneminden meydana gelmektedir: “doğum, evlilik ve ölüm”. Bu geçiş dönemlerinde insanlar çeşitli gelenek görenek, adet ve inanmalar ortaya koymuşlar ve yüzyıllardır bunları uygulamışlardır. Bu adet ve inanmalar Anadolu’nun her yerinde o yörenin kültürüyle yoğrularak yansıtılmıştır. Tarım da “arpa, buğday ve bulgur” ekseninde bu geçiş dönemlerinin farklı alanlarında dinsel ve büyüsel anlamda kendine yer bulmuştur. Bu anlam zamanla hayatımızın bir parçası olmuş ve her yönüyle devamlılığını günümüze kadar sağlamıştır. Özel günler bağlamında tarımsal ürünlerin Direkli Sarıkaya Köyü’ndeki kullanımlarını inceleyelim:

2.2.1. Hedik / Fedik

Çocuğun ilk dişinin çıkmasıyla birlikte düzenlenen törendir “eğlencede yiyeceği kutsama, çocuğun rızkını artırma, bereketi çoğaltma gibi dileklerin yanı sıra çocuğun dişinin sağlam olması isteğiyle yapılan uygulamaya diş hediği adı verilmektedir (Örnek, 2000: 162).

Genellikle köyümüzde Fedik yapılma sebebi çocuğun ilk dişinin çıkması olayı olmuştur. Çocuğun ilk dişi önemlilik arz etmiş onu görür görmez “Fedik” kaynatılıp gelene gidene ikram edilir. Ekinler biçildikten sonra buğdayı kaynatırlar ve bulgur yapmak için hazır duruma getirirler. Buğday kaynatıldıktan sonra fedik şekline gelir ve kaynatan kişiler konu komşuya bu fediklerden az da olsa verirler ki bereketli olup bulgur güzel olsun:

Her yeni doğan çocuğun dişleri çıkmaya başladığı zaman fedik kaynatılır. Bulgurdan yapılır dişleri bulgur gibi çıksın, tane tane olsun diye (K.K.3, K.K.4, K.K.6, K.K.8, K.K.9).

Aileye ilk çocuk doğduğunda, diş fediği pişirirler bu buğdaydır. Ömrü bereketli olsun diye yapılır (K.K.12, K.K.13, K.K.14, K.K.15, K.K.16).

Bulgur için kaynatılan buğdaydan yakınında kim varsa az da olsa verilir ki bereketi kaçımasın, komşular da nasiplensin diye (K.K.3, K.K.4, K.K.8).



(Resim 2: Buğday kaynatılıp kurutulurken)

2.2.2. Ramazan Ayı

Ramazan ayının genellikle bereketli geçmesi için ilk sahur gecesinde bulgur pilavı pişirilip yenir. Pişirilen bulgur pilavının ölülerin canına gideceği inancı hâkim olmakla birlikte sevap işlenmiş olması yeğlenir. Ailemizde halen bu inanç devam etmekte olup evimizde ramazanın ilk gecesinde bulgur pilavı pişirmeye özen gösterilmektedir:

Ramazan ayının başında ortasında ve sonunda pişirilir. Bazen de sadece başında pişirilir bereketli bir ay olsun diye. Ayrıca geçmiş ölülerimizin ilk gün bizi yokladıkları düşünülür ve onların canına gitsin denir (K.K.3).

Ramazan ayında bulgur pilavı pişirilir genellikle, ramazanın bolluk ve bereket içinde geçmesi dilenir (K.K.12, K.K.13, K.K.14)

2.2.3. Düğünler

Evlenme, “kadınla erkeğin aile kurmak için yasaca birleşmeleridir. Kızın ve erkeğin sosyalleşme sürecinin önemli bir aşamasıdır. Aileler arasında dayanışmayı, toplumsal ve ekonomik ilişkiyi belirler, düzenler. Evlenme törenleri bağlı bulunduğu kültür tipinin öngördüğü belirli kurallara ve kalıplara uydurularak gerçekleştirilir. Evlenme, tören, töre, âdet, gelenek, görenek ve inanma bakımından zengin bir tablo çizer” (Örnek, 2000: 185).

Kültürümüzde düğünler büyük bir yer kaplamakla birlikte gelen misafire mahcup olmamak ve onları iyi ağırlamak adına türlü çeşitli yemeklerin pişirildiği görülmektedir. Eskiden köyümüzde genellikle “Bulgur Pilavı” bu yemeklerin başında gelmektedir. Ayrıca buğdaydan yapılan “Kavurga/Gavurga” da düğünlere davet için kullanılan önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Genellikle çerez mantığıyla yenilip tüketildiği görülmektedir:

Gelin giderken baba evinden arpa, buğday ve bulgur verilir, nasibini de alsın koca evine götürsün diye. Ya da düğüncüler kız evinden arpa, buğday ve bulguru küçük bir bezle çıkılayıp isterler (K.K.6).

Gelin evden çıkarken bulgur, un çalarlar. Getirip un çuvalının, bulgur çuvalının içine koyarlar ki gelin bereketiyle gelsin (K.K.6).

Ekin bol olduğu zaman düğünlerde birbirimize götürüyoruz yardım ve sevap için (K.K.8, K.K.9, K.K.12, K.K.16).

Gelin gelince eve girmeden, yüksek bir yerden damatla gelinin başından buğday, nohut, fasulye, şeker, mercimek ve para dolu bir kase saçılır. Herkes bu tabaktakilerden almak için uğraşır hem geline hem de alana bereket-bolluk getireceğine inanılır (K.K.8, K.K.9, K.K.14, K.K.16).

2.2.4. Cuma Günleri / Sevap-Sadaka

Köyümüz halkı tarafından perşembe akşamına, cuma akşamı şeklinde tabir ederler. Perşembeyi cumaya bağlayan akşam daha mübarek sayılmıştır. Tüm iyilikler, sadakalar güzel ve hayırlı işlerin yapılma zamanı olarak o günü kabul etmişlerdir:

Fakirlere yardım edersen, sadaka verirsen evin bereketli olur. Biz her cuma akşamı “cumalık” götürürdük. Cumalık da ya bir tabak acı peynir ya da bir tabak bulgur. Her cuma akşamı verirlerdi (K.K.12)

Fakir birine sadaka niyetine cuma akşamları (perşembe) sevap amaçlı buğday, bulgur verilir (K.K.9.).

Sadakayı çok verirsen her şeyin bereketli olur. Her cuma akşamı elinden ne koparsa, genellikle bulgur olur veririz (K.K.6).

Eskiden her perşembe günü bulgur çuvalından bir tas bulguru alıp başka bir çuvalın içine koyarlardı. Gel perşembe bir daha, gel perşembe bir daha bunu yapardı. Bu yarımıla bir urublaya⁸ tamamlanınca tanıdığın bir fakir varsa ona bir teneke birikince götürüp verirlerdi. Zobunun kızı ölene kadar yaptı bunu (K.K.11).

2.3.Halk Edebiyatındaki Kullanımı

Geçmişten günümüze hayatımızın her yerinde olan tarım sayesinde gerek ekim zamanlarında gerekse hasat zamanlarında ortaya çeşitli mahalli sözler, deyimler, atasözleri ve maniler çıkmaktadır. İnsanların gündelik hayatına yansıyan bu unsurları maniler, özlü sözler ve yöresel sözler olarak Direkli Sarıkaya Köyü'ndeki örnekleriyle inceleyelim:

2.3.1. Maniler

Manileri ekin ekme ve biçmeye gittikleri zaman söylerlermiş. Bazen de bulgur çekmeye gittikleri zaman söylerlermiş. Safiye POLAT, Cemile YILDIRIM, Sevim ARI ve Leyla TİTİZ isimli kaynak kişilerimizin söylediklerine göre “ekin ekme giderken tarlalarımız ırmağın (Kızılırmak) yanında olurdu. Genç kızlar toplasaydık hep birlikte mani yarıştırdık. Ekin biçmeye gidenler işlerini bırakıp bizleri dinlerdi” demişlerdir. Ekin biçme olayı da eski Anadolu insanı için bir gelenek halinde yapılır, bunun da belirli bir adabı erkânı vardır.



(Resim 3: K.K.2 ve K.K.4'ün eskiden tarlada ekini kağnyaya yüklerken çekilen fotoğrafları)

Kaynak kişilerin anlattıklarına göre: *En güzel manileri bulgur çektirirken yarıştırdık. Sabah erkenden ev sahibi kalkar çeşit çeşit yemekler hazırlardı. Kadın erkek ayrı olurdu, genellikle 16-30 yaş arasındaki geç kızlar ve genç erkekler toplanıp bulgur çekilirken hep bir ağızdan bağırarak türküler, maniler söyledik:*

⁸ **Urubla:** Ölçü birimi.

Daş dönmüyor dönmüyor

Daşdan bulgur enmiyor

Kör olasıca baban

Seni bana vermiyor (K.K.8, K.K.12, K.K.13, K.K.14).

Yemekleri yiyip dağılırdık hatta giderken de ev sahibini evine kitlerdik adet böyledir. Sabah evinden çıkamayınca bağırip çağırıp kapının açılması için çabalardı anlaşılırdı ki bulgur o kişinin evinde çekilmiş.



(Resim 4: Bulgur çekme taşı)

Diğer kaynak kişilerden derlenen maniler şu şekildedir:

Ekinler ekiliyor

Dibine dökülüyor

Çatlan düşmanlar çatlan

Düğünüm oluyor (K.K.4, K.K.16, K.K.17).

Ekinler biçiliyor

Yol versem geçiliyor

Çatlan düşmanlar çatlan

Arpa biçtim destem var

Döşek serin hastam var

Karli dağın ardında

Kömür gözlü aslan var (K.K.3, K.K.4, K.K.13).

Tarlaya ekdim darı

Yârimin gömleği sarı

Kurban olam yar sana

Şerbetim içiliyor (K.K.15, K.K.17, K.K.18).

Saçların atma geri (K.K.17, K.K.18).

Ayna attım tarlaya

Ekin ekdim ot bitti

Parıl parıl parlaya

Dibinde bülbül öttü

Kız oğlanın koynunda

Ötmez olasıca bülbül

Domur domur terleye (K.K.4, K.K.17, K.K.18).

Beni yârimden etti (K.K.15, K.K.17, K.K.18).

Arpalar biçiliyor

Şu tarla bizim olsa

Yol olmuş geçiliyor

Yar ekse üzüm olsa

Benim sevdiğim kızım

Yarin uykusu gelmiş

Şerbeti içiliyor (K.K.4, K.K.6).

Yastığı dizim olsa (K.K.4, K.K. 17, K.K.18).

2.3.2. Özlü Sözler

Birbirleri ile alakalı ritmik ve ses benzerliği taşıyan kelimelerin ardı sıra gelmesiyle oluşturulur. Kısa cümlelerden oluşan derin anlamlar ifade eden sözlerdir:

Anıza bastım kara bastım (Ekin biçildiği zaman kışın geldiğini anlatır) (K.K.1).

Harman yeri dişlemiş (Çokbilmiş birine denir) (K.K.3, K.K.6).

On dönüm bostan yan gel yat Osman (Mirasyediler ve hiçbir şey yapmayan insanlara denir) (K.K.1).

Serçeden korkan darı ekmez (Sonunu düşünerek yapmayı planladığı işten vazgeçmek) (K.K.8).

Tarlayı bıtırah çerçiyi oturah batırırmiş (Çerçinin çok oturup iş yapmaması onun batmasına sebep olurken tarlanın içinde çıkan dikenlerin de ekine zarar vereceği anlamındadır) (K.K.2).

Yanmış harmandan öşür toplama (Başa gelen zararı kar görüp ondan fayda sağlamak anlamındadır. Harmanı yanan insanın elinde avcunda bir şey kalmamıştır o insandan gidip vergi almak hoş olmaz anlamındadır) (K.K.2).

Kavugayı ye suyu iç dert bağlasın, eti ye suyu iç yağ bağlasın (kavurganın yavan bir besin kaynağı olması sebebiyle fakirlerin yiyeceği ve onlara dert olacağı anlamında kullanımı ile etin zengin işi olması sebebiyle su içtikçe yağ bağlaması anlamında kullanılmıştır) (K.K.3).

2.3.3. Tarımda Kullanılan Yöresel Sözler

Burada da Direkli Sarıkaya Köyü halkının kendi anlayışları çerçevesinde tarımla ilgili oluşturduğu çeşitli ifadelere yer verilmiştir:

Ekinler karadoğu getirdi (Ekinin hastalığıdır, ekinin içinde siyah çürüklerin olması) (K.K.7).

Ekinin kellesi yere düşmeden yığına koy (Yığında buğday kendi kendini olgunlaştırmış) (K.K.1).

Ekinin tutumu iyi (Ekin tarlanın her yerinde bitmiş, seyrek alan yok) (K.K.1).

Ekin kesilmiş (Ekinin kötü olması) (K.K.1).

Ekinler tepesinden düğleniyor (Ekinlerin çok olmasından dolayı birbirlerine dayanmaları) (K.K.1).

Ekinin sapı kellesini taşıyor (Ekinin seyrek olması) (K.K.1, K.K.2, K.K.5, K.K.10).

Ekinler bir adam boyu olmuş (Ekinler güzel olunca denir) (K.K.1, K.K.2, K.K.3, K.K.4).

Ekinlerin bire on / bire yirmi vermesi (Bir başağı alıp ufalıyorlar ve içinden çıkan taneler çoksa tarla verimli, azsa tarla verimsiz demektir) (K.K.11).

SONUÇ

Tarım, geçmişten günümüze insanlığın varoluşundan beri hayatımızın her yerinde bulunan bir unsur olmuştur. Tarımla ilgili inanışlara baktığımız zaman geçmişten beri devamlılığını dönüşümler yaşayarak sağlamaktadır. Ekme-biçme işlemi sıradan bir olay gibi kabul edilmemiş o işe ve o işi yapana ayrıca bir değer verilmiştir. Elde edilen ürünlere de bir o kadar saygı duyulmuştur. Çünkü toprak bizde kutsal kabul edilmiş ondan elde edilen ürünler de bu kutsallığı taşımıştır. Toprak; anaya benzetmiş, ananın doğurganlığı ile toprak özdeşleştirilmiş tıpkı annenin kutsi bir varlık olması gibi toprakta öyle kabul edilmiştir.

Tarım; inanç, halk hekimliği, özel günler ve halk edebiyatına mahsus şekillerde karşımıza çok geniş bir yelpazede çıkmaktadır. Gerek ekim zamanlarında gerekse hasat zamanlarında ortaya çeşitli mahalli sözler, deyimler, atasözleri ve maniler çıkmaktadır. Elde edilen ürünlerle gündelik hayatın ihtiyaçları karşılanmış sadece karşılanmakla kalmamış onlara dinsel bir anlam yüklenerek hayatımızın her yerinde kullanılmıştır. İnsanların gündelik hayatına yansıyan bu unsurların Eski Şamanist unsurlar taşıması Yada Taşı, Kurban, Yumurta, Nazar ile bağlantılı olması ve Anadolu'da devam etmesi bunun bir göstergesidir.

Halk hekimliğinde arpa, buğday ve bulgur doğal yöntemlerle hastalıkları iyileştirmede önemli bir yere sahip olmuştur. İslamiyet'in etkisiyle bu ürünler dinsel-büyüsel anlamda bir bütün oluşturarak hastalıkları sağaltmada Anadolu'da kullanımları göze çarpmaktadır. Ayrıca çoğu özel günlerde de bu ürünler gene başrolde. Bizim için önemli olan düğünlerimizde gelinlerimizin başından arpa, buğday ve bulgurun saçılması, çocuklarımızın ilk diş dönemlerinde bulgurdan hedik yapılması ve Müslümanların mübarek kabul ettiği zamanlarda da sevap amaçlı bulgur yemeklerinin pişmesi ve konu komşuya dağıtılması gibi halen devam etmekte olan inanışlar vardır.

Bütün bunların yanında tarım, edebiyatımıza da yansımış onunla ilgili anlatımlar, özlü sözler, maniler, türküler oluşturulmuştur. Bu oluşturulan edebiyat mahsulleri her zaman olduğu gibi belli başlı yapılan törenlerde icra edilme ortamı bulmuş ve günümüze aktarılmıştır. Bu kültür ürünlerini Direkli Sarıkaya Köyü örneği etrafında şekillendirerek geçmişten günümüze oluşturulan tarımsal faaliyetleri inanç ve pratikler noktasında bir aktarıcı görevi üstlendiğini görüyoruz.

KAYNAKÇA

- Acıpayamlı, O. (1965). "Türkiye'de Yağmur Duası-II". *A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C.XXII, S.3-4, s.221-250.
- Aşkun, V.C. (2006). *Sivas Folkloru*. Sivas: Sivas İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.
- Ateş, F. (2019). "Mitolojiden Günümüze Yumurta ve Kırk Uçurma Geleneği". *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 19, Sayfa: 14-27.
- Beğenç, C. (1974). *Anadolu Mitolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bekki, S. "Türk Mitolojisi'nde Kurban". *Akademik Araştırmalar*, Sayı: 3, Yıl: Kış 1996, Sayfa: 16-28.
- Beydili, C. (2004). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*. Çev. Eren Ercan. Ankara: Yurt Kitap Yayın.
- Boratav, P.N. (1984). *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çıblak, N. "Halk Kültüründe Nazar, Nazarlık İnancı ve Bunlara Bağlı Uygulamalar". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı: 15, Yıl: 2004, Sayfa: 103-125.
- Duymaz, A. (2008). "Türk Folklorunda Dış Ruh Tasarımı" *Bilig*, Sayı:45, Sayfa: 1-22.
- Dülef, E. (2011). *İran Seyahatnamesi: 10. Yüzyılda Kafkasya'dan Fars Körfezi'ne Yolculuk*. Çev. Serdar Gündoğdu. İstanbul: Kronik Yay.
- Eliade, M. (2001). *Mitlerin Özellikleri*. Çev. Sema Rifat. İstanbul: Om Yayınevi.
- Eliade, M. (2003). *Dinler Tarihine Giriş*. Çev. Lale Arslan. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Fazlan İ. (2011). *Seyahatname*. Çev. Ramazan Şeşen. İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Frazer J. G. (1992), *Altın Dal Dinin ve Folklorun Kökenleri*, II. C., Çev. Mehmet H. Doğan. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Hançerlioğlu, O. (2000). *Dünya İnançları Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnan, A. (1986). *Tarihte ve Bugün Şamanizm (Materyaller ve Araştırmalar)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1980). *Eski Türk Dini*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Kaşgarlı, M. (1985). *Divanü Lügat-it-Türk Tercümesi I*. Çev. Besim Atalay. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kaşgarlı, M. (1985). *Divanü Lügat-it-Türk Tercümesi II*. Çev. Besim Atalay. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kalafat, Y. (2015). *Anadolu Halk Kültürü Monografisinden Mitolojik Şifreler –I*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Okuşluk Şenesen, R. (2011). “Türk Halk Kültüründe Bolluk ve Bereketle İlgili İnanç ve Uygulamalarda Eski Türk Kültürü İzleri”, *Folklor ve Edebiyat*, Cilt: 17, Sayı: 66, Yıl: 2011, Sayfa: 209-228.
- Örnek, S. V. (2000). *Türk Halkbilimi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Örnek, S. V. (1988). *100 Soruda İlkelerde Din, Büyü, Sanat, Efsane*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Salihov, A. (2019). “Başkurtlarda Eski Türk Takvimi ve Nevruz Bayramının Kutlanması”. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 88, Sayfa: 189-203.
- Tanyu, H. (1968). *Türklerde Taşla İlgili İnançlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uraz, M. (1994). *Türk Mitolojisi*. İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Yolcu, M. A. (2018). “Türk Halk Kültüründe Tarımsal Ürünlerin Bolluğunu Amaçlayan Ritüeller ve Büyüsel İşlemler”. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*. Cilt: 11, Sayı: 23, s. 90-95.
- Zaripova Çetin, Ç. “Kazan Tatarlarının Kültürel Kimliğinin Oluşumunda Sabantuy Bayramı”. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi-Bildiriler*, 10-15.09.2007 Ankara, Sayfa: 869-878.

E-Kaynak

URL1: Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Türk Dil Kurumu. “Tarım” www.tdk.gov.tr, (ET: 15.03.2023).

Kaynak Kişi Listesi

Kaynak kişilerle ilgili bilgiler “adı, soyadı, meslek, öğrenim durumu, görüşme tarihi ve yeri” sıralaması göz önünde bulundurularak verilmiştir.

K.K.1: Hüseyin YILDIZ, memur emeklisi, ortaokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.2: Bülent YILDIZ, çiftçi, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.3: Nezahat YILDIZ, ev hanımı, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.4: Ayşe YILDIZ, ev hanımı, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.5: Hüseyin POLAT, çiftçi, lise, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.6: Sevdije POLAT, ev hanımı, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.7: Durmuş POLAT, çiftçi, okuma-yazma yok, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.8: Safiye POLAT, ev hanımı, okuma-yazma yok, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.9: Zübeyde POLAT, ev hanımı, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.10: Mustafa POLAT, çiftçi, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.11: Turan KAÇAN, çiftçi, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.12: Cemile YILDIRIM, ev hanımı, okuma-yazma yok, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.13: Leyla TİTİZ, ev hanımı, okuma-yazma yok, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.14: Sevim ARI, ev hanımı, okuma-yazma yok, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.15: Nurhan TİTİZ, ev hanımı, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.16: Fatma POLAT, ev hanımı, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.17: Döndü YILDIRIM, ev hanımı, ilkokul, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.

K.K.18: Fadime ŞAHİN, ev hanımı, okur-yazma yok, 2022, Direkli Sarıkaya Köyü.



Er Töştük (Töstik) Anlatıları Bağlamında Tokpay-Bay ve Karaglış Masallarının Mukayeseli İncelemesi

(Comparative Analysis of Tokpay-Bay and Karaglış Tales in the Context of Er Töştük (Töstik) Narratives)

Ahmet Tacetdin HALLAÇ¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

20/04/2023

Kabul edildi/Accepted:

13/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1286072

Türk sözlü kültür geleneğinin ürettiği son derece önemli sözlü edebiyat ürünleri vardır. Bunlardan bazıları diğerlerine göre daha çok beğenilir, yayılır ve hacmini büyümeye devam eder. Bir yandan hacmini büyüten hikâye, yer yer kendisini kısa ve yoğun anlatım biçimlerine çevirerek daha çok masallaşmış halde karşımıza çıkar. Türk dünyasında bu türden sözlü kültür ürünlerinden birisi Er Töştük'tür. Dünyanın en önemli destanlarından biri haline gelecek kadar yayılan ve hacmini genişleten metin, diğer yandan da kısa, seri ve yoğun içerikli anlatımlar haline gelerek masal biçiminde ortaya çıkmaya başlar. Potanin ve Vasiliyev tarafından tespit edilen iki Kazak varyantı Tokpay-Bay ve Karaglış masallarıdır. Bugüne kadar her iki masal metnini mukayeseli konu alan bir çalışma yapılmadığı için Er-Töştük literatürüne katkı sunmak için çeviri-metinlerle birlikte bir etüt yapılmıştır. Motif ve epizotlara dayalı yapılan inceleme bir yandan semboller dilinin tahlilinden de faydalanmıştır. Mukayeseli incelemenin verdiği neticeye göre Karaglış, Tokpay-Bay'a göre iç ahengi tutarlı ve tam bir masal örneğidir. Buna karşılık Tokpay-Bay masalı tam olarak masallaşamamış fakat büyük bir metnin özeti halinde sunulmaya çalışılmış gibidir. Öte yandan olay halkaları bakımından Er-Töştük'e daha yakın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: destan, masal, Er-Töştük, Tokpay-Bay, Karaglış

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Hallaç, A.T., (2023). Er Töştük (Töstik) anlatıları bağlamında Tokpay-Bay ve Karaglış masallarının mukayeseli incelemesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 123-141. doi: 10.48174/buaad.1286072

Summary

The Turkish cultural tradition has produced extremely important products of oral literature. Some of them are more popular than others, and they have spread and continue to grow in number. On the one hand, the story that grows in volume sometimes transforms into short and compressed narrative forms and appears in the form of a fairy tale. Narrative varies according to the places where it is performed. Sometimes it takes the micro-cultural elements of the region where it is performed, sometimes it gains or loses details; thus the length of the text changes. One of the products of this kind of oral culture in the Turkic world is the Er Töştük. Er Töştük, which is a part of the Manas epic, has had the form of an epic in time. It has become one of the largest and most important texts in the Turkish narrative tradition. Thus, like the Manas Epic, Dede Korkut Stories, Köroğlu Epic and Alpamış, it has become one of the remarkable products of folk literature both in the Turkic world and all over the world. The text, which has become one of the most important epics of the world and has expanded its volume, on the other hand, begins to appear in the form of fairy tales by becoming short, serial and dense narratives. Until today, many variants of Er Töştük narratives, both prose and verse, have been identified. The first identifications were made by V. Radloff. Later, Vasiliyev, Potanin, Erika Taube collected fairy tale variants of Er Töştük story from different Turkic tribes. Although comparative studies have often been conducted on Er Töştük narratives, there is no comparative study on the two tales. The two Kazakh variants identified by Potanin and Vasiliyev are the tales of Tokpay-Bay and Karaglış. Potanin published two Er-Töştük tales in 1916. One of them is Er-Tustuk son of Bulat-pay and the other is Ir-Tustuk son of Tokpay-Bay. The full text of Tokpay-Bay has not been published in Turkish before. Likewise, the fairy tale of Karaglış, compiled by Vasiliyev in 1898, has not been published in full text in Turkish. In addition to publishing both tales in full text in Turkish, the study includes a comparative analysis of the plot, cast of characters and motifs. Since there has been no comparative study

¹Dr. Adana/Türkiye. ahmedhallac@outlook.com. ORCID ID: 0000-0002-5569-9766

of both fairy tale texts to date, a study was carried out together with the translated texts in order to contribute to the Er-Töştük literature. As a result of the analysis, some results were obtained. Tokpay-Bay fairy tale has inconsistencies between episodes. The motif that comes into play in one episode does not fulfill its function and does not come up again in other episodes. On the other hand, it contains details that are not common in fairy tales, such as the socio-cultural structure of the places mentioned in the narrative. It has a content and style closer to the epic versions of Er Töştük narratives. In this respect, the text could not become a fairy tale. But Karaglış tale is not like Tokpay-Bay. If a motif comes into play, it necessarily makes the reader/listener feel its vitality; there are no dull and dysfunctional motifs. The narration is extremely dense and fast in the event circles. There are no dialogues that delay the action, no details that prolong the process. Whatever needs to happen in the episodes, the plot does it immediately. In the narrative, which proceeds very rapidly, all motifs are consistent with each other and the internal harmony between the episodes is complete. The tale of Tokpay-Bay is not a complete tale, but it seems to be an attempt to present it as a summary of a large text. Because it is the closest to Er-Töştük in terms of event rings. In terms of mythological influences and manifestation, both are part of the fantastic world. Everything is extraordinary, mythical creatures are constantly involved, there is no room for the ordinary. However, these tales are also examples of heroic tales. The main thing is for the hero to succeed. Whereas in Tokpay-Bay the hero fails only once, in Karaglış the hero succeeds in every endeavor and defeats every enemy. Nevertheless, it is heroism that characterizes the hero in Tokpay-Bay. The narrative does not give the impression that Er-Tustuk will fail at anything he tries his hand at, or that he will lose completely. Both tales show the change and transformation of narratives in Turkish culture through a single narrative. In addition, these narratives show the mythology, narrative traditions, stylistic features, motifs of different Turkic tribes in two texts in the Kazakh field as an example that Turkish culture is a whole.

Keywords: epic, fairytale, Er-Töştük, Tokpay-Bay, Karaglış

Giriş

Bir milletin inanç dünyasını, duygularını, idealizmini yansıtan sözlü gelenek metinleri arasında diğerlerini geride bırakan, aynı dilin, gelenek ve kültürün paydaşları tarafından daha çok beğenilen, sevilen ve böylece daha meşhur hale gelen anlatılar vardır. Onların daha çok sevilmesi, daha çok anlatılmasına; daha çok anlatılması daha çok anlatım farklılıklarının ortaya çıkmasına sebep olur. Bu kısa kendiliğinden gelişim bir anlatının dönüm noktasını oluşturur çünkü anlatı artık yeni söyleyişlerle ifade edilerek farklı biçimlere girmiş, aynı zamanda bünyesine yeni unsurlar olarak hacmini genişletmiştir. İşte, Manas, Köroğlu ve Alpamiş Destanlarında olduğu gibi bazı anlatılar iç dinamiklerini aynı dili konuşan paydaşlar arasında şöhretini koruyarak tamamlayıp daha sonra varyantlaşmaya, biçim değiştirmeye başlar.²

Türk dünyası sözlü kültür ürünleri arasında büyük bir öneme ve zenginliğe sahip olan ve Manas Destanı'nın bir parçası olarak Manas'ın arkadaşlarından biri olan Er-Töştük'ün gerek manzum gerekse mensur çeşitlemelerine rastlamak mümkündür. Anlatı, esası itibariyle Manas Destanı'nda filizlenmiş olsa da kendi hikayesini, olay halkalarını, motiflerini ve tiplerini elde etme yolunda Manas'tan bağımsız bir seyir izlediği, kendi müstakil karakterini ortaya koyduğu görölmektedir. Sanıyoruz ki Er Töştük'ün büyük ve önemli destanlar yahut anlatılar kategorisinde değerlendirilmesini sağlayan en önemli faktörlerden birisi de budur. Er-Töştük'ün epik destan olarak,

² Çeribaş (2013b)'ın da dikkat çektiği üzere Türk kültür dairesi içinde anlatılagelen metinler, dikkatli okumayla aralarında birtakım bağlar olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Manas Destanı, Dede Korkut ve Er Töştük anlatıları arasında motif ve üslup benzerliklerinin olduğuna dikkat çekmiştir.

yani manzum biçimleri arasında birtakım farklılıklar ortaya çıktığı gibi daha çok masal formuna yaklaşmış veya masallaşmış (ya da aslı masal olan) metinler arasında da bazı farklılıklar ve müşterekler dikkat çekmektedir. Er-Töştük'ün masal varyantları çok geniş bir sahada karşımıza çıkmaktadır.

Er Töştük'le ilgili ilk çalışma, Radloff'la başlamıştır. Onun 1872'de yayınlanan ve Proben adıyla bilinen büyük eserinin *Proben der Volksliteratur der Türkischen Stämme Süd-Sibiriens* başlıklı dördüncü cildinde Tümen Tatarları'ndan derlediği Jirtüşlük adında bir masal vardır (1872: 352-375). Takip eden dönemde, 1875 (526-589)'te ise Kırgızların Er Töştük destanını yayınlamakla duyurmuştur. Bu çalışmaya konu olan Karaglış masalı ise 1898 senesinde Kazaklar arasında Vasiliyev derlemiştir. Masal, kahramanın adıyla isimlendirilmiştir. Potanin (1916: 85-95), Er-Tustuk adında iki versiyonu (1- *Bulat-pay oğlu Er-Tustuk*, 2- *Tokpay-Bay oğlu İr-Tustuk*) 1916 senesinde yayınlanan Jivaya Starina adlı dergide peş peşe yayınlamış ve masalların hemen ardından kendisinin o güne kadar haberdar olduğu varyantlarla birkaç sayfa mukayeseli olarak incelemiştir. Bu metinler Er-Tustuk başlığında numaralandırılarak yayınlanmış, ikinci masala ayrı bir isim verilmemiştir. Masallardan ilki, Yıldırım (2014: 94-97) tarafından Türkiye Türkçesine aktarılarak yayınlanmıştır. Potanin'in derlediği bir başka varyant olan İtigil de Yıldırım (2014: 97-100) tarafından Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bugüne kadarki en büyük metin hacmine sahip olan anlatma ise bir epik standır ve Sayakbay Karalayev tarafından icra edilmiştir. Metnin orijinali ve Türkiye Türkçesine aktarımı, diğer varyantlarla beraber mukayeseli incelenmesi Yeşildal (2015) tarafından yapılmıştır. Ardından, Nezir Temur (2018) tarafından ve Cusup Mamay varyantı olarak adlandırılan diğer bir metin kapsamlı bir şekilde çalışılmıştır. Erika Taube (1994: 139- 150) tarafından ve kendi kanaatine göre en eski biçim olarak gördüğü Bay Nazar adlı metin (kahramanlık masalı) derlenmiştir (1993: 196). Bu da Türkiye Türkçesine aktarılarak Yıldırım ve Hallaç (2022) tarafından Sayakbay Karalayev ile Cusup Mamay varyantlarıyla mukayeseli olarak ele alınmıştır.³ Fakat burada özellikle Potanin'in derlediği Tokpay-Bay ile Vasiliyev'in derlediği Karaglış varyantları incelemeye alınacaktır. Hem tam metinlerinin daha önce yayınlanmaması hem de mukayeselerinin yapılmaması Er-Töştük anlatmaları hakkındaki araştırmalara katkı sağlayacaktır.

Tokpay-Bay ve Karaglış Masallarının İncelemesi

Kazak sahasına ait olan her iki metin yakın tarihlerde farklı isimler tarafından derlenip yayınlanmıştır. Tokpay-Bay masalı, Potanin tarafından 1916 senesinde *Jivaya Starina* dergisinde yayınlanmıştır. Boratav ve Louis Bazin masalı Fransızca özetlemiş ve bu özet de Türkmen (1995: 237-239)'in hazırladığı çalışmada Türkiye Türkçesiyle yayınlanmıştır. Hacim bakımından oldukça

³ Er Töştük anlatılarının çok daha kapsamlı olan literatür materyalleri Yeşildal tarafından aktarılmıştır. Varyantların mukayesesi ve literatür çizgisi için bkz. Yeşildal, 2015a. Kırgız sahasına ait nesir varyantların bir incelemesi için aynı yazarın şu makalesine bakılabilir: Yeşildal, 2015b.

kısa olan bu masalda Tokpay-Bay oğlu İr-Tustuk'un başından geçenler anlatılır. Diğer masal, Karaglış adını taşımaktadır. Vasiliyev (1898: 53-58) tarafından daha erken bir tarihte, 1898'de yayınlanmıştır. Potanin (1916: 93), Tokpay-Bay metnine yer verdiği sayfaların hemen sonunda bir Er-Töştük varyantı olarak Vasiliyev'in bu derlemesinden söz etmiştir. Kahramanın kendi adıyla anılan Karaglış masalı iç düzen ve tutarlılık bakımından Tokpay-Bay'dan daha iyi durumdadır. Anlatım son derece seridir.

Tokpay-Bay masalının özeti: Dokuz oğlu ve dokuz bin atı olan Tokpay-Bay, bir gün oğullarının atları götürmesiyle karısıyla kalır. Bu sırada kadın hamile kalır ve İr-Tustuk'u doğurur. İr-Tustuk'un kayıp kardeşlerini araması için yola çıkmaya sebep olan oyun arkadaşı Tasça-baladır. Yola çıkan kahraman bir toyun düzenlendiği yere gelir ve dokuz koyu kahverengi at üzerinde dokuz kürklü adam görür. Etrafındaki halk, onları ana-babasız oldukları için alaya alınca, kahraman bunların kardeşleri olduğunu anlar. Büyük kardeşinin çadırında kalan kahraman, her gün bir at yiyecek kadar iştahlı olunca her kardeş onu misafir etmesi için diğerine gönderir. Kahraman, onlara kardeş olduğunu en küçük kardeşin çadırında söyler. Hep beraber eve dönerler. Tokpay-Bay oğullarına kız aramak için evden çıkar ve bir balıkçının evine gider. Orada asılı on şapka görür ve balıkçının karısına durumu anlatır. Kadın da kocasının kızlarına koca aramak için dışarı çıktığını anlatır. Adam eve gelince Tokpay-Bay ile anlaşılır ve adam on kızı alıp eve döner. Dönüş yolunda küçük kız Kenjekey, kayınbabasına geceyi yüksek ve susuz bir yerde geçirmek gerektiğini söylese de adam bunu dinlemez. Suya yaklaşınca bir ciğerin yedi başlı bir kadına döndüğünü görür. Tokpay-Bay'ı yakalayıp öldürmeye çalışınca adam canının karşılığında teklif ettiği her şeyi reddeden Kempir'e (ardından Jalmaus⁴ olarak anılacaktır) oğlu İr-Tustuk'u teklif eder. Bir hile ile oğlunu Kempir'e göndereceğini söyler ve kurtulur. Eve dönülünce nikâhlar gerçekleşir. Kahraman altın aşığını isteyince, babası onu konakladıkları yerde unuttuğunu söyler. Oğlunu tuzaga yollar. Yola çıkarken karısı ona Şal-guyruk ata binmesini, ak-polat kılıcı kuşanmasını ve ak-sırmal zırhı giymesini söyler. Konak yerine vardıklarında Şal-guyruk tehlikeyi sezer. Kahraman da tedbirli davranıp atından inmez. Jalmaus'tan altın aşığını isteyince, canavar gelip almasını söyler. At, kahramanı sırtından indirmediği küçülür ve ani bir hareketle İr-Tustuk aşığını alır. Ardından bir savaş başlar ve Jalmaus yer altına kaçır. Peşinden giden kahramana atı kuyruğundan bir tel verip geri döner. Kahraman yer altı dünyasında kendisine dört yoldaş edinir ve bunların hepsinin birbirinden farklı ve olağanüstü meziyetleri vardır. Bir tanesi dağ dağa çarpar, diğer bir gölün suyunu yutar, öteki aşırı derecede hızlı koşar, sonuncunun ise kulakları çok keskindir. Dört yoldaş ve kahraman Ulmıs Han'ın otağına gelirler. Burada İr-Tustuk kovaladığı Jalmaus'un buraya sığındığını söyler ve öte yandan yoldaşların aslında Ulmıs Han'ın kızı tarafından kendisine gönderildiğini öğrenir çünkü kız İr-Tustuk'e âşık olmuştur. Bunun üzerine

⁴ Kırgızlara ait efsane ve mitleri kapsayan ve Yalmavuz'u da içeren olağanüstü varlıklar hakkındaki şu çalışmaya bakılabilir: Çeribaş, 2013a.

kahraman, kızı babasından ister ama Han onları bir dizi yarışa sokar. Önce bir pehlivanla güreşi teklif eder. Onunla dağı dağa çarpan yoldaş güreşir ve kazanır. Koşu yarışına hızlı olan yoldaş katılır. Karşısına bir kocakarı konulur, onu yener. Sonra hepsi demirden bir eve konulur. Ev ateşe verilir. Gölü yutan yoldaş ağzındaki suyu salarak ateşi söndürür. Han, bunun üzerine kızını vermeye razı olur. Sonra kulağı keskin yoldaşına kızın yerini öğrenmesini ister. Kızı alıp eve giderler. Onların eve döndüklerini işiten Çoyun-gulak bir dilenci kılığında onların karşısına çıkar ve İr-Tustuk'u evine çeker. Evde Çoyun-gulak'ın karısı, kocasının aslında kötü biri olduğunu anlatır. İki gün sonra aralarında bir savaş başlar. Kahraman ne yaparsa yapsın Çoyun-gulak ölmez. Sonunda kahramanı yere serer, karısını alır, Şal-guyruk da kaçarak yoldaşlara olup biteni anlatır. Gelip kahramanı kurtarırlar, İr-Tustuk birkaç güne iyileşir. Sonra kahraman, savaşı kazanamamasının sebebini düşmanın canının bedeninde değil, başka yerde olduğunu bulur. İr-tustuk, düşmanın karısından dış-canın nerede olduğunu öğrenmesini ister. Kadın da çocuğunu çimdikleyip kasten ağlatır. Çoyun-gulak çocuğun ağlama sebebini sorunca çocuğun ruhunu babasının ruhuna bağlamak istediğini, bundan dolayı ağladığını söyler. Ardından Çoyun-gulak, canının nerede saklı olduğunu söyler. Bunu öğrenen kahraman gidip düşmanın canının bulunduğu dört bildircini bulup üçünü öldürür. Çoyun-gulak'ı bulduktan sonra son bildircini öldürür ve yeniden savaşı. Bu sefer düşmanını alt etmeyi başarır. Çoyun-gulak'ın karısını pehlivana verir ve yaşamaya devam ederler.

Masalın şahıs kadrosu Tokpay-Bay,⁵ anne, dokuz kardeş, İr-Tustuk, Taşça Bala, Balıkçı ve Karısı (dünür), dokuz gelin, Kenjekey, Yedi Başlı Kempir (Jalmaus), Dört yoldaş (Şal-guyruk, Dağı dağa vuran yoldaş, Gölü yutan yoldaş, Hızlı koşan yoldaş, Kulağı keskin yoldaş), Ulmıs Han, Han'ın kızı, pehlivan, kocakarı, Çoyun-gulak, Çoyun-Gulak'ın karısı, Çoyun-gulak'ın çocuğundan ibarettir. Bunların masal içindeki etkinlikleri değişkendir. Masala adını veren Tokpay-Bay, oğullarına kız bulur, evlendirir, küçük oğlunu Jalmaus'a yem eder⁶ ve bir daha masalda görülmez. Anne, yalnızca doğumdan önce at döşü yemesi, kahramanı doğurması ve kayıp kardeşleri oğluna anlatmasıyla vardır. Dokuz kardeş, kahramanla tanışır eve döner ve babalarının getirdiği kızlarla evlenir. Masalın başka bir yerinde görünmezler. Taşça-bala sadece kırgınlıkla kahramana kardeşlerinden bahseder ve rolü tamamlanır. Kahramanı tetikleyici hareket ondan gelir. Dünürler sadece kızlarını vermekle ortaya çıkmıştır.

⁵ Tokpay adı Mariler arasında da kullanılan ve *avcı* anlamına gelen bir özel isimdir (Gankin, 2018; Pustyakov, 2017: 132) Her ne kadar Mari veya Rus kökenli kabul edilse de pek çok ismin Türkçe olduğu oldukça açıktır. Elma adından meydana gelen erkek adı Almakay; Marilerde erkeklere, Udmurtlarda kadınlara verilen ve büyük gelin anlamına gelen Kaliy; kadın adlarından Anay, Aniy (*ana, anneden*), Kınalçe (*gün/künden*), Sarkiy (sarı); Arapça kökenli fakat Türklerden geçen Apisar (← Abuzer ← Ebuzer), Anisa (← Enîse), Asiy (← Asiye), Kadiça (← Hatice) (Gankin, 2018) gibi pek çok isim, Arapça kökenli olanlar da dahil olmak üzere hepsi Türk kültürünün tesiriyle ortaya çıkmıştır.

⁶ Türk destanları ekseninde baba-oğul çatışmalarının ele alındığı şu çalışmaya bakılabilir: Kayabaşı, 2016.

En dikkat çekici olan ise Kenjekey'dir. Masalın *bilge kadını*⁷ olmasına rağmen rol ve sahnesi son derece dar ve takip eden epizotlarda ortada yoktur. O, nerede konaklamak gerektiğini gayet iyi bilir. Aksi halde olacaklar bellidir. Küçük gelinin öngördüğü talihsizlik gerçekleşir. Masal bu noktada bir bilgi vermiyor fakat altın aşığını almak için tuzağa doğru giden kocasına at, kılıç ve zırh vermesi, Kenjekey'in Jalmaus ile kayınbabası arasında olan biten bütün görüşmelere vakıf olduğu anlaşılmaktadır. Aslında hikâyenin trajediye dönmesini engelleyen kişidir fakat bir anda anlatı seyri içinde Kenjekey pasivize hale gelir.

Masal oldukça seri ilerleyen bir yapıya sahiptir. Fakat yine de epizotlar arası birtakım boşlukların olduğu da görülür. Öncelikle, iyileri mükafâtlandırın kötülerini ise cezalandıran masal yapısı burada oğlunu tuzağa düşüren babanın akıbetini ihmal etmiştir. Ulmıs Han'ın kızının kahramana nasıl âşık olduğu meçhuldür. Ardından kahramanın karısı Kenjekey'in de durumu belirsizdir. Kahramanın kovaladığı Jalmaus, bir anda ortadan kaybolur. Daha doğrusu masal artık onunla ilgilenmekten vazgeçmiştir. Hatta masal, geride bıraktığı epizotlarda yer alan pek çok unsuru göz ardı etmektedir. Önce babanın durumu, sonra kahramanın karısının, devamla Jalmaus'un, atının kahramana verdiği telin bir daha adı anılmaz.

Er-Töştük anlatıları kapsamında kahramanın babasına dair bir noktaya değinmekte de fayda vardır. Kenjekey'in bilgeliğine benzer şekilde masalın altında yatan bir diğer mesajı okumaya çalışabiliriz. Masalın bütün olayları tetikleyen ve masala ad veren kahramanı Tokpay-Bay, dokuz bin atı olan bir adamdır.⁸ Atların sayıca fazla olması ise Tokpay-Bay'ın sosyo-ekonomik statüsünün yüksek olduğunu göstermektedir. Zaten Türk destanlarında kahramanın ailesi her zaman soyludur (Yeşildal, 2015a: 170). Fakat bunu malı, parası hayvancılık veya ticaretle elde edilmesine atfetmek mümkün görünmemektedir. Çünkü diğer epizotta İr-Tustuk, bir aygır ile kısrağı evcilleştirebilecek kadar seyislikte mahirdir. Bu bağlamda babadan oğula geçen bir seyislik uzmanlığının olduğunu söyleyebiliriz ki bu çok dikkat çekicidir. Herhalde anlatının çekirdeğinde Köroğlu anlatmalarında olduğu gibi⁹ seyislikle meşhur ve zengin bir kimse bulunmaktadır. Nitekim metnin altında yatan bir dizi birbirine bağlı motifler, kahramanın babasının yalnızca mal zengini olmadığını göstermektedir.

Babanın canını kurtarmak için oğlunu kurban etmesi masalda bir karşılık bulmaz. Tabii masal varyantının iç ahenginin zayıf olması bazı motif ve epizotların eksik kalmış olma ihtimalini de göz önünde bulundurmak gerekir. Bu dikkat çekici bir detaydır aslında. Masallar, ortaya konulan

⁷ Kenjekey'in masalda üstlendiği rol, gerçekliğini ve zeminini Türk sosyal hayatından alan ve bu bakımdan geleneksel Türk anlatı geleneği içindeki konumu korunan "hatun" tipidir. Türk destanları mihverinde kadının statüsü hakkında yapılmış şu çalışmaya bakılabilir: Bal ve Kayabaşı, 2019. Öte yandan epik anlatıların figüratif yapısı ve bunun içinde değerlendirilen bilge tipi için şuraya bakılabilir: Temur, 2018: 30-36.

⁸ Dokuz sayısının kullanılması doğrudan doğruya Türk kültüründe bu sayının kutsal kabul edilmesi ile ilgili olabilir.

⁹ Mesela Köroğlu'nun Kazakistan varyantı olan Ravşanbek'te, Köroğlu'nun babası Ravşanbek hem bey/han hem de iyi bir şinşirdir (Karadavut, 1996: 42).

davranışları ödül ve ceza sistemine tabi tutar. Aslında baba tipinin diğer varyantlarda da aşağı yukarı böyle bir tezahürü vardır. Hatta Er-Töştük'ün babası Eleman bir Han'dır fakat *aklı evvel, cimri, utanması olmayan, derdi sadece hayvan çoğaltmak olan* bir adamdır (Yeşildal, 2015a: 173). O ana kadar evlatları hakkında üzerine düşenleri yerine getirmiştir. Çocuklarına iyi bakmış ve onları evlendirmiştir. Ne oldu da bir anda baba, en küçük oğlunu feda etmiştir? Bunun birkaç sebebi olabilir. Kahramanın ne olursa olsun öz babasıdır, olağanüstü şartlarda kendi canını oğlunun canından üstün tutması kınanacak bir davranış olsa da örflerin perspektifindeki baba-oğul hukuku böyle bir cezalandırmaya müsaade etmemiş olabilir. İkinci bir ihtimal, babanın diğer varyantlarda ve Türk destanlarında da olduğu gibi bir Han/Bey statüsüne sahip olmasıdır. Neticede feda edilecek kişi oğul da olsa klanın reisi hayatta kalmalıdır. Taube (1993: 198), Bay Nazar¹⁰ masalından hareketle masalın neden kahramanın baba adıyla anıldığı sorusunun cevabını ararken bizim düşündüklerimize katkı veren bir görüşte bulunur: *Şimdiye kadar bu fenomen için bir açıklama bulamadım, ancak bunun bir tesadüf olduğunu düşünmüyorum. Belki de gentil-ataerkil ilişkilerin arka planında görülebilir, yani önemli olan işleri yapan kahramanın adı değil, daha çok babasının, yani bir klanın olası reisi olan ve kendisine tabii olduğu babasının adıdır. Diğer bir deyişle, kendisi olarak değil, bir birey olarak babasının oğlu olarak kahraman. (Sonuçta bu, edebi bir figür bağlamında bile bir birey olarak değil, bir tip olarak görüldüğü gerçeğine tekabül eder).*

Sayakbay Karalayev anlatması Er-Töştük'te yilkının peşinden giden çocuklarını kaybeden baba zürriyetsizlikle itham ve tahkir edilir. Bu motif Tokpay-Bay'da İr-Tustuk'un kardeşlerini at üzerindeyken bulduğu sırada halkın onları ana-babasız olmakla alaya almasına dönmüştür. Aslında Türk geleneklerinde ana-babasız olmak alay konusu değildir; aksine, daha gerçekçi olan çocuk sahibi olamamayı hedefe almaktır. Bunun klasik örneklerinden biri Dede Korkut hikayelerinde Bayındır Han'ın evladı olanları ak otağa, kızı olanları kızıl otağa, çocuksuzları ise kara otağa oturtmasıdır. Yani Tokpay-Bay masalı bu noktada deforme olmuş gibi görünmektedir.

Aynı zenginliği diğer varyantlarda da görmek mümkündür. Sayakbay Karalayev anlatması olan Er-Töştük'te kahramanın babası Eleman, sayısız hayvanı ve dokuz oğluyla yaşayan zengin bir adamdır. Oğulları yilkıyla beraber kaybolmuş, daha sonra ise çocuksuzluktan dolayı da perişan hale düşmüş bir kimsedir. Er Töştük doğduktan ve kardeşlerini aramak için yola koyulduktan sonra da zenginliğin alametleri görülmektedir. Çünkü ona kırk yıl boyunca giyilebilecek kadar iyi bir demir çizme ve yedi yıl boyunca tükenmeyecek kadar yol azığı hazırlanır (Yeşildal, 2015a: 475). Cusup Mamay varyantında Eleman, *Altını gümüşünün çokluğuyla / Altmış damı dolup taşan* bir adamdır (Temur, 2018: 41).¹¹

¹⁰ Masalın ele alındığı makale için bkz. Yıldırım ve Hallaç, 2022.

¹¹ Varyantların kapsamlı mukayesesi daha önce yapılmıştır. İlgili çalışmalar için bkz. Yeşildal, 2015; Temur, 2018.

Karaglış Masalının Özeti: Beş kardeş bir yere buğday ekerler ve ona sürekli gelen hırsızı yakalamak için sırayla nöbet tutarlar. Nihayet sıra küçük kardeşe gelince gökten bir atın gelip buğdaya indiğini ve yediğini görür. Atı yakalayan kahraman, beş tayı kendilerine vereceği sözünü alınca yalvaran atı serbest bırakır. At, beş tay getirir. Beş kardeş bunları alır ama en hızlısı kahramanın atıdır. Karaglış bir gün cadının evine girer ve içeride beş kızı görür. Onları kollarının altına ve omzuna alarak kaçıırken cadı gelip yetişir ve Karaglış'a bir gece misafir olması karşılığında kızları vereceğini söyler. Teklifi kabul ettikten sonra atı, olacıklardan haber verir ve cadının niyetini anlatır. Yurduna geri dönen kahramana cadı gece boyunca gelip uyumasını söyler. Kahraman uyumadığı için onu öldüremez ve gündüz olunca kızları vermek zorunda kalır. Sonra onlara karşılarındaki üç dağdan ortada olanda konaklamamaları gerektiğini nasihat eder. Kardeşler bu sözü dinlemez ve sabahleyin bir yılan, Karaglış'ı vermeleri karşılığında onları bırakacağını söyler. Bunu duyan Karaglış hemen yılanın yanına gidip kardeşlerini serbest bırakır. Yılan da kralın ölümsüz kızını kaçırmayı karşılığında kendisini rahat bırakacağını söyler. Karaglış kızı almak için yola koyulur. Kendisine yoldaş olmayı bekleyen olağanüstü özelliklere sahip kişileri yanına alarak devam eder. Bunlardan ilki dağı dağa çarpar, ikincisi gölün suyunu yutar, üçüncüsünün işitmesi çok keskindir, dördüncüsü attığını vuran iyi bir okçu,¹² sonuncusu ise şaşırtıcı derecede hızlıdır. Kralın mülküne gelince bir dizi imtihandan geçmeleri gerekmektedir. Önce at yarışı, sonra koşu yarışı, ardından da ateşe verilen demir evden çıkmaya çalışmadır. Bu zorluklardan yoldaşların yardımıyla geçilir ve kız alınarak dönüşe geçilir. Yoldaşlar, tanıştıkları yere geldiklerinde ayrılır. Kız yılanı verilir ve kardeşler yeniden bir araya gelir.

Karaglış masalındaki¹³ şahıs kadrosunda Karaglış ve kardeşleri, cadı ve kızları, gökten gelen at ve tayları, beş yoldaş (dağı dağa vuran yoldaş, gölün suyunu içen yoldaş, kulağı keskin yoldaş, hızlı koşan yoldaş, keskin nişancı yoldaş), kral ve ölümsüz kızı, yılan, kocakarı yer almaktadır. Beş formeli masalın geneline yayılmıştır: Beş kardeş, beş kız, beş yoldaş. Tokpay-Bay'da olduğu gibi baba ile anneye dair epizotlar yoktur. Mekanlar son derece yüzeyseldir ve herhangi bir arka plan okumasını yapmaya engel teşkil eder. Oysa Tokpay-Bay masalında kahramanın ailesinin ekonomik ve sosyal statüsünü, kardeşlerin bulunduğu yerdeki geleneği, evliliğe dair örfü, karı koca arasındaki destek ve birliği rahat bir şekilde görebiliyoruz. Karaglış masalında tek dikkat çeken şey, Karaglış'ın kardeşlerine olan yardımından dolayı biraz belirginleşen kardeşlik bağlarıdır. Aynı şekilde kardeşlerin kıskanç olmayıp yılanı da Karaglış'ı vermemeleri karşılıklı birer göstergedir. Evlilikle ilgili bir kültürel iz yoktur. Kapısından içeri girdiği evden kız kaçıırıp onlarla evlilik işlenmiştir. Daha doğrusu masal bunun üzerinde durmak istemez.

¹² Türk epik destan geleneğinde olağanüstü özelliklere sahip oklar ve okçuluk hakkındaki şu çalışmaya bakılabilir: Arvas, 2022.

¹³ Boratav (2005: 37), Karaglış masalının özetini verdikten sonra şöyle bir yorum yapmıştır: *Bu anlatı, Er Töştük destanına özgü sahnelerin Potanın tarafından basılan öykülerle bozulmuş gibi olduğunu göstermektedir.*

Masalın en etkili tarafı epizotların birbirine çok sıkı bir şekilde bağlı olmasıdır. Henüz ilk epizotta hikâyeye giren tay, diğer epizotlarda aktif role sahip hale gelir. Hatta bunları, hikâyenin seyrine etki edecek derecede kritik olarak kabul etmek daha yerinde olacaktır. Hem cadının niyetini önceden haber verir hem de yarışta önemli bir eşiğin geçilmesini sağlar. Her iki hamlesinde de kahramanın canını kurtarır. Birincisinde cadı konusunda, ikincisinde yarışmalardaki başarısızlık karşısında kralın yapacağı infaz hakkında. Bu bağlamda masalı iki ana parçadan okumak daha yerinde olacaktır. İlk kısmı yılanla karşılaşım sefere çıkılmasına kadar yaşananlar, ikinci kısım ise kahramanın yolculuğu ve eve dönüşüdür. İki bölümün ortak öğeleri kahraman ve atıdır.

Yine Tokpay-Bay'da olup Karaglış'ta görülmeyen şey ihanet motifidir. Kardeşler, küçük kardeşine karşı bir kıskançlık içinde değildir. En iyi at onundur ama bunu sorun etmezler. Yılan (büyük ihtimal acdaha) tarafından alıkonulup kardeşlerini yılanla vermezler. Onların hikâyeye içindeki tek olumsuz tarafı, cadının verdiği nasihati kulak arkası etmektir. Bunun haricinde de kardeşlerin hikâyeye etkisi yoktur. Sadece cadının kızlarını almayı da eklersek onların olay halkasıyla ilişkisi son derece sınırlıdır. Fakat kahramanın kazanımlarına ortaklardır. Gökten gelen atın verdiği taylardan kardeşler de alır. Cadının kızlarıyla onlar da evlenir. Masalın en şaşırtıcı tarafı kahramanın cadının kızlarını kaçırmayı onlarla bütün kardeşlerin evlenmesi ve amacına ulaşamayan cadının kardeşleri büyük bir tehlikeye karşı uyarmasıdır. Cadının bu masaldaki portresi, Tokpay-Bay'daki kempirden tamamen farklıdır.

Karaglış'taki cadı hakkında birkaç yorumda bulunmak mümkündür. Öncelikle cadı bütünü olumsuz bir şekilde tasvir edilmiştir çünkü demirden dişlerini kahramanı yemek için bilemektedir. Bir görüşe göre masalarda görünen ve kahramana büyük sorunlar çıkaran cadı imajı, anaerkil dönem ile ataerkil dönem arasındaki geçiş sürecinin birer yansımasıdır. Özellikle kahramanı kaçırmayı onu yemeğe teşebbüs eden cadı tipinin demirden dişlerinin olduğuna dair vurguların yapılması Propp'un da dikkat çektiği üzere hem yamyamlık hem de inisiye töreninin parçasıdır (Buzina ve Smotrova, 2022: 54-55).¹⁴

Cadının ikili karakterinin altında yatan öncelikle kurnazlıktır. Masalın kendi denklemi içinde *norm-ihlal-ceza*¹⁵ sürecine bakacak olursak normu ilk ihlal eden cadı değil, kahramandır. Evine izinsiz girmiş, kızlarını kaçırmıştır. Aslında alışık olduğumuz üzere bir cadının işlevini bu olay halkasında kahraman yüklenmiştir. Ona arkadan yetişen cadıdır. İlk başta saldırgan davranmayıp kahramanı bir gece misafir etmek bahanesiyle tuzağa çekmek istemesi, o ancak uykuya daldığında

¹⁴ Bu tür erginlenme ve yeniden doğma gibi sembolik dilin ve ritüellerin arasında kahramanı yutup tükürme ve ocakta pişirme de sayılabilir. İlgili konu hakkında bilgi için bkz. Çahvarovna, Vladimirovna ve Nikolayevna, 2019: 204-205; Hallaç, 2022.

¹⁵ Yasaklama, ihlal, sonuç sıralamasıyla devam eden ve efsane ile memaratlar karşımıza çıkan yapısal süreçtir. Daha fazla bilgi için bkz. Mullen, 2018: 213-214.

saldırıya geçmeyi planlaması, cadının güç dengesi bakımından daha baştan kendisini kahramana görece çok geride bulmasının ön kabulüdür. Karaglış her ne kadar korkudan uyuyamasa da cadının evine habersizce girip kızlarını çalması, bir yılanın kardeşleri tehditle Karaglış'ı istemesi ve kahramanın çekinmeden yılanı gidip zor bir göreve tereddütsüzce atılması her şeyden önce onun yeterince gözü kara bir tip olduğunu göstermektedir. Yılanın, kahramanı tanıyarak çetin bir işin üstesinden geleceğini bilmesi ise masalda anlatılmayan bir *yiğitlik şöhretine* Karaglış'ın sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu durumda cadı ile kahramanın karşılıklı olması yerine tek taraflı hâle dönmemesi düşündürücüdür.

Kahramanın cadıdan korkması, atının ona gelecek felaketi haber etmesiyle başlar. Bu haberde ise cadının dişlerini bilemesi detayı vardır. Sözü edildiği üzere bu motif yamyamlık ile erginlenmenin kesiştiği noktada yer alır. Cadının bu masaldaki hem öldürücü hem de iyilik edici doğasıyla tam uyum gösterir. Benzer şekilde, cadının karmaşık tutumu Tatar kahramanlık masallarında Ubırlı Karçık'ta görülür. O her ne kadar sakınılması gereken tiplerden biri olsa da kimi zaman masalarda kahramanın yardımcısıdır. Ajdaha'nın, Dev'in, kaçırılan kızın, düşmanın dış ruhunun, bulunması gereken bir eşyanın nerede bulunacağını o söyler (Zakirova, 2017: 33). Karaglış'da de kahramanı alt edemeyen cadının karakteri sadece bu aşamada Ubırlı Karçık'a benzemez; aslında o, Ubırlı'nın diğer özelliklerini kahramanın peşinden gidip onu öldürmek istemesinde de gösterir. Çünkü Tatar metinlerinde Ubırlı'nın dört temsilinden biri, kendisine gelenin tutumuna göre muamele etmektir. Birisi sınırları ihlal eder, kabahat işlerse, Ubırlı bunun cezasını ödetir. Diğer bir temsilinde ise kendisine gelen yaralı kahramanı çiğneyip tükürür ve iyileşir, azaları eksikse tamamlanır (Mugallimoviç ve Zakirova, 2019: 83).

Bu bakımdan cadıyla ilgili epizotta karşılıklı korkunun köklerini mitolojik devrin temsilleri açıklamaktadır. Ubırlı Karçık'ın temsil ettiği farklı yönlerdeki karakter Başkurtlardaki Meskey Ebey'de de görülür. O da ne bütünüyle iyi ne de kötüdür. Kimi zaman insanların kanını emer, yüreğini yer, kimi zaman ise insanlara yol gösterir, kehanette bulunur ve korur (Hisamitdinova, 2010: 226). Yalnızca bu iki mitik figürün özellikleri birbirine benzemekle kalmaz Yalmavuz, Sarubek, Ubrı, Piçen ve Baba-Yaga¹⁶ da bu ifade ettiğimiz karakteristiğin birer temsilcisidir. Ayrıca bunların arasında akrabalık bağlarının da olması (Meçkey'in kardeşi, Batı Sibiryada Tatarlarında Biçen, Tatarlarda orman ruhunun adı Meçkey'dir) Karaglış masalının Türk mitolojisinin temsilini üstü örtülü fakat son derece başarılı bir şekilde verdiğini ifade etmek gerekir.

¹⁶ Baba-Yaga'yı tahlil eden Propp (2000: 36), onun birbirinden farklı, hatta tezat işlevlerle sahneye çıkmasını şöyle yorumlar: *Yaga, analizi çok zor bir karakterdir; imajı birtakım detaylardan oluşur. Farklı masallardan bir araya getirilen bu detaylar bazen birbiriyle örtüşmemekte, birbirine uymamakta, tek bir görüntüde birleşmemektedir. Çünkü o da ihsan eden, çocukları kaçırın ve savaşçı olmak üzere peri masallarında üç biçime sahiptir.*

Karaglış masalında dikkat çeken şey, kimsenin salt kötülük veya salt iyilik taşımamasıdır. Gökten gelen at, başkasına ait olanı bir hırsız gibi geceleri kimse görmeden gelip yer ama kötülüğünde ısrarcı değildir. Cezalandırılmak yerine taylarıyla diyet öder. Cadı, gücünü üzerinde kullanmayı denediği kahramana karşı yeni bir kurnazlık peşine düşmez, kızlarını sözünü tutarak verir. Hatta onlara rehber olup başlarına bir kötülük gelmemesi için konaklama yeri hakkında uyarıda bulunur. Yılan, kardeşleri esir alıp tehdit ederken öldürme maksadı taşımaz. Amacı Karaglış'ı getirtmektir. Kahraman gelince zorluk çıkarmadan kardeşleri bırakır. Sonunda da istediğini elde edince kimseye zarar vermez. Kral, kızını almak için gelip imtihanları geçemeyenlerin kemikten dağlar oluşturduğu bir mülkün sahibidir. Yarışmalara hileyi karıştırmaz. Sadece koşu yarışında hile yapan, yarışmacı kocakarıdır. Kahraman da bu dengenin bir parçasıdır. Gökten gelen atı, tayları alacağı için bırakır. Yılanın istediklerini kardeşleri için yapar. Cadının evine habersizce girip kızları kaçıran da kendisidir. Bütün bu ikilem düzleminde ise kimse ölmez.

Sonuç

Er-Töştük destanının masal varyantları olarak karşılaştırmalı bir şekilde ele aldığımız bu etüt birtakım sonuçları çıkarmamıza imkân tanımaktadır. Tokpay-Bay masalı, belki anlatıcının metin üzerinde isteksiz durmasından belki de derleyiciden kaynaklanan sorunlardan belki de metnin kendisi tam olarak bu biçimde olduğundan, bir şekilde eksik, iç ahengi bozuk, epizotlar arası kopuklukların olduğu ve kullanılmayan motiflerin devreye girdiği bir anlatıdır. Fakat içerik bakımından Er-Töştük destanına daha yakındır. Başka bir ifadeyle, Tokpay-Bay masalı Er-Töştük destanının hala masal formuna dönüşme sürecinde olduğu bir metindir. Buna karşılık Karaglış masalı açık bir şekilde Er-Töştük'ün varyantı olmasına rağmen masallaşma sürecini tamamlamıştır. Anlatım son derece kısa, yoğundur; epizotlar arası bağlar korunmuştur. Karaglış masalı, Türk kültür dairesi içinde teşekkül eden anlatı ve mitik yadigârları kendi içinde son derece ustaca temsil etmektedir.

Tokpay-Bay Masalının Türkiye Türkçesi¹⁷

Geçmiş zamanda Tokpay-Bay diye bir adam vardı. Onun dokuz oğlu ve dokuz bin atı vardı. Bu atlar bir yerden geçtiğinde toynakları hendekler oluştururdu. Dokuz oğul bu atları bir yöne doğru sürdü. Onların yokluğunda anneleri hamile kaldı ve yurttaki çangarakta [yurt çatısını oluşturan ahşap daire] asılı duran şeyi yemek istedi. Bunun bir at dösü olduğunu gördü. Bu eti yedikten sonra adını İr-Tustuk koydukları bir oğlan doğurdu. İr-Tustuk büyümeye başladı. Bir yılda büyüyeceği kadarını bir günde büyüdü. Tasça-bala (kel oğlan) ile aşık oynardı ve her seferinde onu yenerdi. Tasça-Bala, Tustuk'e öfkeleni ve şöyle söyledi: *Neden beni gücendiriyorsun da benden dokuz torba aşık alıyorsun! Beni üteceğine, gidip kardeşlerini arayıp bulman senin için daha iyi olur!* İr-Tustuk kel

¹⁷ Bu çeviri, Potanin (1916: 89-93)'in Er-Tustuk başlığına verdiği 2 numaralı anlatının tam metnidir.

oğlana şöyle dedi: *Söylediklerin doğru mu? Eğer bana doğruyu söylüyorsan sana bütün aşıklarımı veririm. Bana doğruyu söyle!* Kel oğlan ona bir yerlere göç eden ve dokuz bin at çalan dokuz kardeşi olduğunu ve şimdi nerede olduklarının bilinmediğini söyledi. İr-Tustuk ona bütün aşıklarını, hatta altın aşığını bile verdi.

Sonra İr-Tustuk eve döndü ve duyduklarının doğru olup olmadığını annesine sordu. Annesi cevap vermedi. Sonra annesinden buğday pişirmesini istedi. Annesi buğdayı pişirince İr-Tustuk elini sıcak kazana bastırdı. Annesine, her şeyi anlatana kadar elini kazandan çekmeyeceğini söyledi ve annesi her şeyi olduğu gibi anlatana kadar elini çekmedi. İr-Tustuk [neyin ne olduğunu öğrenince] kardeşlerini aramak için üzerini giyindi ve yaya olarak yola koyuldu. Günler geceleri kovaladı ve nihayetinde bir toyun düzenlendiği bir köye ulaştı. Burada dokuz koyu kahverengi rahvan at üzerinde, koyu kahverengi kürk elbiseler giyinmiş dokuz adamı fark etti.¹⁸ Kalabalık, bu dokuz gence ne ana-babası ne de herhangi bir akrabaları olduğu ve yalnızca hayvan otlatmakla meşgul oldukları için gülmeye, onları hafife almaya başladı. Böylece İr-Tustuk o dokuz kişinin kendi kardeşleri olduğunu anladı. Kardeşlerinin çadırına gitti ve orada et artıkları vardı.¹⁹ İr-Tustuk'un öyle bir obur olduğu ortaya çıktı ki, her gün bir atı yekpare yedi. Ağabeyi onun bu halinden hoşlanmayınca yaşça bir küçük kardeşine gönderdi. O kardeş de bundan hoşlanmadı ve onu üçüncü çadıra yolladı. Böylece İr-Tustuk çadırdan çadıra bir kardeşten diğerine geçti ve sonunda en küçük kardeşin çadırına yerleşti. Küçük olan birkaç at aldı ve kardeşleri de ziyafete davet etti. Kardeşlere konuğun kendileri gibi olduğunu söyledi ve bir şeylerden şüphelendi. İr-Tustuk, onların kardeşi olduğunu ve onlar yokken doğduğunu birer birer anlattı. Sonra herkes gözyaşlarına boğuldu. İr-Tustuk, neden eve dönmedikleri için onları sitem etmeye başladı çünkü kardeşleri olmadan ana-babaları mutsuzdu. Sonra kardeşler eve dönmeye karar verdi.

Onların sürülerinde, altmış kulaç uzunluğa sahip çizgili bir aygır (altmış kulaş aygır) ve kırk kulaç uzunluğa sahip çizgili bir kısırak vardı. İr-Tustuk bu atları evcilleştirdi ve onlara bindi. Eve gittiler ve her şeyi eve götürdüler, ebeveynlerini buldular ve toy düzenlediler. Ağabeyi, babasından kendisini ve kardeşlerini evlendirmesini istedi. Babası, kendisinin de onlar için on kız kardeş aramayı düşündüğünü söyledi. Baba çocuklarına uygun eş aramaya gitti. Yolda, geceyi bir balıkçının yurdunda geçirmek için durdu. Yurdun bir tarafında asılı olan beş şapka gördü ve ağladı, sonra yurdun diğer tarafına baktı, orada asılı duran beş şapka daha gördü ve bu sefer güldü. Balıkçının karısı adama, bir yöne bakarak ağlamaya başlayıp diğer tarafa bakarak gülmeye başlamasının sebebini sorduğunda on oğlanın babası olan adam şöyle cevap verdi: Oğullarıma on nedîme, on kız kardeş arıyordum ve

¹⁸ Giydikleri kıyafetin adı Jargak'tır (джаргак). Çokan Velihanov'un babası Cengiz Velihanov'un derlediklerine göre bu kıyafet genellikle zenginlerin giydiği türdendir. Birisi, siyah tay derisinden yapılmıştır. Bir diğeri ise siyah, kolları su samuru kaplı yarı kırmızı kumaşandır (Malışeva ve Poznanskiy 1990).

¹⁹ Yiyecek kalıntıları gezginlere verilir.

ilk başta beş şapkanın asılı olduğunu görünce üzüldüm çünkü beş kız kardeşin yetmediğini düşündüm. Sonra beş şapkanın daha asılı olduğunu görünce sevinip güldüm. Balıkçının karısı, kocasının da kızları için bir babanın on oğlunu aramaya gittiğini söyledi. Bunun ardından, balıkçı hemen eve çağrıldı. Balıkçı gelince ebeveynler aralarında anlaştilar ve balıkçı tüm kızlarını verdi. Tokpay-Bay kızları aldı ve eve gitti. Sevgili küçük kız kardeş Kenjekey, Bay'a şöyle dedi: "Geceyi yüksekçe ve susuz bir yerde geçirmemiz gerekiyor." Bay öfkelenildi, susuz bir yerde durmayı kabul etmedi ve suyun yanında durdu. Suyu yaklaştığında, suyun üzerinde bir akciğerin yüzdüğünü gördü. Akciğere vurduğunda ciğer yedi başlı yaşlı bir kadına (kempir) dönüştü ve onu boğazından tutup boğmaya başladı. Yaşlı adam ona bütün atlarını vaat etti. Fakat kempir aynı fikirde değildi, teklifi kabul etmedi. Bu sefer ona dokuz oğlunu teklif etti. Kempir bunu da kabul etmedi. Nihayetinde ona en küçük oğlu olan İr-Tustuk'u vaat etti. Ona altın aşığını bırakacağını ve ardından İr-Tustuk'un aşığı almak için geleceğini söyledi. Eve vardığında bir toy tertip etti ve kızları oğullarına nikâhladı. Sonra İr-Tustuk babasından altın aşığını istedi. Babası ise altın aşığın geceleyin konakladığı yerde kaldığını söyledi. İr-Tustuk altın aşığını almak için atına binmek üzereydi. Kenjekey ona beyaz bir at olan Şal-guyruk'a binmesini, beyaz bir kılıç (Ak-polat) ve beyaz zincirden zırhı (Ak-sırmal) almasını nasihat etti. Yolda Şal-guyruk, İr-Tustuk'e şöyle söyledi: "Yurtta yedi başlı bir Kempir-jalmaus oturuyor!" İr-Tustuk gece konaklanılan yere geldiğinde, yaşlı kadın Jalmaus'u gördü ve ondan altın aşığını istedi. Jalmaus şöyle dedi: "Oturduğumda kalkamıyorum, kalktığımda ise oturamıyorum! Bunun üzerine Şal-guyruk "betege"den uzun ve "yavşan"dan daha kısa oldu. İr-Tustuk altın aşığı (altın saka) aldı ve kaçtı. Kempir-jalmaus kılıcını salladı ama hiçbir şey yapamadı. İr-Tustuk geri döndü ve yaşlı kadın jalmausla savaşmaya başladı. Yaşlı kadın dayanamadı ve kaçtı. İr-Tustuk onu takip etti. İkisi de yer altına düştü. Şal-guyruk, İr-Tustuk için tüyünden bir tel bıraktı ve gitti. İr-Tustuk yürüyerek gitti. Yolda, bir dağı diğerine çarpan bir adamla tanıştı. Yoldaş oldular ve birlikte yürüdüler. Sonra gölün suyunu ağzına alan bir adama rastladılar. Bu adam onların yoldaşı oldu ve beraber gittiler. Hayvanları bir anda yakalayabilen çok hızlı koşan bir adamla da karşılaştılar. Bu adam da onlara katıldı. Sesleri çok uzaklardan duyabilen bir adamla tanıştilar. O da onlarla gitti. Hepsi Ulmis Han'ın otağına geldiler. Han'a kendilerinden kaçan ve peşinde oldukları bir adamın otağına sığındığını söylediler. İr-Tustuk, yolda kendisine katılan tüm yoldaşların, Ulmis-Han'ın ona âşık olan kızı tarafından kendisine gönderildiğini öğrendi. İr-Tustuk ve yoldaşları, Ulmis-Han'dan kızını onlara vermesini talep ettiler. Ulmis Han, *balvanına* [→pehlivan] (güçlü adam) galip gelirlerse onu vereceğini söyledi. İr-Tustuk, dağa bir dağla vuran yoldaşını Han'ın balvanına karşı düelloya gönderdi ve Han'ın balvanı yenildi. Sonra han, koşucusunu yenerlerse kızını vereceğini söyledi. Han, kocakarıyı ortaya çıkarınca İr-Tustuk hayvanların peşinden koşan adamını kocakarının karşısına koydu. Kocakarı da yenildiğinde, Han, İr-Tustuk'u yoldaşlarıyla birlikte demir eve (temir uy) koydu ve evin ateşe verilmesini emretti. Demir ev iyice ısındığında, gölü ağzına alan adam suyunu saldı. Su ateşi söndürdü ve bozkırın üzerine

yayılmaya başladı. Han bu tufandan korktu ve kızını vereceğine söz verdi. Dedi ki: "Kızınızla aynı fikirde olup olmadığını konuşun." İr-Tustuk, olağanüstü kulaklara sahip olan arkadaşına sordu: "O nerede?" Yoldaşı dinledi ve onun yer altında olduğunu söyledi. İr-Tustuk kızı aldı ve eve gitti. Dev Çoyun-gulak'ın yeğeni bunu öğrendi. Çoyun-gulak, evine doğru seyahat eden İr-Tustuk'u beklemek için yola çıktı. Onu göl kenarında bekliyordu. İr-Tustuk göle vardığında, Çoyun-gulak ona kendisinin bir dilenci (hâyirçi) olduğunu söyledi ve İr-Tustuk'u evine getirdi. Çoyun-gulak'ın karısı, İr-Tustuk'a Çoyun-gulak'ın kötü bir adam olduğunu söyledi. İki gün sonra İr-Tustuk ile Çoyun-gulak savaşa girişti. İr-Tustuk üstünlüğü kazansa da kılıç Çoyun-gulak'n canını almadı. İr-Tustuk artık yorgun düştüğünde, Çoyun-gulak onu yere serdi ve karısını da aldı. Atı Şal-guyruk kaçtı ve neler olup bittiğini İr-Tustuk'un yoldaşlarına söyledi. Arkadaşları İr-Tustuk'un yanına geldi. Onu bulduklarında ölmek üzereydi ve yoldaşları İr-Tustuk'u kurtardılar. Birkaç gün sonra İr-Tustuk iyileşti. İr-Tustuk'un, Şoyun-gulak'ı²⁰ yenememesinin sebebi, onun ruhunun vücudunda değil başka bir yerde olmasıydı. Şoyun-gulak'ın bir oğlu vardı. İr-Tustuk, Şoyun-gulak'ın karısından kocasının ruhunun nerede olduğunu öğrenmesini istedi. Bunun üzerine Şoyun-gulak'ın karısı çocuğunu kasten ağlattı. Şoyun-gulak, çocuğun neden ağladığını sordu. Kadın dedi ki *Çocuk, ruhunu Şoyun-gulak'ın ruhuna bağlamak istiyor*. Bu cevaba Şoyun-gulak öfkeleni ve hiçbir şey söylemedi. Kadın çocuğu yeniden ağlattı. Şoyun-gulak yeniden çocuğun neden ağladığını sordu ve kadın da çocuğun az önceki isteğini, ruhunu babasının ruhuna bağlamak istediğini söyledi. Bunun üzerine Şoyun-gulak dedi ki *Ruhum bir dağın tepesindeki kuyunun dibinde bulunan demir bir sandığın içinde; sandıktaki dört bildircında*. İr-Tustuk, denilen bu dağa tırmandı, demir sandığı buldu, ondan bildircinleri çıkardı, üçünü öldürdü, birini hayatta tuttu. Dağdan aşağı indi, Şoyun-gulak'ı buldu ve dördüncü bildircini öldürdü. Şoyun-gulak'a karşı savaşmaya başladı ve onu öldürdü. Sonra eve geldi, yoldaşlarını topladı, Şoyun-gulak'ın karısını balvana verdi, kalanlara bir şeyler dağıttı ve evde yaşamaya başladı.

"Karagış" Masalının Türkiye Türkçesine Çevirisi²¹

Bir zamanlar beş kardeş varmış. Büyük bir ağacın yanına buğday ekmişler. Ne zaman buğday olgunlaşsa, kardeşler geceleri birilerinin gelip buğdayı yediğini fark etmişler. Böylece ekili buğday alanını gözetlemeye başlamışlar. İlk nöbeti tutan en büyük kardeşmiş ama gelen giden kimseyi görmemiş. Sonra diğer üç kardeş de nöbet tutmaya başlamış, onlar da kimseyi görememişler. Sonunda beşinci gün geldiğinde, Karagış adındaki en küçük kardeşe nöbet sırası gelmiş. O nöbet tutarken, siyah bir kısrığın gökyüzünden buğdaya doğru süzülerek uçtuğunu ve onu yemeye

²⁰ Anlatıcı Çoyun biçimini de Şoyun biçimini de kullanmıştır (Potanin'in notu).

²¹ Vasiliyev'in derlediği masalların -kendi sıralamasıyla- on beşincisidir. Şöyle bir dipnot düşmüştür: Bu ve sonraki iki masal Kustanay ilçesinin Çubarskaya köyünde, bir önceki (14.) masal ise aynı ilçenin Saranskaya köyünde kaydedilmiştir (Vasiliyev, 1898: 53-58).

başladığını görmüş. Karaglış hemen kısrağı yakalamış. Sonra kısrağın hemen *Bırak beni, Karaglış. Beş tayım var. Eğer beni bırakırsan, hepsini sana ve kardeşlerine veririm.* demiş.

Bu sözün üzerine Karaglış kısrağın gitmesine izin vermiş. O da sözünde durarak tayları getirmiş ve kardeşlerine vermiş. En küçük tayı ise Karaglış'a vermiş. Kardeşler ne zaman tayları yarıştırsa Karaglış'ın tayı hep birinci gelirmiş. Bir gün Karaglış bir yerde duman tüttüğünü görmüş. Oraya doğru yaklaşmış ve bunun bir cadının evi olduğunu görmüş. Bu cadının beş kızı varmış. Karaglış cadının evine girmiş. Baktığında, cadının kızlarını yerde oturmuş ve oynuyorlarken bulmuş. Kızlar da Karaglış'ı gördüklerinde hepsi panikle etrafa dağılmış. Karaglış da halının altına saklanmış. Cadının kızları geri döndüğünde hepsini tek tek yakalamış. İkisini sağ kolunun altına, ikisini sol kolunun altına, beşincisini de omzuna atmış, atına binerek dörtnala oradan uzaklaşmış. Ama olan biteni sonradan fark eden cadı arkalarından yetişmiş ve *Karaglış, kızlarımı sana yarın vereceğim, ama şimdi bu gece gel ve benimle kal.* demiş. Bu teklifin üzerine Karaglış cadıya dönmüş ve kızlarını ona geri vermiş. Cadı ise gecelemesi için Karaglış'a bir çadır kurmuş ve ona bir yatak hazırlamış. Bir süre sonra Karaglış dışarı çıkmış ve tayının ağladığını görmüş. *Cadının niyeti kötü, bu gece seni öldürmek istiyor. Demirden dişlerini bilemek için demirhaneye çoktan gitti* demiş.

Karaglış tayının kendisine verdiği nasihatini dinlemiş ve yurda geri dönmüş. Korkudan uyuyamıyormuş. O böyle oladursun, aniden biri yaklaşmış. Bu gelen cadıymış. Karaglış'ın uyuyup uyumadığını kontrol ediyormuş. Ve onun hâlâ uyanık olduğunu görünce *Uyu, akıllı çocuk!* demiş. Ama Karaglış uyuyamamış. Bir müddet sonra cadı tekrar Karaglış'ın çadırına gelmiş ve bir delikten onu gözetlemeye koyulmuş. Onun hâlâ uyanık olduğunu görünce *Uyu, oğlum!* demiş. Bu hâl devam etmiş ve cadı sabaha kadar birkaç kez daha gelmiş. Ama Karaglış hiç uyumamış. Bunun üzerine cadı kızlarını, Karaglış'ın kardeşlerine vermek zorunda kalmış. Kardeşler ise çok geçmeden Karaglış'ın yanına gelmişler. Kızlarını veren cadı *Buraya çok uzakta olmayan üç tane dağ var. Sakın geceyi ortadakinde geçirmeye kalkışma.* demiş.

Akşam olduğunda, Karaglış'ın kardeşleri cadının ikaz ettiği o ortadaki dağda kamp kurmuşlar. Karaglış ise diğer dağda kalmış. Ertesi gün sabah olduğunda Karaglış kardeşlerinin ağlama seslerini işitmiş. Ama o seslerin arasında birinin *Karaglış'ı bana getirin, o zaman ben de gitmenize izin vereyim!* dediğini duymuş. Karaglış kardeşlerinin yurduna gitmiş. Vardığında, orada kardeşlerinin dışarı çıkmasına müsaade etmeyen bir yılanın olduğunu görmüş. Bunun üzerine Karaglış yılanın yanında kalmış ve kardeşler de oradan ayrılmışlar. Yılan, Karaglış'a *Güçlü bir kralın ölümsüz bir kızı var, onu bana getir! Eğer onu getirirsen, gitmene izin veririm!* demiş. Karaglış bu teklifi kabul etmiş ve yolculuğuna başlamış. Yolda giderken, bir dağa ötekini itebilen bir adamla karşılaşmış. Karaglış ona *Burada ne yapıyorsun sen?* diye sormuş. O adam da *Karaglış'ın yoldaşı olmak istiyorum ve onun gelmesini bekliyorum.* cevabını vermiş. Karaglış karşılaştığı bu devle birlikte yoluna devam etmiş.

Yolda giderken, bu sefer de bir gölün bütün suyunu ağzına alabilen başka bir adamla karşılaşmışlar. Onu da yanlarına almışlar. Sonra kulağı mükemmel bir şekilde işitebilen bir adamla karşılaşmışlar. Sonra çok iyi bir okçu ve son olarak da çok hızlı koşabilen bir adamla karşılaşmışlar. Sonuncusu o kadar becerikli biriymiş ki, bir ağaçta oturan iki saksaganın kuyruklarını fark edilmeden değiştirmiş.

Hepsi Karaglış'ın atına bindi ve sözü edilen prensesi aramaya koyulmuşlar. Uzun bir süre boyunca at sürmüşler ve aniden karşılarında iki dağ görmüşler. Bunlardan birinden dere gibi kan akıyor, diğeri ise kötü ruhlarla doluymuş. Bu dağların arkasında ölümsüz bir kızı olan kralın mülkü varmış. Bu dağlar, kralın kızını almak için gelen fakat amacına ulaşmadan ölen insanların kemiklerinden oluşuyormuş. Karaglış doğruca krala gitmiş ve “Kızımız için geldim!” demiş. Kral ise *Pekâlâ, senden yapmanı istediğim beş tane görev var. Bunları yerine getirirsen, kızımı sana veririm. Yok eğer başaramazsan, seni infaz ederim!* karşılığını vermiş. Kralın sözlerini işiten Karaglış kendisine sunulan görevleri kabul etmiş. Önce bir at yarışı tertip edilmiş ve Karaglış'ın atı birinci gelmiş. Sonra insan yarışı başlamış. Karaglış arkadaşını, Kral ise yaşlı bir kadını yarışa sürmüş. Bu yaşlı kadın yanına bir kova bal almış. Yolda rakibine bal vermiş ve böylece onu mayıştırmış. Koşucu uykuya dalmış. Yaşlı kadın kovayı onun yanına bırakmış ve koşmaya başlamış. Karaglış, kulağı keskin olan yoldaşına yolda kaç kişinin olduğunu öğrenmesini söylemiş. O da kulak kabartmış ve *Sadece bir kişi geliyor!* demiş.

Karaglış, nişancı arkadaşına kovayı vurmasını söylemiş. Okunu fırlatıp kovayı vurmuş ve koşucu arkadaşları uyanmış. Önde koşan yaşlı kadını görünce eline bir avuç kum almış ve ona yaklaşmaya başlamış. Koşucu, yaşlı kadına yetişmiş ve “Buraya bak yaşlı kadın!” demiş. Yaşlı kadın koşucuya doğru bakar bakmaz, koşucu kadının gözlerine elinde tuttuğu kumları atıvermiş. Kadın eliyle gözlerini silmeye çalışmış ve daha fazla yarışa devam edememiş. Koşucu böylece birinci gelmiş. Karaglış, bir kez daha galip gelmiş. Sonunda kral sıcak kömürler üzerine inşa edilmiş demir bir eve herkesin girmesini emretmiş. Evin her tarafına yerleştirilen körüklerle ateşi harlamaya başlamışlar. Karaglış'ın ikinci yoldaşı ağzına gölden su çekmiş ve ev çok ısınmaya başladığında tüm suyu püskürtmüş. Böylece herkesi alevler arasında yanmaktan kurtarmış. Kral, kızını Karaglış'a vermek zorunda kalmış. Kızı alıp yılanın yanına dönerken, arkadaşları onunla ilk karşılaştıkları yerde ayrılmışlar. Karaglış ise vedalaşırken onlara giysilerini vermeyi teklif ettiyse de onlar bunu kabul etmeyerek reddetmişler. Karaglış da yılanı kralın kızını vermiş ve sağ salim kardeşlerinin yanına dönmüş.

Kaynakça

- Arvas, A. (2022). Türk Dünyası Epik Destanlarında Olağanüstü "Yedi Silah". *Milli Folklor*, 17(134), s. 5 - 16.
- Bal, G., ve Kayabaşı, O. A. (2019). Sibiryaya Sahası Türk Destanlarında Kadının Yeri ve Bu Bağlamda Eski Türklerin Kadına Bakışı. *Türkiyat Mecmuası - Journal of Turkology*, 29(2), s. 419-434.
- Boratav, P. N. (2005). Masal Ve Destansı Anlatım. (Ç. M. Taşlıova, Dü.) *Erdem*(42), s. 31-58. <https://doi.org/10.32704/erdem.2005.42.031>
- Boratav, P. N., & Bazin, L. (1989). *Aventures Merveilleuses Sous Terre Et Ailleurs De Er-Töshtük, Le Géant Des Steppes - Épopée Du Cycle De Manas* -. Gallimard/Unesco.
- Buzina, S. V., & Smotrova, A. V. (2022). Otritsatelniye Jenskiye Obrazı v Volşebnih Skazkah Narodov Rossii. *Hudojestvennyy Tekst i Kultura: Janroviye Strategii, Motivnaya Struktura [Elektronnyy Resurs] : Materialı XIV Mejdunar. Nauç. konf. (28 – 29 okt. 2021 g. Vladimir)* (s. 53-68). Vladimir: Izd-vo VIGU. <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/10668/1/02498.pdf> adresinden alındı. Erişim tarihi 02.04.2023.
- Çahvarovna, F. G., Vladimirovna, P. M., & Nikolayevna, Y. Y. (2019). Jenskiye Demoničeskiye Personaji v Mifah i Folklore Narodov Zapadnoy Sibiri: Genezis, Funktsii, Atributika. *Nauçnyy Dialog*(12), 198-208.
- Çeribaş, M. (2013). Kırgız Türklerinin Mitlerinde ve Efsanelerinde Olağanüstü Varlıklar, Bu Varlıklara Dair Anlatmalar ve İnanmalar. B. Gül, F. Ağca, & F. Gökçe (Dü) içinde, *Bengü Bitig, Dursun Yıldırım Armağanı* (s. 173-200). Ankara: Türkbilig.
- Çeribaş, M. (2013). Oğuz-Kıpçak Ortak Destancılık Geleneği Bağlamında Er Töştük ve Dede Korkut Destanları. *11. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi 10-16 Haziran 2013 / Celalabat – KIRGIZİSTAN – Türk Dünyasının Vizyon Arayışı Kongre Bildirileri* (s. 709-718). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Gankin, V. D. (2018). Mariyskiye İmena i Familii. *Gorodok*. <https://bibl-krasnoufimsk.ru/index.php/kraevedy/materialy-v-gankina/proiskhozhdenie-familij/1162-marijskie-imena-i-familii.html> adresinden alındı
- Hallaç, A. T. (2022). *Türk Dünyasında Alkarısı*. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hisamitdinova, F. G. (2010). *Mifologiçeskiy Slovar Başkirskogo Yazıka*. Moskva: Nauka.

- Karadavut, Z. (1996). *Köroğlu'nun Zuhuru Kolu Üzerine Mukayeseli bir Araştırma (İnceleme-Metinler)*. Konya: Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı / Halk Edebiyatı Bilim Dalı / Doktora Tezi.
- Kayabaşı, O. A. (2016). Türk Destanlarında Baba-Oğul Çatışması. *Turkish Studies*, 11(4), s. 505-516.
- Malışeva, M. P., ve V. S. Poznanskiy. 1990. «Etnografıçeskiye Materialı Çingisa Valihanova.» İzvestiya AN KazSSR. Seriya Obşçestvennaya.
https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/M.Asien/XIX/1860-1880/Valichanov_Cingiz/text1.htm
- Mugallimoviç, M. K., & Zakirova, I. G. (2019). Obraz Staruhi Ubırlı v Tatarskih Volşebnih Skazkah. *Gramota*, 12(9), 81-84.
- Mullen, P. B. (2018). Halk İnanıcı ve Efsane İlişkisi. *folklor/edebiyat*, 24(96), 211-220.
<https://doi.org/10.22559/folklor.397>
- Potanin, G. N. (1916). Kazak - Kirgizskiya i Altayskiya Pre Daniya, Legendı i Skazki. *Jivaya Starina*, 25(II-III), 47-198.
- Propp, V. Y. (2000). *İstoriçeskiye Kornı Volşebnoy Skazki*. Moskva: Labirint.
- Pustyakov, A. L. (2017). Adaptatsiya Russkih Hristianskih İmen v Mariyskom Yazıke. *Voprosı Onomastiki*, 14(3), s. 128-167. https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2017.14.3.027
- Radlov, V. V. (1872). *Obraztsı Narodnoy Literaturı Tyurkskih Plemen, Jivuşçih v Yujnoy Sibiri i Djungarskoy Stepi, Sobrannıye V. V. Radlovım* (Cilt 4. Nareçiya Barabintsev, Tarskih, Tobolskihi Tyumenskih Tatar). Sankt-Peterburg: Imperat. Akad. nauk.
- Radlov, V. V. (1885). *Obraztsı Narodnoy Literaturı Severnih Tyurkskih Plemen* (Cilt 5. Nareçıye Dikokamennih Kirgizov). Sankt-Peterburg: Tip. Imperat. Akad. nauk.
- Taube, E. (1993). Die altaituwinische Version des Er-Töştük-Stoffes im Verhältnis zu den Versionen anderer Türkvolker. J. P. Laut, & K. Röhrborn (Dü.), *Sprach- und Kulturkontakte der türkischen Völker, Materialien der zweiten Deutschen Turkologen-Konferenz Rauschholzhausen, 13-16 Juli 1990* içinde (s. 193-199). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Taube, E. (1994). *Skazki i Predaniya Altayskih Tuvintsev*. Moskva: Vostoçnaya Literatura.
- Temur, N. (2018). *Er Töştük Destanı Cusup Mamay Varyantı (İnceleme-Metin)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Türkmen, F. (1995). *Manas Destanı Üzerine İncelemeler (Çeviriler-1)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Vasiliyev, A. V. (1898). *Obraztsı Kirgizskoy Narodnoy Slovesnosti. Vişusk Perviy. Kirgizskiya Skazki*. Orenburg: Tipo-litografiya B. A. Breslina.
- Yeşildal, Ü. Y. (2015a). *Er Töştük Destanı (İnceleme-Metin)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yeşildal, Ü. Y. (2015b). Er Töştük anlatısının Kırgız ahasına ait Nesir Varyantları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(11), s. 81-113.
- Yıldırım, S. (2014). G. N. Potanin'in Kazak Türkleri Arasında Derlemiş Olduğu Er Töstik (Er Töştük) Anlatıları Hakkında. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(9), 75-102.
- Yıldırım, S., & Hallaç, A. T. (2022). Altay Tıvaları ve Er Töştük Anlatısının Altay Tıva Varyantı: Bay Nazar. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15(37), s. 1-21.
<https://doi.org/10.12981/mahder.1065426>
- Zakirova, I. G. (2017). Tatarskaya Bogatyrskaya Skazka. *Gramota*, 9(75), 31-34.



Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi

(Perception of Information Technologies Self-Efficacy for Secondary School Students)

Kürşat POLAT¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

24/04/2023

Kabul edildi/Accepted:

27/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1286998

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarını demografik değişkenlere göre belirlemektir. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Aksaray il merkezinde öğrenim gören 203 ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Kesitsel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Göçer ve Türkoğlu (2018) tarafından geliştirilen Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısına yönelik betimsel analiz bulgularına yer verilmiştir. Daha sonra cinsiyet, sınıf düzeyi ve okuldaki BİT entegrasyonuna göre öz-yeterlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığı raporlanmıştır. Araştırmanın betimsel bulgularına göre katılımcıların öz-yeterlik puan ortalamalarının orta düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre erkeklerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamaları kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde BİT laboratuvarı bulunan okullarda öğrencilerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamalarının laboratuvar bulunmayan okullardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilse de bu fark anlamlı bulunmamıştır. Yaşa göre yapılan incelemede ise 14 yaşındaki öğrencilerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamalarının 12 ve 13 yaşlarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre ise ortaokul üçüncü sınıfa giden öğrencilerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlilik, Ortaokul Öğrencileri, Bilişim Teknolojileri

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Polat, K. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 142-156 doi:10.48174/buaad.1286998

Summary

The aim of this research is to determine the information technology self-efficacy perceptions of secondary school students according to demographic variables. The research was conducted with 203 secondary school students studying in the city center of Aksaray in the 2nd term of the 2022-2023 academic year. In the research conducted according to the cross-sectional research method, the Information Technologies Self-Efficacy Perception scale developed by Göçer and Türkoğlu (2018) was used as a data collection tool. In the research, first of all, descriptive analysis findings about the information technology self-efficacy perception of secondary school students were included. Afterwards, it was reported whether self-efficacy perceptions differed according to gender, grade level and ICT integration at school. According to the descriptive findings of the study, it was determined that the self-efficacy score averages of the participants were close to the middle level. According to gender, it has been determined that boys' information technology self-efficacy perception mean scores are higher than girls. However, this difference was not statistically significant.

Similarly, it has been determined that the students' information technology self-efficacy perception mean scores in schools with ICT laboratories are higher than those in schools without laboratories. This difference also was not significant. In the analysis made according to age, it was determined that the 14-year-old students' information technology self-efficacy perception mean scores were significantly higher than those of 12 and 13 years old. According

¹Millî Eğitim Bakanlığı, polatkursat889@gmail.com, 0000-0002-3137-2056

to the grade level, it was determined that the information technology self-efficacy perception averages of the students who went to the third grade of secondary school were significantly lower than the other grade levels.

Keywords: Self-efficacy, Secondary School Students, Information Technologies

Giriş

Günümüzün dijital çağında, bilişim teknolojileri yaşamın her alanında önemli bir rol oynamaktadır. Bilişim teknolojileri, bilgiye erişimi kolaylaştırmanın yanı sıra iletişimi güçlendirmekte, problemleri çözmeyi desteklemekte ve yaratıcılığı teşvik etmektedir. Bu nedenle, özellikle eğitim alanında, bilişim teknolojileri ve yazılım becerilerinin geliştirilmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Araştırmalar, bilişim teknolojileri derslerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını, problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve eleştirel düşünme yeteneklerini desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte BİT dersleri öğrencilerin dijital çağın gereksinimleriyle uyumlu bir şekilde donanımlı bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Türkiye'de ortaokul düzeyinde uygulanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersleri de bu amaçla hayata geçirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı öğretim programına göre, bu dersler öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği becerileri kazanmalarına yardımcı olmakta ve bilgi toplumunda aktif bireyler olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2017). Türkiye'nin Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı da bilişim teknolojilerinin toplumsal ve ekonomik kalkınmada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Bilgi Toplumu Dairesi, 2015). Bu bağlamda, ortaokul düzeyindeki Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersleri, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirerek toplumun dijital dönüşümüne katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Göçer ve Türkoğlu'na (2018) göre, ülkemizde 2013 yılında yenilenen Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı, Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (ECDL) ile örtüşen, ISTE tarafından hazırlanan standartlarla da uyumlu olan bir programdır. Bu yönüyle güncel gereksinimlere uygun ve uluslararası standartları uyumlu bir öğretim programının hazırlandığı söylenebilir. Hazırlanan programın belirlenen hedeflere ulaşmasında bilişsel becerilerin yanı sıra öz-yeterlik gibi duyuşsal özellikler de önemli bir rol oynamaktadır.

Öz-yeterlik algısı Bandura (1997) tarafından kişinin bir eylemi gerçekleştirme ve organize etme kapasitesi şeklinde tanımlanmakta, olumsuz bir durumla başa çıkma ve yeni bir görevin üstesinden gelme yeteneğiyle ilişkilendirilmektedir. Galphin vd. (2003) ise öz-yeterlik algısını, bir kişinin görevleri başarıyla tamamlayabilme becerilerine olan inancı olarak açıklamışlardır. Öz-yeterlik inancı, bireylerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkilemektedir. Bu inanç, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçlerinin etkisiyle oluşmaktadır (Bandura, 1994). Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, zor durumlarla karşılaştıklarında bu durumu bir görev olarak değerlendirmektedirler. Bu nedenle, eğitim alanında

öz-yeterlik algısının olumlu bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001; Eryılmaz, Sarıçayır ve Yıldız, 2020).

İlgili alanda öğrencilerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarını etkileyen çeşitli faktörlerin bulunduğu bildirilmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2005). Örneğin önceki deneyimler öz-yeterlik algısını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu deneyimler öğrencilerin daha önceki bilişim teknolojileriyle olan meşguliyetini ve başarılarını içermektedir. Ayrıca, öğrenciler çevrelerindeki modelleri takip etmekte ve bu modellerin bilişim teknolojileriyle ilgili becerilerini gözlemlemeleri öz-yeterlik algılarını etkilemektedir. Sosyal destek de öz-yeterlik algılarını belirlemede önemli bir faktör olarak görülmektedir. Buna göre öğretmenler, aile fertleri ve arkadaşlar tarafından sağlanan destek, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirebilmektedir. Geri bildirimler de öğrencilerin öz-yeterlik algısını etkileyen unsurlar arasında gösterilmektedir. Buna göre öğrenciler başarılı olduklarında ve olumlu geri bildirim aldıklarında öz-yeterlik algıları artmaktadır. Bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısının güçlendirilmesi, öğrencilerin bilişim becerilerini geliştirmeleri ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları için önemli görülmektedir (Usluel ve Seferoğlu, 2003).

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Buradan hareketle araştırma öğrencilerin öz-yeterliklerini artırıcı müdahalelerin planlanması ve bilişim teknolojileri alanındaki başarılarının desteklenmesi için ilgili alana katkı sunmayı hedeflemektedir.

İlgili Araştırmalar

Öztuzcu ve Karamete (2022) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin BİT dersine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, babanın eğitim düzeyi ve kendine ait bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve internete erişim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Taşdöndüren (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarının kodlamaya yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öz-yeterlik puan ortalamalarının uygulamalar sonrasında anlamlı derece arttığı raporlanmıştır. Uzun, Ekici ve Sağlam (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algı puanlarının anlamlı düzeyde arttığı ancak öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının ise cinsiyete, yaşa ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği raporlanmıştır. Hatlevik vd. (2018) ise çalışmalarında 15 ülkede öz-yeterliğin bilgi ve iletişim teknolojisi ile ilişkisini çalışmışlardır. Araştırmada uluslararası bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı çalışmasından elde edilen verilere dayalı olarak her ülkede teorik bir model oluşturulmuş ve söz konusu modele ilişkin analizler

gerçekleştirilmiştir. Analizler, teknoloji deneyimi, bağımsız öğrenme becerisi ve sosyoekonomik arka planın BİT öz-yeterliğindeki farklılıkları açıkladığını göstermiştir. Ayrıca cinsiyet, öz-yeterlik ve sosyoekonomik geçmişin öğrencilerin bilgisayar ve bilgi okuryazarlıklarını anlamada önemli rol oynadıkları belirlenmiştir.

İlgili alanda gerçekleştirilen araştırmaların daha çok cinsiyet, geçmiş deneyim ve sosyal destek üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte BİT entegrasyonunu konu edinen araştırmaların sayıca az olduğu tespit edilmiştir. Özellikle Türkiye merkezli yürütülen araştırmalar içerisinde BİT entegrasyonu ve öz-yeterlik algısını birlikte konu edinen araştırmalara rastlanılmamıştır.

Amaç

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarını demografik değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

Araştırma Soruları

1. Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşa göre genel dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşa göre bilişim teknolojileri öz-yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuldaki BİT entegrasyonuna göre öz-yeterlik puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, kesitsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, belirli bir zamanda bir örneklemin özelliklerini ve değişkenlerini incelemek için kullanılan bir araştırma yöntemi olarak bilinmektedir (Thomas, 2023).

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı 1. yarı yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni, Aksaray il merkezindeki ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmada bu evrenden uygun durum örnekleme yöntemine göre 203 ortaokul öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1, katılımcıların temel demografik özelliklerini göstermektedir. Ankete yanıt verenlerin yaşları 11 ile 14 arasında olup, çoğunluğu 13 yaşındadır (n=64, %31,5). Katılımcıların büyük bir kısmını kız öğrenciler oluşturmaktadır (n=121, %59,6). Katılımcıların yaş ortalaması 12,77'tir. Ortaokul son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir (n=78, %38,4).

Tablo 1.

Katılımcıların temel özellikleri

Kategori	Değişken	f	%
Yaş (yıl)	Yaş Ortalaması	12,77	-
Cinsiyet	Kız	121	59,6
	Erkek	82	40,
Yaş	11	28	13,8
	12	51	25,1
	13	64	31,5
	14	60	29,6
Sınıf Düzeyi	Orta 1	31	15,3
	Orta 2	35	17,2
	Orta 3	59	29,1
	Orta 4	78	38,4
Okulda BİT Laboratuvarı var mı?	Evet	62	30,5
	Hayır	141	69,5
<i>Genel Toplam</i>		203	100,0

Katılımcıların okullarında herhangi bir BİT laboratuvarının bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmının (n=141, %69,5) okullarında söz konusu laboratuvarın bulunmadığını bildirdiği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bilişim teknolojilerine yönelik öz-yeterlik algısının ölçülmesi için kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilere yönelik çeşitli bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir (Şensoy, 2004; Ekici, Ekici ve Kara, 2012; Aşkar ve Umay, 2001; Göçer ve Türkoğlu, 2018). Bu araştırmada nispeten güncel olan, Göçer ve Türkoğlu (2018) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen öz-yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizi Göçer ve Türkoğlu (2018) tarafından yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur. Ölçek ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarını ölçmek için geliştirilmiş ve 5'li likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçek maddeleri "1= Bana hiç uyumuyor", "2= Bana

çok az uyuyor”, “3= Bana uyuyor”, “4= Bana oldukça uyuyor”, “5= Bana tamamen uyuyor” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Ölçek, toplam 203 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından maddelere verilen cevapların puanları toplanarak ölçek puanları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 24 programı kullanılarak madde ve güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Öncelikle tek örneklem t-testi yapılarak madde puanları arasındaki anlam farklarına bakılmıştır. Tablo 2’ye göre yapılan t-testi sonucunda farkın %95 güven aralığı içinde maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğu görülmüştür. Ölçekte uygulanan maddelerin alt sınırın 2,20 ve üst sınırın 3,93 değerleri arasında seyir gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma verilerinden hareketle ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) hesaplanmış ve 0,969 olarak bulunmuştur. Bu oran ölçeğin söz konusu verilerin analizi için oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

Madde t-testi analiz sonuçları

Madde	t	df	p	Ort. Fark	Güven Aralığı (%95)	
					Alt sınır	Üst sınır
1	34,508	202	,000	3,15271	2,9726	3,3329
2	38,041	202	,000	3,28079	3,1107	3,4508
3	34,919	202	,000	3,15271	2,9747	3,3307
4	38,436	202	,000	3,39901	3,2246	3,5734
5	33,030	202	,000	2,98522	2,8070	3,1634
6	30,289	202	,000	2,86207	2,6758	3,0484
7	28,538	202	,000	2,62069	2,4396	2,8018
8	32,064	202	,000	3,02463	2,8386	3,2106
9	35,705	202	,000	3,34483	3,1601	3,5295
10	34,339	202	,000	3,28571	3,0970	3,4744
11	32,056	202	,000	2,95567	2,7739	3,1375
12	31,868	202	,000	3,07882	2,8883	3,2693
13	31,148	202	,000	2,92611	2,7409	3,1113
14	29,964	202	,000	2,86700	2,6783	3,0557
15	41,574	202	,000	3,75862	3,5804	3,9369
16	35,972	202	,000	3,56158	3,3664	3,7568
17	31,591	202	,000	3,09360	2,9005	3,2867
18	38,406	202	,000	3,57635	3,3927	3,7600
19	37,467	202	,000	3,41872	3,2388	3,5986
20	33,862	202	,000	3,13793	2,9552	3,3207
21	33,859	202	,000	3,23645	3,0480	3,4249
22	29,895	202	,000	2,95074	2,7561	3,1454

23	29,720	202	,000	2,93596	2,7412	3,1307
24	34,337	202	,000	3,32512	3,1342	3,5161
25	31,415	202	,000	2,93596	2,7517	3,1202
26	32,407	202	,000	3,17241	2,9794	3,3654
27	31,991	202	,000	3,06404	2,8752	3,2529
28	26,515	202	,000	2,54680	2,3574	2,7362
29	24,725	202	,000	2,39409	2,2032	2,5850
30	27,340	202	,000	2,63547	2,4454	2,8255

Madde ve güvenilirlik analizinden sonra ölçek maddelerine verilen puan ortalamalarının normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı Tablo 3'te incelenmiştir. Normallik test edilirken çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi betimsel istatistiklerden, grafiklerden veya hipotez testlerinden yararlanılmaktadır (Uysal ve Kılıç, 2022). Bu araştırmada normallik varsayımların karşılanıp karşılanmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri ve grafikler üzerinden incelenmiştir.

Tablo 3.

Ölçek madde puan ortalamalarının normallik sonuçları

Normallik Varsayımları	İstatistik	S. Hata	İstatistik/S. Hata
Skewness	0,232	0,171	1,357
Kurtosis	-0,485	0,340	-1,426

Tablo 3'e göre Skewness ve Kurtosis çarpıklık-basıklık değerlerin +1, -1 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu değerlerin standart hataya olan oranlarında oluşan değerler normal bir dağılımı göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısına yönelik elde edilen puanlar üzerinden SPSS 24 paket programı ile betimsel analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz bulguları Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Birinci araştırma sorusuna göre yapılan analizlerde (Tablo 4) tüm ölçek maddelerine verilen puanların ortalamaları $\bar{X}=3,09$ ($s=0,978$) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalamalarının orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Betimsel bulgulardan hareketle sırası ile 29, 28, 7 ve 30. maddelerin puan ortalamaları orta düzeyin altında seyretmiştir. Buna göre "Bir yazılım projesi geliştirme sürecini açıklayabilirim", "Bilmediğim bir dosya uzantısının hangi dosya türüne ait olduğunu bulabilirim", "Bir algoritmayı program koduna dönüştürebilirim" ve "Açık kaynak kodlu program kodlarını kullanarak yeni bir program geliştirebilirim" ifadelerine verilen yanıtların puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan sırası ile 16, 18 ve 15. maddelerin puan

ortalamaları orta düzeyin üstünde seyretmiştir. Buna göre “Sosyal medya ortamlarında (Facebook, Twitter gibi) gizlilik ayarlarını düzenleyebilirim.”, “Sosyal medyayı kullanarak metin, görsel, multimedya içeren paylaşımlar yapabilirim” ve “İnternet araçlarını (e-posta, sosyal medya, forum gibi) kullanarak başkaları ile iletişim kurabilirim” ifadelerine verilen yanıtların puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ölçek maddeleri için Ek.1’e bakınız). Betimsel bulgulardan hareketle öğrencilerin bir yazılım geliştirme süreci için öz-yeterlik algılarının düşük ancak sosyal medya kullanımı konusunda ise yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4.

Ölçek madde puan ortalamalarının betimsel analiz sonuçları

Madde Numarası	N	Ortalama	S. Hata	S. Dağılım
29	203	2,3941	,09683	1,37961
28	203	2,5468	,09605	1,36850
7	203	2,6207	,09183	1,30838
30	203	2,6355	,09639	1,37341
6	203	2,8621	,09449	1,34631
14	203	2,8670	,09568	1,36325
13	203	2,9261	,09394	1,33849
23	203	2,9360	,09879	1,40749
25	203	2,9360	,09346	1,33158
22	203	2,9507	,09870	1,40633
11	203	2,9557	,09220	1,31368
5	203	2,9852	,09038	1,28771
8	203	3,0246	,09433	1,34399
27	203	3,0640	,09578	1,36463
12	203	3,0788	,09661	1,37650
17	203	3,0936	,09793	1,39522
20	203	3,1379	,09267	1,32032
1	203	3,1527	,09136	1,30169
3	203	3,1527	,09029	1,28638
26	203	3,1724	,09789	1,39477
21	203	3,2365	,09558	1,36188
2	203	3,2808	,08624	1,22877
10	203	3,2857	,09568	1,36329
24	203	3,3251	,09684	1,37974
9	203	3,3448	,09368	1,33473
4	203	3,3990	,08843	1,25997
19	203	3,4187	,09125	1,30005
16	203	3,5616	,09901	1,41067
18	203	3,5764	,09312	1,32674
15	203	3,7586	,09041	1,28813
Genel Ortalama	203	3,0893	,06862	,97768

1. Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşa göre genel dağılımı nasıldır?

Tablo 5’te cinsiyet yaş ve sınıf düzeyine göre dağılımlar incelendiğinde erkeklerin öz-yeterlik puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,25$) kız öğrencilere göre ($\bar{X}=2,98$) daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Yaşa göre puan ortalamaları incelendiğinde 11 yaş grubunun puan ortalaması $\bar{X}=3,17$, 12 yaşın $\bar{X}=3,00$ 13 yaşın $\bar{X}=2,86$ ve 14 yaşın puan ortalaması $\bar{X}=3,37$ olarak görülmektedir. Sınıf düzeyine göre puan ortalamaları incelendiğinde ortaokul birinci sınıf öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{X}=3,34$, ortaokul ikinci sınıf öğrencilerin $\bar{X}=3,15$, ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerin $\bar{X}=2,61$ ve son sınıf öğrencilerin $\bar{X}=3,32$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Tablo 5.

Öz-yeterlik algısı betimsel analiz bulguları

	Değişken	N	%	\bar{X}	SS.
Cinsiyet	Kız	121	59,6	2,98	0,905579
	Erkek	82	40,4	3,25	1,061073
Yaş	11	28	13,8	3,17	0,190614
	12	51	25,1	3,00	0,122296
	13	64	31,5	2,86	0,122481
	14	60	29,6	3,37	0,128280
Sınıf	1	31	15,3	3,34	0,192260
	2	35	17,2	3,15	0,139268
	3	59	29,1	2,61	0,118082
	4	78	38,4	3,32	0,106651
	Toplam	203	100,0	3,09	0,977683

2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşa göre bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2.1. Cinsiyete Göre Fark Testi Sonuçları

Tablo 6'ya göre her ne kadar erkeklerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamaları ($\bar{X}=3,25$) kızlara göre ($\bar{X}=2,98$) daha yüksek görünse de da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t[201] = -1.863; p > 0,05$).

Tablo 6.

Cinsiyete göre öz-yeterlik algı puan ortalamalarının t-testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
Bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı	Kadın	121	2,9815	,90558	-1,863	201	0,06*
	Erkek	82	3,2484	1,06107			

*p<05

2.2. Yaşa Göre Fark Testi Sonuçları

Tablo 7’de yaşa göre bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,14$; $p<0,26$). LDS test sonuçlarına göre 14 yaş grubundaki öğrencilerin ($\bar{X}=3,37$) bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamalarının 12 yaş grubundan ($\bar{X}=2,99$) ve 13 yaş grubundan ($\bar{X}=2,86$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Yaşa göre öz-yeterlik algı puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	ss	Varyans K.	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
11 Yaş (1)	28	3,1714	1,00863	G. Arası	8,738	3	2,913	3,144	,026*	2-4; 3-4; 4-2,3
12 Yaş (2)	51	2,9993	,87337	G. İçi	184,346	199	,926			
13 Yaş (3)	64	2,8604	,97985	Toplam	193,085	202				
14 Yaş (4)	60	3,3717	,99365							
Toplam	203	3,0893	,97768							

* $p<05$

2.3.Sınıf Düzeyine Göre Fark Testi Sonuçları

Tablo 8’de sınıf düzeyine göre bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=7,494$; $p<0,001$). LDS test sonuçlarına göre Orta 3’e giden öğrencilerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,62$) diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf düzeyine göre öz-yeterlik algı puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	Varyans K.	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Orta 1 (1)	31	3,3366	1,07046	G. Arası	19,598	3	6,533	7,494	0,001*	1-3; 2-3; 4-3
Orta 2 (2)	35	3,1476	,82392	G. İçi	173,486	199	,872			
Orta 3 (3)	59	2,6147	,90700	Toplam	193,085	202				
Orta 4 (4)	78	3,3239	,94192							
Toplam	203	3,0893	,97768							

* $p<05$

3. Ortaokul öğrencilerinin okullarında BİT laboratuvarı bulunup bulunmama durumuna göre bilişim teknolojileri öz-yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Tablo 9'a göre BİT laboratuvarı olan okullarda öğrencilerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı puan ortalamaları ($\bar{X}=3,19$) olmayan okuldaki öğrencilere göre ($\bar{X}=3,05$) daha yüksek görünse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t[201] = -0.144; p > 0,05$).

Tablo 6.

Okuldaki BİT entegrasyonuna göre öz-yeterlik algı puan ortalamalarının t-testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
Bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı	BİT laboratuvarı var	62	3,1871	,99247	0,144	201	0,346
	BİT laboratuvarı yok	141	3,0463	,97155			

Sonuç ve Değerlendirme

Günlük yaşantımızda bilişim teknolojileri araçları her alanda karşımıza çıkmaktadır. Özellikle eğitimde dijitalleşme oranının artması sonucu öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri pek çok araştırmaya konu edilmiştir. Bu nedenle bilişim teknolojilerinin etkili, verimli ve amaca uygun bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bilişim teknolojileri öz-yeterlilik algısı yüksek öğrenciler bu alanda herhangi bir problemle karşılaştığı zaman çözümü rahatlıkla bulabilmekte ve söz konusu alanda gelişimlerini devam ettirebilmektedir.

Çalışmada gözlenen sonuçlardan yola çıkarak ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bilişim teknolojileri alanındaki öz-yeterlik algı puanlarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ancak betimsel bulgulardan hareketle öğrencilerin bazı üst düzey dijital beceriler için öz-yeterlik algılarının iyileştirilmesi gerektiği görülmektedir. Özellikle yazılım geliştirme ve programlama süreçlerine ilişkin öz-yeterlik algı puanların düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin sosyal medya içeren BİT becerilerinde öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu betimsel bulgulara yansımıştır. Bu durum öğrencilerin sosyal medya ile daha çok zaman geçirmelerinin bir sonucu olarak yorumlanmıştır. Sosyal medya kullanımının popülerliği göz önüne alındığında, öğrencilerin bu alanda daha fazla deneyime sahip olmaları ve dolayısıyla daha yüksek öz-yeterlik algısı göstermelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

Betimsel bulgulardan hareketle cinsiyet bakımından erkekler lehine öz-yeterlik algı puanlarında bir fark tespit edilse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu

Öztuzcu ve Karamete (2022) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları ile tutarlı bulunmuştur. Yaşa göre yapılan incelemede ise öz-yeterlik algı puanlarının 14 yaş grubunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Hatlevik vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmada işaret edilen faktörlerle ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte BİT laboratuvarı bulunan okullarda öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının yüksek olma eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Ancak BİT laboratuvarı bulunmayan okullarla karşılaştırıldığında öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışma, öğrencilerin bilişim teknolojileri alanındaki öz-yeterlik algılarının yazılım geliştirme, programlama gibi becerilerde öğrencilerin daha fazla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, cinsiyetin öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı, yaşla gelen tecrübenin ise öğrencilerin öz-yeterlik algılarını artırabileceği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte BİT laboratuvarlarının öğrencilerin öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Konu ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı örneklemeler üzerinde bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarına yönelik araştırmaların yapılması ve karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir. Özellikle gelecekteki araştırmalarda sınıf ve yaş düzeyinde ortaya çıkan farklılıkların hangi değişkenlerden kaynaklandığı ayrıntılı incelenmesi bu alandaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bilgi Toplumu Dairesi (2015). *Kamuda Stratejik Yönetim | Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı (2015-2018)*. (n.d.). http://www.sp.gov.tr/tr/temel-belge/s/109/Bilgi+Toplumu+Stratejisi+ve+Eylem+Plani+_2015-2018
- Ekici, E., Ekici, F. T., & Kara, Ğ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 53-65.
- Eryılmaz, S., Sarıçayır, D. ve Yıldız, G. (2020). Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algisi İle İnternet Bağımliliğinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 7(2), 609-638.
- Galpin, V. C., Senders, I., Turner, H. & Venter, B. (2003). Gender and educational background and their effect on computer self-efficacy and perceptions. <https://pdfs.semanticscholar.org/58d5/9d3ac0cebb1f0736345b06ccf6e895430983.pdf> adresinden 18 Ağustos 2011’de alınmıştır.
- Göçer, G. & Türkoğlu, A. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 46, 223-238.
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M., & Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students’ ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>
- MEB (2017). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi İçin Hazırlanan Materyaller Öğretmen ile Öğrencilerimiz Kullanımına Sunulmuştur*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/www/bilisim-teknolojileri-ve-yazilim-dersi-icin-hazirlanan-materyaller-ogretmen-ile-ogrencilerimiz-kullanimina-sunulmustur/icerik/476>
- Öztuzcu, Ö., & Karamete, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları ile bilişim teknolojileri ve yazılım dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.51948/auad.1004830>

- Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Şensoy, Ö. (2004). *BDÖ deneyimi olan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bdö yönteminin yararına ilişkin inançları üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taşdöndüren, T. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algularının Kodlamaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*.
<https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/7171>
- Thomas, L. (2023). Cross-Sectional Study | Definition, Uses & Examples. *Scribbr*.
<https://www.scribbr.com/methodology/cross-sectional-study/>
- Usluel, Y. & Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve özyeterlik algıları, Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE). Ankara.
- Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Uzun, N., Ekici, G., & Sağlam, N. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 775-788.

Ek-1. Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (Göçer ve Türkoğlu, 2018)

Maddeler

1. Bilgisayar programlarını kullanarak hazırladığım dosyaları doğru klasöre kaydedebilirim.
 2. Yeni bir bilgisayar programını kolaylıkla öğrenebilirim
 3. Bilişim teknolojileri araçlarını kullanarak bilgiyi düzenleyebilirim
 4. Bilgiyi, bilişim teknolojisi araçlarını kullanarak başkaları ile paylaşabilirim
 5. Bilgisayarda karşılaştığım problemlerin çözümüne yönelik öneriler geliştirebilirim
 6. Sık karşılaşılan dosya uzantılarının hangi tür dosyaya ait olduklarını söyleyebilirim.
 7. Bilmediğim bir dosya uzantısının hangi dosya türüne ait olduğunu bulabilirim.
 8. Bulut depolama teknolojilerini (Dropbox, Google Drive gibi) kullanarak bilgilerimi saklayabilirim.
 9. İnternet üzerinden ulaştığım bilgiyi kullanırken kaynak belirtmem gerektiğini bilirim.
 10. Lisans satın alınması gereken programlar ile ücretsiz programları ayırt edebilirim.
 11. Bilgisayarlar arasında kurulan bir ağı tanımlayabilirim.
 12. İki bilgisayar arasında dosya paylaşımı yapabilirim
 13. Dosya paylaşımı yaparken gerekli izinleri ayarlayabilirim.
 14. İki bilgisayar arasında ağ oluşturabilirim.
 15. İnternet araçlarını (e-posta, sosyal medya, forum gibi) kullanarak başkaları ile iletişim kurabilirim.
 16. Sosyal medya ortamlarında (Facebook, Twitter gibi) gizlilik ayarlarını düzenleyebilirim.
 17. Bir web sayfasını sık kullanılan olarak web tarayıcı programına ekleyebilirim.
 18. Sosyal medyayı kullanarak metin, görsel, multimedya içeren paylaşımlar yapabilirim.
 19. Arama motorlarının gelişmiş arama seçeneklerini kullanabilirim.
 20. İnternet üzerinde ulaştığım bilgiyi kelime işlemci programı (Word) kullanarak biçimlendirebilirim.
 21. Bir bilgiyi sunum programı (Powerpoint) kullanarak sunulabilir hale getirebilirim
 22. Elektronik tablolama programında (Excel) matematiksel işlem yapabilirim
 23. Elektronik tablolama programında (Excel) verileri görsel grafik haline getirebilirim.
 24. Multimedya öğeleri (ses, video) içeren bir sunum hazırlayabilirim.
 25. Bir programın çözümünde kullanılacak işlem basamaklarını açıklayabilirim
 26. Yapılacak bir görev için algoritma oluşturabilirim (Bir problemin çözümünde izlenecek yol).
 27. Günlük hayatta karşılaştığım bir problemin çözümü için algoritma oluşturabilirim.
 28. Bir algoritmayı program koduna dönüştürebilirim.
 29. Açık kaynak kodlu program kodlarını kullanarak yeni bir program geliştirebilirim.
 30. Bir yazılım projesi geliştirme sürecini açıklayabilirim
-



BAYTEREK | Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

Bayterek International Journal of Academic Research (BIJAR)

e-ISSN: 2651-320X

DergiPark Akademik
http://dergipark.gov.tr/buaad
bayterekdergisi@gmail.com

Okul Müdürlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Dağıtım Liderliği Gerçekleştirme Düzeyleri

(Distributor Leadership Levels of School Principals According to Teachers' Views)

Yüksel SERİN¹, Celal ŞENGÜN²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

26/04/2023

Kabul edildi/Accepted:

27/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

Doi:

10.48174/buaad.1287932

Bilgi toplumunun getirdiği ilerleme ve değişim diğer alanlar kadar eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Okullar değişime ayak uyduracak ve çevrenin ihtiyaçlarına cevap verecek lider yöneticilerin bakış açılarına ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı, okul müdürlerinin dağıtım liderliği oluşturan davranışlarının öğretmen görüşleri bakımından incelenmesidir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde 22 farklı okulda görev yapan 15 branştan toplam 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin çoğunun dağıtım liderlik davranışları sergilediğini göstermektedir. Okul müdürlerinin çoğunun, çalıştığı insanlarla işbirliğine dayalı ilişkiler kurduğunu, çalışanlarını takdir ettiğini, farklı fikir ve görüşlere sahip öğretmenleri dinlediğini, zor zamanlarda öğretmenlere destek olduğunu ve kurumun ilerlemesi için çaba harcadığını belirttiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, bu araştırma okul müdürlerinin dağıtım liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin işbirliği, takdir, farklı görüşlere açıklık, destek ve kurumsal ilerleme konularında etkili oldukları ifade edilebilir. Farklı değişkenlerin dağıtım liderlik algısını etkileyebileceği göz önünde bulundurularak, bu konunun farklı eğitim kademelerinde daha fazla araştırılması ve anlaşılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dağıtım Liderlik, okul müdürleri, yönetim, öğretmen

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Serin, Y. & Şengün, C. (2023). Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre dağıtım liderliği gerçekleştirme düzeyleri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1) 157-182 doi:10.48174/buaad.1287932

Summary

The advances and changes brought about by the information society affect educational organisations as much as other sectors. Our schools need the perspectives of leading administrators who adapt to change and respond to the needs of the environment. For this reason, the aim of the research is to evaluate the behaviours of school principals that constitute distributed leadership in terms of teachers' views. In this study, the data were collected using the "semi-structured interview technique", which belongs to the interview method, which is one of the data collection methods in qualitative research, and analysed using the content analysis method. The universe of the research consists of teachers working in Konya in the 2015-2016 academic year.

The sample, on the other hand, consists of a total of 26 teachers from 15 branches working in 22 schools that were selected from the population using the multipurpose sampling method. Evaluating the principals' views and practices on leadership from the teachers' point of view, it can be seen that most of the principals show the behaviours that constitute distributed leadership. They stated that most principals have collaborative relationships with the people they work with, value their staff, listen to teachers with different views, support teachers in difficult times, and work hard for the progress of the institution. In their views on distributed leadership, male teachers say that principals are more distributed leaders than female teachers.

¹Milli Eğitim Bakanlığı, titrein@gmail.com, 0009-0006-0610-3432

²Milli Eğitim Bakanlığı, celals4237@hotmail.com, 0009-0009-4013-6766

In addition, it was found that there was no significant difference according to age group, length of service in the school and branches.

Keywords: Distributive Leadership, school principals, management, teacher

Giriş

Liderlik, eğitim kurumlarının başarılı işleyişi ve öğretim kalitesi açısından hayati bir rol oynamaktadır. Özellikle okullarda, etkili liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak öğrencilerin başarısını ve gelişimini desteklemektedir. Son yıllarda dağıtılmış, paylaşılan, paylaştırılmış gibi anlamlarda kullanılan yeni bir liderlik stili olarak kabul edilen dağıtımçı liderlik ortaya çıkmıştır. Dağıtımçı liderliğin birbirinden farklı tanımları bulunmaktadır (Özdemir, 2012). Söz konusu tanımlar zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilir. Dağıtımçı liderlik, modern eğitim ortamlarında giderek daha fazla önem kazanan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik tarzında, okul müdürleri öğretmenlere güven ve sorumluluk vererek onların profesyonel gelişimlerini desteklemekte ve karar alma süreçlerine katılımlarını teşvik etmektedir. Bu şekilde, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmeleri ve çalışmalarında daha etkin olmaları sağlanmaktadır. Bu nedenle, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik düzeylerinin belirlenmesi, eğitim kurumlarının başarısı için kritik bir adımdır (Baloğlu, 2011). Araştırmalarda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik bağlamında lider olabilmeleri için ödüllendirme, yeni liderler oluşturmaya yardım etme, koçluk etme, okul ve okul sisteminin hedeflerini gerçekleştirme ve gerekli ihtiyaçları sağlama gibi becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Taşdan & Oğuz, 2013). Okullar genellikle müdürleri ile anılmaktadır. Hâlbuki okullar her beş yılda bir stratejik plan yapmaktadır ve bu plana göre okullar çalışmalarını yürütmektedir. Her gelen müdür kendine göre bir yönetim tarzıyla değil, stratejik planda belirtilmiş şekliyle okulun çalışma planına uygun davranmalıdır.

Hızla değişen iş hayatı ve teknolojileri ile beraber liderlerin üzerine düşen görev ve sorumluluklar da bir artış söz konusudur. Yöneticilik vasıflarından çok liderlik vasıfları önemli hale gelmiştir (Yılmaz, 2010; Veral 2011). Söz konusu liderlik vasıfları içerisinde de liderlerin dağıtımçı liderlik anlayışını benimsemelerinin gittikçe daha büyük önem kazandığı söylenebilir (Tunalı, 2006). Dağıtılmış okul liderliği liderliğe yönelik bir takım yaklaşımdır, yetkili liderlik bir kişide toplanmaz, okulda ve ötesinde farklı kişilere dağıtılabılır. Okul liderliği okul yöneticisi, yardımcısı, asistan okul yöneticisi, okul idari kurulları ve liderlik görevlerinde yer alan okuldaki personel gibi farklı rollerdeki ve fonksiyondaki kişileri kapsar (Eurydice, 2013). Dağıtılmış liderlik davranışlarını gösterme envanteri “model olma”, “etkileme”, “cesaretlendirme”, “imkan sağlama”, ve “zorluklarla başa çıkma” olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Model olma; örnek oluşturma ve kişisel değerleri açığa kavuşturmayı, etkileme; gelecekte olabilecek şeyleri önceden tespit ederek,

insanların gözleri önüne serme ve böylece herkesi bir amaç doğrultusunda buluşturabilmeyi, cesaretlendirme; başarıyı kutlayarak takipçilerini yüreklendirme davranışları gösterebilmeyi, imkân sağlama; güvenmeyi ve birlikteliği arayarak, ortak amaçlar taşıyan ve gücü paylaşan enerjik ve kazanan takımlar oluşturma davranışını, zorluklarla başa çıkma; risk alma, hatalardan öğrenme, büyümeye çalışma davranışlarını içermektedir (Gündüz & Korkmaz, 2011).

Okullar ihtiyaçlara cevap vermeye daha hazır liderlik bakış açılarına ihtiyaç duymaktadır. Eğitim yöneticileri ve liderleri bu değişime uyabilmek için dağıtımçı liderliğin perspektifinden bakabilmelerinin kendilerine önemli artılar sağlayacağını düşünmektedirler. Bu çalışmanın sonuçları, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik düzeylerini anlamak ve iyileştirmek için değerli bir bilgi kaynağı sağlayacaktır. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin liderlik becerilerini güçlendirmek, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve eğitim kurumlarının performansını yükseltmek için kullanılabilir. Ayrıca, bu çalışma, liderlik eğitimi ve gelişimi konusunda yapılan çalışmalara katkıda bulunarak, gelecekteki araştırmalara temel oluşturabilecek önemli bir çalışma niteliği taşıyabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. Okul müdürü öğretmenlerle birlikte çalışırken onlara iyi bir model oluyor mu? Öğretmenler müdürden yeni bir şeyler öğrenebiliyor mu?
2. Okul müdüründen etkilendiğiniz anlar oldu mu, nasıl? Öğretmenler okul müdürünün etkisiyle mi yoksa yetkisi ile çalışır?
3. Okul müdürü öğretmenlerin işini daha iyi yapması için öğretmenleri cesaretlendiriyor mu, nasıl?
4. Okul müdürü öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine ve okulun gelişmesine imkân sağlamakta mıdır?
5. Zor durumda kaldığınız oldu mu? Zorluklarla başa çıkarken okul müdürü gerekli desteği sağladı mı?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre araştırma yürütülmüştür. Bir durum çalışması, bir kişi, grup, yer, olay, organizasyon veya fenomen gibi belirli bir konunun ayrıntılı bir incelenmesini içerir. Genellikle sosyal, eğitimsel, klinik ve iş araştırmalarında kullanılmaktadır (McCombes, 2023)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan 22 okuldan 15 branştan toplam 26 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerle yüz yüze toplamda yaklaşık 10 saat süren mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Sorular görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına aynı sıra ile sorulmuş ve sorulara verdikleri cevaplarda bir sınırlama yapılmamıştır. Tablo 1’de araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenler ait kod ve branş değişkenlerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenler Ait Kod ve Branş Değişkenleri

Öğretmenlere verilen kodlar*	Kısa Kod	Öğretmenlerin branşları
(1,14-3,O,E)	O1	Sosyal Bilgiler
(2,18-9,İ,E)	O2	Sınıf Öğretmeni
(3,14-9,İ,E)	O3	Sınıf Öğretmeni
(4,10-3,İHO,E)	O4	Görsel Sanatlar
(5,13-2,İ,E)	O5	Sınıf Öğretmeni
(6,16-3,İ,E)	O6	Sınıf Öğretmeni
(7,8-3,L,E)	O7	Biyoloji
(8,11-1,O,K)	O8	Özel Eğitim
(9,13-2,L,E)	O9	Rehberlik
(10,13-9,O,E)	O10	İlköğretim Matematik
(11,24-3,O,E)	O11	Fen Bilimleri
(12,18-6,O,K)	O12	Teknoloji ve Tasarım
(13,9-2,O,E)	O13	Görsel Sanatlar
(14,5-2,İHO,K)	O14	Beden Eğitimi
(15,9-4,İ,K)	O15	Okul Öncesi Öğretmeni
(16,8-5,İ,K)	O16	Okul Öncesi Öğretmeni
(17,25-2,İ,E)	O17	Sınıf Öğretmeni
(18,10-4,İHO,K)	O18	Görsel Sanatlar
(19,16-9,İ,E)	O19	Sınıf Öğretmeni

(20,19-2,İ,E)	O20	Sınıf Öğretmeni
(21,11-2,İ,K)	O21	Sınıf Öğretmeni
(22,10-5,O,K)	O22	İngilizce
(23,9-4,O,E)	O23	Müzik
(24,15-4,O,K)	O24	Türkçe
(25,18-2,O,E)	O25	Fen Bilimleri
(26,3-2,O,E)	O26	Bilişim Teknolojileri

*Parantez içerisindeki ilk rakam katılımcının numarasını, ikinci rakam meslekteki kıdemini, üçüncü rakam okuldaki kıdemini, dördüncü sıradaki harfler okul türünü (İ=İlkokul, O=Ortaokul, İHO=İmam Hatip Ortaokulu, L=Lise) ve beşinci sıradaki harf ise katılımcının cinsiyetini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerinde dağıtımcı liderliği değerlendirmek amacıyla ilgili alan incelenmiş ve ardından araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemde, araştırmacılar önceden belirlenmiş bir soru seti oluştururlar, ancak görüşme sırasında katılımcıların yanıtlarına göre esneklik sağlarlar (Yavuz, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, genellikle derinlemesine araştırma yapmak istenilen karmaşık konular, deneyimler, tutumlar, inançlar veya değerler gibi alanlarda kullanılmaktadır. Araştırma formunun geçerliğini sağlamak için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünden iki uzmanın öğretmenlere yöneltilen sorularla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği ise iki araştırmacı tarafından temalar ayrı ayrı oluşturularak aralarında görüş birliğine varılan konular tespit edilerek sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler önce betimsel daha sonra içerik analizi olmak üzere iki şekilde analiz edilmektedir. Bu araştırmada verilerin analizinde dört aşamalı bir yol izlenmiştir. Öncelikle veriler kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve temalar belirli sıra ile organize edilmiştir. Son olarak her bir temaya ilişkin bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Okul müdürlerinin dağıtımcı liderliği gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri beş tema (boyut) üzerinde toplanmıştır. Bu boyutlar olumlu ve olumsuz olmak üzere ikişer kod yapılarından oluşmuştur. Tablo 1’de öğretmen görüşlerine göre dağıtımcı liderlik düzeylerinin betimsel bulguları verilmektedir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Dağıtım Liderliği Gerçekleştirme Durumları

Temalar	Kod	Katılımcılar	f	%
Model Olma	Olumlu	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O8, O11, O13, O14, O15, O16, O18, O19, O20, O22, O23	17	65
	Olumsuz	O7, O9, O10, O12, O17, O21, O24, O25, O26	9	35
	<i>Toplam</i>		26	100
Etkileme	Olumlu	O2, O3, O4, O5, O6, O8, O11, O14, O15, O16, O19, O20, O22, O23	14	67
	Olumsuz	O7, O9, O12, O21, O24, O25, O26	7	33
	<i>Toplam</i>		21	100
Cesaretlendirme	Olumlu	O1, O2, O3, O4, O5, O8, O9, O11, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O22, O23, O25	19	73
	Olumsuz	O6, O7, O10, O12, O21, O24, O26	7	27
	<i>Toplam</i>		26	100
İmkân Sağlama	Olumlu	O1, O2, O3, O4, O5, O8, O9, O11, O13, O14, O15, O16, O18, O19, O20, O22, O23	17	65
	Olumsuz	O6, O7, O10, O12, O17, O21, O24, O25, O26	9	35
	<i>Toplam</i>		26	100
Zorluklarla Başa Çıkma	Olumlu	O1, O2, O3, O4, O6, O8, O10, O11, O13, O14, O15, O16, O18, O19, O20, O22, O23	17	65
	Olumsuz	O5, O7, O9, O12, O17, O21, O24, O25, O26	9	35
	<i>Toplam</i>		26	100
Dağıtım Liderlik Genel Değerlendirme	Olumlu		64	61
	Olumsuz		41	39
	<i>Toplam</i>		105	100

Tablo 1'e göre okul müdürlerinin dağıtım liderliği gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri genel olarak olumlu düzeydedir (f=64, %61). Ancak önemli oranda da olumsuz görüşler hakimdir (f=41, %39). Öğretmenlerin görüşleri ayrıntılı incelendiğinde her bir temaya ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Yöneticilerin Dağıtımçı Liderliği Oluşturan Davranışları Gösterme Düzeyleri

Okul müdürlerinin dağıtımçı liderliği oluşturan model olma, etkileme, cesaretlendirme imkân sağlama ve zorluklarla başa çıkma davranışlarını ne düzeyde gösterdiğine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Model Olma

Dağıtımçı liderliği oluşturan davranışlardan “model olma” ile ilgili öğretmenlere “Okul müdürü öğretmenlerle birlikte çalışırken onlara iyi bir model oluyor mu? Öğretmenler müdürden bir şeyler öğreniyor mu? soruları sorularak okul müdürlerinin ilgili davranışı ne düzeyde yaptıkları konusunda görüşlerine başvurulmuş öğretmenler aşağıdaki gibi yanıtlar vermiştir.

(1,14-3,O,E): “Evet, evet. Öğretmenler alanı ile ilgili çalışma yaparken, öğretmenleri kırmadan, işbirliği ile işleri halletmeye çalışıyor. Bunun öğretmenlerce olumlu karşılandığını söyleyebilirim.”

(2,18-9,İ,E): “Evet, evet. Okul müdürü çalışma ortamı oluşturarak, çalışmalarını takip ederek, koordinasyon sağlayarak ve başarıyı takdir ederek bizlere model oluyor.”

(3,14-9,İ,E): “Tabii öğreniyoruz. Okul müdürü, öğretmenlerle çalışırken öğretmenlere model olduğunu düşünüyorum. Her şeyden önce bizlere güven veriyor, herhangi bir olayda bizi yalnız bırakmıyor. Okulumuzda yaptığı icraatlarla, eğitime katkılarıyla ve bizlere verdiği desteklerle model oluyor.”

(4,10-3,İHO,E): “Okul Müdürü her zaman öğretmenlere model olmaktadır. Ders çıkış ve girişlerinde kendisinin göstermiş olduğu hassasiyet, evrakları zamanında düzenleme, bir işi öncelikle kendisinin yapması, öğretmenin her türlü sıkıntısını gidermesi gibi konularda hızlı ve zamanında yapması öğretmenlere model olmaktadır. Okul Müdürü kendi idare ve öğretmenlik tecrübesini de diğer öğretmenlere aktarmaktadır.”

(5,13-2,İ,E): “Öğretmenler müdürden bir şeyler öğreniyor. Müdür okuldaki bir modeldir, göz önündedir. Öğretmen, müdür nasıl olursa ona göre hareket eder. Okul Müdürü kadar okuldur. Müdür eğer zamanında okula gelip gitmezse, öğretmen de derse giriş ve çıkışlara dikkat etmez. Müdür dürüst olmazsa öğretmenden dürüst olmasını bekleyemez.”

(6,16-3,İ,E): “Bence çoğunlukla iyi bir model oluyor. Okulun çalışma ortamında okul müdüründen kaynaklanan bir olumsuzluk yok. Bunda en çok önceki müdürün öğretmenler arasında sevilmeyen biri olması etkili olmuştur. Okulda öğretmenlerin

her şeyine karışan bir müdür değil. Ancak zaman zaman (derse zamanında girmeme gibi) durumlar aynı kişiler tarafından normalin dışında sıklıkla tekrarlanırsa ‘Gülyüzlü oluşumuzu acizlik sanmayın ‘ gibi sözlerle isim vermeden uyarır. Çalışma ortamında huzursuzluk olmaması için elinden geleni yapar. İzin alınması gereken durumlarda da kimseye zorluk çıkarmaz. Bu yönüyle olumlu bir modeldir.”

(8,11-1,O,K): “Evet oluyor. Okul müdürünün okulun aynası olduğunu düşünüyorum. Çalıştığım müdür sevecen, sıcak kanlı bir insan. Öğretmenlerine saygı duyan, değer veren bir insan. Öğretmenlerin bu açıdan okul müdüründen bir şeyler öğrendiğini düşünüyorum.”

(11,24-3,O,E): “Evet oluyor. Öncelikle müdürümüz çalışkandır. Onun çalışkan olması bizimde çalışkan olmamızı sağlamaktadır. Milli Eğitim mevzuatını iyi bilmesi sayesinde öğrencilerle ve aileleriyle oluşan sorunlarda ve bu sorunların aşılmasında bize derin faydası olmaktadır. Müdürümüzün efendi ve ahlaklı olması okul içinde çalışma azmimizi arttırmaktadır. Başarılı öğretmenleri ödüllendirir. Okulda bir sorun varsa araştırarak çözer. Okuldaki sorunları çözmeye bize rehberlik eder. Bize daima moral ve güven vererek okulda başarılı olmamızı sağlar. Liderlik vasfı olması okuldaki sorunları sükunetle dinleyip çözmesi bizimde öğrencilerle sorunlarımızı çözmeye faydalı olmaktadır. Okuldaki başarının artırılmasında ekip halinde çalışmamızın faydalı olacağını bize daima hatırlatır ve bu yönde çalışmalar yapar. Öğretmenler arasında ayrımcılık yapmaz. Herkese aynı mesafede davranır. Bu da bizim çalışma azmimizi artırır. Tertipli ve düzenlidir. İşine önem verir. Disiplinsiz hareketleri sevmez. Disiplinsiz hareket edenleri zamanında uyarır. Bu da bizi etkiler daha düzenli tertipli ve disiplinli çalışmamızı sağlar.”

(13,9-2,O,E): “Okul müdürü öğretmenlerle birlikte çalışırken mesleki birikimleri doğrultusunda model oluyor. Öğretmenler müdürün uygulamalarını yakından izleyip alanları doğrultusunda kendilerine uygun olan davranışları ya da bilgileri kendi uygulamalarında da kullanabiliyor.”

(14,5-2,İHO,K): “Evet. Okul müdürü katıldığı etkinliklerdeki edindiği bilgileri öğretmenlerle paylaşarak ve uygulayarak öğretmenlere iyi bir rol model oluyor.”

(15,9-4,İ,K): “Çok iyi model oluyor. Öğretmenlerden beklentileri makul düzeydedir. Teşvik edici ve destekleyicidir. Yaşanmış tecrübeler yoluyla öğretmenleri sevk ederek ve öğrenci konumuna getirip, bilgi aktarımı sağlamaktadır.”

(16,8-5,İ,K): “Sosyal etkinlikler konusunda bize örnek teşkil ediyor. Bizi teşvik ederek bizim katılımımızı sağlıyor.”

(18,10-4,İHO,K): “Müdürümüz birlik ve beraberlik içinde olacağımız bir çalışma ortamı sağlamada çabaları olduğunu görüyoruz. İşbirlikçi ve dayanışma içinde çalışmanın faydaları fark ediliyor.”

(19,16-9,İ,E): “Evet, Bu sorunun açılımını akademik paylaşım ya da akademik karşılıklı etkileşim olarak cevaplırsak mezun olunan alanlara göre kısmi diyebiliriz. Yine ikinci bir evet ile devam etmek istiyorum, daha çok sosyal ilişkiler konusun da karşılıklı etkileşim ve vizyonerlik söz konusudur.”

(20,19-2,İ,E): “Okul müdürü iyi bir model olmaktadır. Fakat yaptığı ne kadar örnekler olsa da öğretmenlerdeki ben mükemmel öğretmenim, ben daha iyisini bilirim anlayışı güzel şeyleri öğrenmelerine engel oluyor.”

(22,10-5,O,K): “Evet, iyi bir model oluyor. Yapılacak çalışmalar konusunda her türlü imkânı sunuyor ve öğretmenlerine önderlik ediyor. Örneğin sergi açmak isteyen arkadaşlarımıza gerekli mekan ve malzemeyi eksiksiz sunuyor.”

(23,9-4,O,E): “Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır elbette. Sorunları çözme noktasında nasıl herkesten bir şeyler öğreniyorsak müdürümüzün olaya müdahale ve çözüm noktasında farklı yaklaşımlarını tecrübe ediyoruz.”

Bazı öğretmenler de okul müdürünün iyi bir model olmadığı ve ondan bir şeyler öğrenmediklerini belirtmişlerdir.

(7,8-3,L,E): “Okul müdürümüz öğretmenler için bir model teşkil etmiyor. Öğretmenler ile paylaşımda bulunduğu konular çok az olduğu için öğretmenlerin müdürlerinden öğrendiği bir şey olmuyor.”

(9,13-2,L,E): “Okul müdürünün tam manasıyla model alabileceğim biri olduğunu düşünmüyorum. Olumsuz bir yönünü görmedim. Tam anlamıyla iyi bir model değil. Müdürün okulun ve öğrencilerin gelişimi açısından katkısı olmaktadır. Bunu yaşadığımız süreç içerisinde görmekteyiz. Müdürü sürekli olarak bir uğraş içerisinde görüyorum.”

(10,13-9,O,E): “Çalıştığım müdürlerin hepsi iyi bir model olamadı. Kendilerinden ders alabildiğimiz olaylar sınırlı. Daha çok nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik

kendilerinden. Tabii ki hepsi yasal görevlerini yaptılar ama hepsi bu. Fazlasını-idealini ne yazık ki göremedim.”

(12,18-6,O,K): “Hayır, ne mesleki ne de kişisel anlamda benim için rol model olmuyor, öğretici yönleri olduğunu düşünmüyorum. 18 yıl içinde 19 müdürle çalıştım. 1-2 istisna dışında öğretmenlerin bir şeyler öğrendiği, model aldığı ve ayrıca takdir ettiği müdür görmedim maalesef.”

(17,25-2,İ,E): “Model olmuyor. Zaman zaman öğrendiğimiz oluyor. Müdür iyi niyetli olduğundan öğretmenlerce bu suistimal ediliyor.”

(21,11-2,İ,K): “Hayır, iyi bir model olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenler müdürden hiçbir şey öğrenmiyor; çünkü müdür sosyal bir insan değil. İletişim konusunda zayıf olduğu için öğretmenlere bir şey öğretme konusunda başarılı değil.”

(24,15-4,O,K): “Öğrenmiyoruz. Mevcut rutin görevleri haricinde fazladan bir şey yaptığını düşünmüyoruz.”

(25,18-2,O,E): “İyi bir model olmuyor, ben müdürden hiçbir şey öğrenmedim. Müdürler zamanla eğitim-öğretimi unutuyorlar.”

(26,3-2,O,E): “Çalıştığım 3 yıl içerisinde 5 müdür değiştirdim. Bu 5 müdür içerisinde iyi model olarak görebileceğim sadece 1 müdür oldu. Diğerleri maalesef iyi anlamda model olmaktan uzak kaldı. Bir şey öğrenmeye gelince herkesten mutlaka alınması gereken şeyler vardır. Bunları süzmek asıl mesele.”

Etkileme

Dağıtım liderliği oluşturan davranışlardan “etkileme” ile ilgili öğretmenlere “Okul Müdüründen etkilendiğiniz oldu mu? Öğretmenler Okul Müdürünün etkisiyle mi yoksa yetkisi ile çalışır? şeklindeki sorulara okul müdürlerinin ilgili davranışı ne düzeyde yaptıkları konusunda görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin çoğu, biz gibi, güçlü iletişim, güven, iyi niyet, diyalog, samimiyet, teşvik edici, istek uyandıran, gayretli, çalışkan kavramlarından okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilediğini ve öğretmenler okul müdürünün etkisi ile çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

(2,18-9,İ,E): “Okul müdüründen olumlu yönde etkileniyoruz. Kararlar alınırken görüşlerimize başvuruyor ve ortak bir çıkarım yapıyoruz.”

(3,14-9,İ,E): “Elbette etkilendiğimiz olmuştur. Örneğin en son yaptığı proje “TÜBİTAK 4006” ile bizleri etkilediğini düşünüyorum, bu nedenle öğretmenlerin okul müdürünün etkisiyle çalıştığını düşünüyorum.”

(4,10-3,İHO,E): “Okul müdürü bize biz gibi davrandığından ve öğretmene saygı gösterdiğinden Müdürün etkiyle çalışmaktayız. Öğretmene yetki ile yaklaşan okul müdürlerinin idaresi her zaman soğuk olmuştur. Sadece görevimi yaparım giderim hale gelmektedir. Okul müdürleri yetki bende deyip görev arkadaşlarını tahakküm altına almak okulda görev yapmayı engellemektedir.”

(5,13-2,İ,E): “Öğretmenler okul müdürünün etkisiyle çalışır. Okul müdürü iletişimi güçlü olmalıdır. Öğretmenine güven vermeli, kibar olmalı, liderlik yapmalıdır. Emir ve yetkiyle okul başarıya ulaşmaz.”

(6,16-3,İ,E): “Okul müdürümüz okulda eskiden beri birlikte çalıştığı öğretmenlerin her konuda fikrini alır. Bu yönüyle keskin çizgilerle olmasa da belli öğretmenlerle biraz daha iş konusunda yakınlığı vardır. Bu durum nadiren diğer öğretmenleri olumsuz etkiler. Okul müdüründen etkilendiğim olmuştur. Bana göre öğretmenler çoğunlukla okul müdürünün etkisi ile çalışır. Bunu müdürün okulda olmadığı günlerden anlıyorum. Nöbet, ders giriş çıkış vb. konularda suistimal olabilir. Tabi ki yine de işler yürür.”

(8,11-1,O,K): “Ben Müdürüm, ben yaparım tarzında bir müdür değil. Yaptığım işleri okul müdürünün etkisiyle yaparım. Bazen okul müdürünün iyi niyetli bir insan olduğum için olumsuz şeylerini görmediğim zamanlar olmuştur. İyi niyet önemlidir benim için. Yetkiyle çalışma kısa süreli olur diye düşünüyorum.”

(11,24-3,O,E): “Evet, etkilendiğim çok olmuştur. Bence önce etki olmalıdır. Eğer bir öğretmen okul müdüründen etkilenirse okulda çok çok verimli çalışır. Öğretmenin çalışma isteği artar. Yetki daha sonra gelir. Yetki bir öğretmeni bir yere kadar çalıştırır.”

(14,5-2,İHO,K): “Evet. Öğretmenler arasındaki diyalogu ve samimiyeti ile öğretmenler tarafından sevilmetedir. Öğretmenlerin okul müdürünün etkisiyle çalışması okuldaki verimi her yönden arttıracaktır.”

(15,9-4,İ,K): “Evet oluyor zaman zaman. Alışıl gelmiş müdürlük anlayışıyla değil, teşvik edici, destekleyici ve azimle çalışmaya istek uyandıran tutumlarıyla etki sağlıyor.”

(16,8-5,İ,K): “Tabi ki çalışmalardan etkileniyoruz. Fakat kendi yetkimizi kullanarak eğitimimizi vermeye çalışırız. Denetleyici fakat yaptırımcı bir müdürümüz yoktur, özgür irademizle çalışmalarımızı sürdürüyoruz.”

(19,16-9,İ,E): “Her insanın mutlaka öne çıkan yönü olacaktır. Dolayısıyla Okul Müdürünün de öne çıkan özellikleri kesinlikle vardır. Yaşadığımız toplumun sosyolojisine göre cevap verecek olursak etki daha ağır basacaktır. Fakat yetkisini yerine göre kullanmayan, ayrıca yerine göre tolerans göstermeyen, inisiyatif almayan insanların da etkisi olmayacaktır.”

(20,19-2,İ,E): “Çok gayretli ve çalışkan oluşundan etkilendim. Etkisiyle yönetmeye çalışıyor ama olumsuz yaklaşımlar nedeniyle yetkisine de başvuruyor.”

(22,10-5,O,K): “Elbette etkilendim; çünkü her yönüyle iyi bir idarecidir. Dışarda görüştüğümüz zamanlar arkadaş gibi, okulda ise idareci kimliğiyle karşımıza çıkıyor. Hem etki, hem de yetkisiyle çalışırız, ikisi de birbirini tamamlayıcı unsurlardır.”

(23,9-4,O,E): “Evet, etkilendiğimiz durumlar var. Gerektiğinde etki gerektiğinde de yetki olması gerekiyor. Sonuçta çalıştığımız mesai arkadaşlarımız farklı yapı ve özellikte olabiliyorlar.”

Bazı öğretmenler de okul müdüründen etkilenmediklerini ve okul müdürü daha çok yetkisini kullanarak işleri yaptığını belirtmişlerdir.

(7,8-3,L,E): “Hayır olmadı. Öğretmenler okul müdürünün yetkisi ile çalışıyorlar. Öğretmenler üzerindeki etkisini yetkilerini kullanarak gerçekleştiriyor.”

(9,13-2,L,E): “Hayır. Okul müdürü personeli ile bir sinerji üretebilirse aktivite, performans ve proaktif öğrenme ortamının oluşturulmasında katılımcı öğretmen sayısının arttığını gözlemlemekteyim. Okul müdürünün etkisiyle kısa süreli motivasyon oluşturan öğretmenlerin uzun vadede kendine özgün çalışma performansına döndüklerini görmekte ve düşünmekteyim.”

(12,18-6,O,K): “Okul Müdüründen olumsuz etkileniyoruz tabi ki. Bazı öğretmenler okul müdürlerinin yetkileri ile çalışıyorlar, ancak ben öğretmenlerin çalışma hayatında müdürlerin varlığının kesinlikle gerekli olmadığını düşünüyorum. Sorumluluklarının bilincinde olan bir öğretmen zaten çalışıyor. Çalışmayan ya da çalışıyormuş gibi görünen öğretmenler müdürün varlığına rağmen çalışmıyor zaten. Öğretmenler bir akademisyen ya da bilim insanı gibi olmalı, sürekli kendisiyle yarışarak çalışmalı ve kendisini geliştirmeli memur olmamalı.”

(21,11-2,İ,K): “Hayır, Okul Müdüründen olumlu yönde kesinlikle etkilenmedim. Okulda çalışan tüm öğretmenler Okul Müdürünün yetkisi ile çalışıyor.”

(24,15-4,O,K): “Olmadı. Kesinlikle yetkisiyle. Müdürümüz resmi olarak üzerine düşen görevleri yapmaktadır. Bizler de üzerimize düşen görevleri öğretmenler olarak yapmaktayız. Müdürümüzün etkisiyle de çalışabilmemiz için bence müdürümüzün hitabının güçlü olması, vücut dilini güzel kullanması, diksiyonunun daha güzel olması, güzel sanatlardan herhangi biriyle uğraşması gerekir. Örneğin önemli günler, bayramlar gibi kutlama anma programlarında okulumuzu daha iyi tanıtma adına öğrencilerimizin ve dahi velilerimizin zihinlerinde yer edebilmek onlara bir şeyler öğretebilmek adına öğretmenlerle istişare etmeli. Her şeyden önce programlarda ortamda bulunmalı, yapılan etkinliklerden dolayı öğretmenlere teşekkür etmeli. Varsa eksikleri güzelce uymalı. Bir diğer hususta bir müdür her daim şık olmalı.”

(25,18-2,O,E): “Okul Müdüründen etkilenmedim. Öğretmenler müdürün yetkisi ile çalışıyorlar.”

(26,3-2,O,E): “Bu güne kadar etkisi ile çalıştığım müdür maalesef olmadı. Genel anlamda yapılan işler yetkiye dayalı işler.”

Bazı öğretmenler ise okul müdürlerinden nadiren etkilendiklerini ancak bu durumun okul müdürlerinin yetkisi ile ilgili olduğunu belirttikleri görülmüştür.

(1,14-3,O,E): “Hem yetki hem etki var. Okul, müdürü kadar okuldur mantığıyla bakarsak Okul Müdürünün hem yetki hem de etkisi olduğunu düşünüyorum. Okul Müdüründen etkilendiğim olmuştur.”

(10,13-9,O,E): “Müdürün ne etkisi ne yetkisi ile çalışırım. Görevimi onlar olmadan yaparım. Okulda da gözlemlediğim kadarı ile öğretmenler kendi bilinçleri ile görevlerini iyi yapma eğilimindedir. Müdür olmadığı zaman temel vazifesini yapacağı derse geç giren erken çıkan öğretmenler de yok değil. Demek ki onlarda müdürün etkisini gözlemleyebiliyoruz.”

(13,9-2,O,E): “Öğretmen olarak okul müdürünün yönetim anlayışı elbette etkili oluyor. Öğretmenlerin tamamı kendi yetkileri ile çalışmaktadır.”

(17,25-2,İ,E): “İşleri zamanında takip ediyor. Üşenmeden zamanı geldiğinde hemen yapar. Öğretmenler kendi görevleri bilinciyle çalışıyor, müdürün etkisi yok diyebiliriz.”

(18,10-4,İHO,K): “Öğretmenler müdürden olumlu ve olumsuz şekillerde etkileniyor. Kendi branşında bazı projelerde aldığım destek sebebiyle müdürün çalışmalarında etkisinin olduğunu söyleyebilirim. Ancak genel olarak kendisinden etkilendiğimi söyleyemem.”

Cesaretlendirme

Dağıtım liderliği oluşturan davranışlardan “cesaretlendirme” kavramı ile ilgili öğretmenlere “Okul Müdürü öğretmenlerin işini daha iyi yapması için ve yeni uygulamalar için öğretmenleri cesaretlendiriyor mu? Süreci sessizce kontrol ediyor mu? sorusu yöneltildi. Okul müdürlerinin ilgili davranışı ne düzeyde yaptıkları konusunda görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, küçük dokunuşlar, uygun ortam oluşturma, süreci takip etme, sorumluluk veren, güven, güdüleme, istişare eden, yol gösteren kavramlarından hareketle okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu yeni uygulamalar için öğretmenleri cesaretlendirdiği, müdürün sürecin içerisinde yer alarak onlara cesaret verdiğini ve işlerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

(1,14-3,O,E): “Evet. Öğretmenlerin başarılı olması için gerekli olan alt yapı çalışmalarını yapıyor ve süreci sessizce kontrol ediyor. Gerekli yerlerde küçük dokunuşlar yaparak düzeltiyor ve bu da bize cesaret veriyor.”

(2,18-9,İ,E): “Evet. Başarıyı arttırmak için okul müdürü uygun ortam oluşturuyor. Bu da öğretmenleri daha iyi çalışma yapmaya cesaretlendiriyor. Çalışmalarımızı yakından, müdahale etmeden takip ediyor.”

(3,14-9,İ,E): “Okul müdürü işimizi daha iyi yapmamız için öğretmenleri cesaretlendirdiğini söyleyebiliriz. En son yapılan çalışmalarda bunu gördük ve elbette süreci sessizce takip ediyor. Bence de süreci takip etmeli.”

(4,10-3,İHO,E): “Evet, cesaretlendiriyor. Okul müdürü her türlü uygulamalarda yardımcı olmakta öğretmenleri cesaretlendiriyor. Fakat yetki bende diyen okul müdürlerinin öyle kaygıları olmamaktadır. Sadece öğretmene sen bunu yapacaksın deyip uygulamanın yapılıp yapılmamasındaki sorunluluğu öğretmenlere bırakıp çekilmektedir.”

(5,13-2,İ,E): “Müdür öğretmenleri cesaretlendiriyor, cesaret olmazsa iş ortaya çıkmaz. Müdürün asıl görevi öğretmenleri cesaretlendirmektir. Sessizce ortamı izlemek başarıyı getirmez, aksine başarısız olunur.”

(8,11-1,O,K): “Evet. Öğretmenlerin kendisine getirdiği projeleri süzgecinden geçirerek kafasına yattığını anladığı an, tamam destek veriyor ve size güveniyorum diyerek

öğretmenleri motive eden bir insan. Süreci de takip eden, sonuçlanmasını isteyen bir insan.”

(9,13-2,L,E): *“Evet. Öğretmenin kendi branşıyla ilgili ya da okul genel çalışmaları konusunda okul müdürü her türlü desteği vermekte, özellikle doğrudan öğrencinin ders başarısını ilgilendiren ya da öğrencinin ders dışı gelişimine katkı olabilecek ya da topluma uyum-sağlıklı sosyalleşme konularında dikkatle inceliyor ve çalışmaların yapılması için çaba gösteriyor, çalışma yapan öğretmenleri sık sık gündeme getiriyor.”*

(11,24-3,O,E): *“Daima bizi cesaretlendirir. Bir sorun varsa hemen müdahale eder ve sorunun çözümünde bize yardımcı olur. Öğrencilere konunun öğretilmesinde her yöntemi kullanmamız gerektiğini bize anlatır ve bu konuda bize yardımcı olur.”*

(13,9-2,O,E): *“Öğretmenlerin işini daha iyi yapması için yeni uygulamaları hayata geçirmeleri konusunda Okul müdürü gerekli ortam ve imkanları sunarak sürece katkıda bulunuyor. Sürecin sonuna kadar takipçisi oluyor.”*

(14,5-2,İHO,K): *“Okul Müdürümüz okuldaki disiplinin sağlanmasında, eğitim kalitesinin artmasında, okulun eğitim öğretim açısından hazır hale gelmesinde ve öğretmenleri güdülemede etkin rol oynamaktadır. Bütün bunlar öğretmenlerin işini daha iyi yapmasında öğretmenleri cesaretlendirmektedir. Müdürümüz görevlerini yerine getirirken aynı zamanda süreci takip etmektedir.”*

(15,9-4,İ,K): *“Öğretmenlerle sık sık toplantılar düzenleyerek sorunlar ve çözüm yolları konusunda işbirliğine girer. Akılcı ve uygulanabilir çözüm yollarını uygulamada öğretmenlere yol gösterici olur. Takibini mutlaka yapar. İstişareye çok önem verir.”*

(16,8-5,İ,K): *“Tabi ki öğretmenleri cesaretlendirici ve teşvik edici bir müdürümüz var. Denetimi ise çalışmaları kontrol altına alan değil, sadece denetleyici bir şekilde ve gerektiğinde destek veren kişidir.”*

(17,25-2,İ,E): *“Cesaretlendiriyor, öğretmenlere fiziki imkanları sunuyor. Öğretmenlerin iyi ahlaklı olması ve işlerini iyi yapmalarını gerektiğini söylüyor. Süreci takip ediyor, ancak işlerine karışmadan, herhangi bir söylemde bulunmadan, öğretmenler kırmadan uzaktan takip ediyor.”*

(18,10-4,İHO,K): *“Müdürümüz yeni uygulamalar için öğretmenleri cesaretlendiriyor, bu konuda yeterli kolaylığı sağlıyor.”*

(19,16-9,İ,E): “Bence bu sadece okul müdürü ile ilgili değildir. Söz konusu kriterlere hedef kitlenin de konsantr olması gerekir. Bu tür yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere kesinlikle yardımcı olunuyor diyebiliriz.”

(20,19-2,İ,E): “Cesaretlendiriyor, bireysel ve toplu olarak çeşitli önerilerde bulunuyor. İstekleri olumlu karşılıyor ve yardımcı oluyor.”

(22,10-5,O,K): “Evet, hem cesaretlendiriyor hem teşvik edici bir rol oynuyor. Sürece gelince, kendisi de gerek fikirleriyle gerekse araç-gereç olanaklarıyla sürecin içerisinde aktif rol oynuyor.”

(23,9-4,O,E): “Her zaman yeni düşüncelere ve uygulanabilir makul faaliyetlerde her zaman destek görüyoruz. En azından destek olabilme çabasını imkanlar dâhilinde hissedebiliyoruz. Gerektiğinde sessiz gerektiğinde aktif olarak paylaşım ve görev dağılımı ile olayları çözmeye çabasını birlikte veriyoruz.”

(25,18-2,O,E): “Okul Müdürü öğretmenleri cesaretlendiriyor ama yine de hiçbir şey olmuyor maalesef.”

Bazı öğretmenlerin de okul müdürünün kendilerine cesaret vermediğini ve süreci iyi yönetemediklerini belirtmişlerdir.

(6,16-3,İ,E): “Toplantılarda ekibine güvendiğine benzer sözler söyler. Bu durumun öğretmenleri cesaretlendirdiğini söyleyemem. Bir konuda külfeti hep başkaları çekip nimeti başkaları yiyorsa, yaptığın fedakârlık görevin olmaya dönüşüp sürekli aynı kişilerden fedakârlık bekleniyorsa; daha net ifadeyle herkesin yapmak isteyeceği işi hep aynı kişiler; kimsenin yapmak istemeyeceği işi de hep aynı kişiler yapıyorsa bu durum öğretmenleri olumsuz etkiler. İnsan ilişkilerinde denge kurmak çok zor bir iş olduğundan müdürlerin de çoğu bu konuda zorlanır. Bu yüzden müdürün ne söylediğinden ziyade öğretmenlerin ne algıladığı önemlidir diye düşünüyorum.”

(12,18-6,O,K): “Hayır, cesaretlendirmek yerine yetkileriyle korkutmayı ya da tehdit etmeyi bazen de zorlamayı tercih ediyor ya da amacı bu olmamasına rağmen öğretmenlere böyle hissettiriyor. Süreci de sessizce kontrol edemiyor dikkatleri kendi üzerine çekme çabası içinde çoğunlukla. Amacı işin iyi yapılmasından çok, başkalarını etkilemek.”

(21,11-2,İ,K): “Okul müdürü öğretmenlerin çalışmalarını destekleme konusunda pasif. Bazen yapılan çalışmaların öğretmenler tarafından zoraki yapılması sonucunda verimli çalışmalar ortaya koyulamıyor. Motivasyon düşürücü şekilde kontrolleri var.”

(24,15-4,O,K): “Hayır. Sene başı toplantılarında herkes üzerine düşen görevleri not eder ve yapması gerekenleri yapar. Olumlu veya olumsuz herhangi bir dönüt almıyoruz. Evrak eksiklerimiz olacak olursa şayet, müdür yardımcılarımız hatırlatır.”

(26,3-2,O,E): “Yeni uygulamalar için öğretmenleri teşvik etmek cesaret işidir. Bu sistemde o kadar cesaretli müdürün işine devam etmesi pek mümkün gözükmemektedir. Haliyle müdürlerimiz de tabiri caizse kelle koltukta geldikleri için bu cesaretle değiller.”

(7,8-3,L,E): “TÜBİTAK, Avrupa Birliği, Gençlik Bakanlığı gibi projeler konusunda cesaretlendiriyor. Aslında yapmak zorunda olduğumuzu düşündüğü için bu şekilde davranıyor. Süreci kendisi kontrol etmiyor. Yardımcıları kontrol ediyor.”

(10,13-9,O,E): “Sözel olarak cesaretlendirdiğini söyleyebiliriz. Bu da bir babanın çocuğuna nasihati etkisinde cılız kalıyor. Model olmak gerekiyor.”

İmkân Sağlama

Dağıtımçı liderliği oluşturan davranışlardan “imkan sağlama” kavramı ile ilgili öğretmenlere “Okul Müdürü, Öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine ve okulun gelişmesine imkân sağlamakta mıdır? sorusu yöneltildi. Okul müdürlerinin ilgili davranışı ne düzeyde yaptıkları konusunda görüşlerine başvuru alan öğretmenler, imkan sağlama, arkamızda durması, yeteneğe göre görev dağılımı, görüşe başvurma, zamanlama, ortam hazırlama kavramlarıyla okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun, öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine ve okulun gelişmesine imkan sağladığını belirtmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

(1,14-3,O,E): “Evet, öğretmenlerin başarılarını artırmak için imkân sağlıyor. Yaptığımız işlerde Okul Müdürünün bizim arkamızda durması bizim etki alanımızı geliştiriyor. Bu da bize çok rahat çalışma alanları ve imkânları sunuyor.”

(2,18-9,İ,E): “Evet. Daha iyi şeyler yapmak için gerekli çalışmaları yapıyor. Öğretmenlere uygun imkanlar sağlamaktadır.”

(3,14-9,İ,E): “Okul müdürü öğretmenlerin becerilerini geliştirmeleri konusunda istekli öğretmenlere destek ve imkan sağlamaktadır. Okul için eksikliklerin giderilmesi konusunda elinden gelen bütün imkanları kullanıyor.”

(4,10-3,İHO,E): “Okul Müdürü, öğretmenlerin becerilerini geliştirmesi için her türlü imkanı sağlamaktadır. Katılabileceği kursları haber vermekte onları yönlendirmektedir.”

(5,13-2,İ,E): “Okul Müdürü öğretmenlerin yeteneklerine göre hareket eder. Örneğin öğretmenin ront, koro vb. etkinliklere yatkınsa ulusal bayramlarda görev verir. Sporla ilgili öğretmene resmi yarışmalarda görev verir.”

(8,11-1,O,K): “Evet, Okulun gelişimi olsun, öğretmenin kendini geliştirmesi konusunda olsun tam destek veren bir insan. İmkânlar dâhilinde öğretmenine destek veren bir müdür.”

(9,13-2,L,E): “Okulun gelişmesine çalışmakta, bunu çevre ile iyi iletişim kurmaya çalışmakta, okulun fiziki donanımı artırmaya çalışmakta, öğrencilerin disiplinize edilmiş bir yaşam oluşturmalarına, ders çalışma alışkanlıkları konusunda öğretmenlerle işbirliği yapmaktadır. Bunun yanında hem öğrenciler için ders dışı kurslar açmaya çalışarak hem de çevredeki aileler için kurslar açmaya çalışmaktadır. Ayrıca okulun gelişmesi konusunda öğrenci ve ailelerin görüşlerine önem vermektedir.”

(11,24-3,O,E): “Okulun gelişmesine daima imkân sağlamaktadır. Örneğin Fatih projesi kapsamında okula akıllı tahtalar kurulmuştur. Bilişim öğretmenlerini görevlendirerek bu tahtaları iyi kullanmamızı sağlamıştır. Fen laboratuvarında eksik ne varsa gidermiştir. Böylece deneyler yaparak konuların daha iyi anlaşılmasında müdürümüzün büyük katkıları olmuştur. Okul duvarının üzerini metal saçlarla kapatarak dışarıdan gelen zararlı kişilere karşı öğrencilerimizi korumuştur. Okul aile birliği toplantıları yaparak öğrenci veli öğretmen ilişkisini çok verimli hale getirmiştir. Okulumuza güvenlik elemanı getirterek okulumuzun daha güvenli hale gelmesini sağlamıştır. Okulun rehber öğretmeniyle sık sık görüşerek öğretmenlerin öğrenci ve velilerle arasındaki diyalogun sağlanmasında büyük katkıları olmuştur.”

(13,9-2,O,E): “Öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine, okulun gelişmesine, zamanın ihtiyaçları doğrultusunda katkı sağlamaktadır.”

(14,5-2,İHO,K): “Müdürümüz yaptığı eğitim toplantıları ile öğretmenlerin becerilerini geliştirmede ve okulun gelişmesi için gerekli imkânları karşılamaktadır. Kalabalık sınıfların ayrılması, akıllı tahtaların dizayn edilmesi, öğretmenler odasının düzenlenmesi, kısaca okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında gereken desteği sağlamaktadır.”

(15,9-4,İ,K): “Üst düzeyde sağlamaktadır. Her fırsatı değerlendirir. Öğretmenleri de değerlendirip gelişmesi için çok özel çaba sarf eder. Zamandan istifade eder. Çok kısıtlı zamanları bile yararlı hale getirebilmenin çabasındadır.”

(16,8-5,İ,K): “Çalışmaları maddi ve manevi her yönden destekleyen müdürümüz vardır. Çalışmaları biz sunarız, müdürümüz ortamı ve imkânları geliştirici desteği sağlar. Bu sayede okul ve öğretmenler de kendini geliştirmiş olur.”

(18,10-4,İHO,K): “Maddi-Manevi imkânların sağlandığını hissediyoruz. Özellikle okulun gelişmesi ile ilgili fiziki ortamların düzenlenmesi, öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda müdürümüz yardımcı olmaktadır.”

(19,16-9,İ,E): “Elde bulunan imkânlar ölçüsünde okul müdürü katkı sağlamaktadır. Lakin bu sadece okul müdürüyle sağlanabilecek bir durum değildir. Öğretmenin, okul idaresinin ve hatta bakanlığın işbirliği ve koordinasyonu ile sağlanabilir.”

(20,19-2,İ,E): “Daha önceki okullardaki çalışmalarının etkisiyle tecrübelerini aktarıyor, okulun ve öğretmenlerin gelişmesi için uğraş vermektedir.”

(22,10-5,O,K): “Evet sağlamaktadır. Her öğretmene branşına göre görevler vererek kendilerini geliştirmelerine ve okula olumlu anlamda katkıda bulunmalarına olanak sağlamaktadır. Mesela, Beden eğitimi öğretmenine okulda müsabakalar düzenlemesi için imkânlar sağlamaktadır.”

(23,9-4,O,E): “Kendi branşım ile ilgili şunu söyleyebilirim. Gerek belirli gün ve haftaların hazırlanmasındaki yapılmak istenen projelerin desteklenmesinde gerek teknik destek ihtiyaçlarımızın ses sistemi bazında giderilmesinde gerek güzel sanatlara öğrenci hazırlama konusunda hep destek olmuş, imkanlar dâhilinde elinden geleni yapmıştır. Ayrıca okulumuzda bir proje olarak ortaya koyduğumuz semazen yetiştirme ve onların kıyafet ve eğitmen ihtiyaçlarında destek olmuş ve okulumuzda bu sene 9 semazen yetişmiş çeşitli etkinliklerde öğrenciler bunları sergileme imkânı bulmuşlardır. Böylelikle öğretmen de öğrenci de okul da gelişmiş oluyor.”

Bazı okul müdürlerinin de öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine ve okulun gelişmesine imkân sağlamadığını belirtmişlerdir.

(6,16-3,İ,E): “Okul müdürü ders işlenişi ile ilgili bir müdahalede bulunmaz. Okulun gelişmesi konusunda ise hep somut bir şeyler yapmak ister. Bu sebeple boya, badana, bahçe duvarı, bahçe düzenlemesi, kütüphane vb. işlerle ilgilenir. Bu yönüyle okul gelişir. Ama kanaatimce müdürler soyut konuların gelişimiyle ilgili de formül üretmelidir. Öğrenci davranışlarının geliştirilmesi, genel kültür ve muhkeme bilinci verilmesi, ahlaklı

bireyler yetiştirilebilmesi için yapılabilecek çalışmalar, kısaca ölçülebilir durumların dışında da çalışmalar yapmalıdır.”

(7,8-3,L,E): *“Hayır, sağlamadığını düşünüyorum.”*

(10,13-9,O,E): *“İmkân sağlamıyor ama makro planda zaten Milli Eğitim, Müdürün de içerisinde olduğu bir sistemde öğretmen becerilerini geliştirme programı uyguluyor. Okulun gelişmesi için gayret etmeye çalıştığını görüyorum ama şartların kendisini zorladığını söyleyebilirim.”*

(12,18-6,O,K): *“Hayır, öğretmenler becerilerini kendi çabaları ile geliştiriyorlar, Müdürün okul gelişimine dolaylı katkısı oluyor, ön planda, bir iş yapıyormuş gibi ya da her işi kendisi yapıyormuş gibi, çok yoruluyormuş gibi görünme çabaları var tabiki. Ayrıca öğretmenlerin yaptığı işlerin, kendilerinin sayesinde yapıldığını ima ediyor çoğu zaman. Müdürün demoralize etmesine rağmen öğretmenler bir şeyler yapmaya çalışıyorlar oysaki.”*

(17,25-2,İ,E): *“Sağlıyor, daha çok okulun fiziki gelişimine uğraşiyor, öğretmenlerin gelişimi için çok fazla imkan sağladığı söylenemez.”*

(21,11-2,İ,K): *“Hayır, öğretmenlerin becerilerini geliştirmede hiçbir etkisi yok.”*

(24,15-4,O,K): *“Kısmen. Okul Müdürü okulun fiziki gelişimine katkıda bulunmakta; ancak öğretmenler becerilerini geliştirmesi açısından bu aynı şeyi söyleyemem.”*

(25,18-2,O,E): *“Okul Müdürünün öğretmenlerin gelişmesine etkileri çok az. Müdürler daha çok inşaat işleri ile uğraşıyorlar.”*

(26,3-2,O,E): *“Biraz karamsar bir yaklaşım olacak ama bu müdürden ziyade sistemin bir sorunu. Müdür desteklese de sistem buna bir yere kadar müsaade edecektir. Engel olmadan ziyade destek verilmeyecektir sistem tarafından. Bir Müzik Öğretmeni bir orkestra oluşturmak istedi. Müdürdan belli bir yetkiyi aldı. Sistemin bu orkestra için materyal sağlayacağını ben hiç düşünemiyorum. Bilişim öğretmeni olarak 15 yıllık PC'lerle çalışıyor olmanın verdiği bir duygu herhalde.”*

Zorluklarla Başa Çıkma

Dağıtım liderliği oluşturan davranışlardan “zorluklarla başa çıkma” kavramıyla ilgili öğretmenlere “Zor durumda kaldığımız oldu mu? Zorluklarla başa çıkarken okul müdürü gerekli desteği veriyor mu? şeklindeki sorularla okul müdürlerinin ilgili davranışı ne düzeyde gerçekleştirdikleri konusunda görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, destek verme, karşılıklı saygı,

çözüm odaklı, istişare eden, sorun çözüme kavramlarından da anlaşılacağı üzere okul müdürlerinin büyük bir kısmının öğretmenler zor durumda kaldığı zaman kendilerine destek olduğunu, zorluklarla mücadele ederken yanımızda olmalarının kendilerine güven verdiğini belirtmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

(6,16-3,İ,E): “Zor bir durumla karşılaştığım oldu. Velilerden biriyle ilgili bir yanlış anlaşılardan kaynaklı bir durumdu. Okul müdürü beni bu konuda destekledi. Sorun büyümeden çözüldü.”

(10,13-9,O,E): “Zor durumda kaldığımda müdürün desteğini görürüm. Karşılıklı saygı mevcuttur.”

(11,24-3,O,E): “Evet, bazen öğrencilerle ve velilerle sorunlarımız oluyor. Evet, her zaman verir. Sıkıntılarımızı dinler ve çözmeye daima gayret eder.”

(14,5-2,İHO,K): “Müdürümüz her konuda gereken desteği vermektedir.”

(15,9-4,İ,K): “Zor durumda kaldığım oldu. Veli-öğretmen yararına olduktan sonra uygulanamaz hiçbir şey yoktur anlayışıyla hareket eder. Bu nispetle hem öğretmenin mağduriyetini ortadan kaldırmak, hem veli-öğrenci mağduriyetini oluşturmamak adına gerekli çözüm yolunu istişare yoluyla halletti.”

(16,8-5,İ,K): “Zor durumda kaldığımız oluyor. Veliler bazen bizim çalışmalarımıza katılmak istemeyebiliyorlar. Bunun dışında çalışmalarımızı sergileyecek mekân sıkıntısı yaşayabiliyoruz. Bunun gibi durumlarda müdürümüz gerekirse velilerle konuşabiliyor, çalışmalarımızı daha sıkıntısız uygulayabilmemiz için uygun ortamı hazırlayabiliyor.”

(18,10-4,İHO,K): “Ders sayısı konusunda zorluk yaşadım. Birkaç tane okula ders tamamlamaya gittim. Bu sorunun ortadan kalkması için müdürümüz branşında seçmeli ders koyup bu sorunu ortadan kaldırmaya çalıştı.”

(19,16-9,İ,E): “Bu tür konularda okul müdürümüz kesinlikle yapıcı rol oynamakta ve elinden gelenin fazlasını yaparak yardımcı olmaktadır.”

(20,19-2,İ,E): “Okul müdürümüzün tecrübeli oluşu zorlukları aşmamda yardımcı oluyor. Gerekli desteği veriyor.”

(22,10-5,O,K): “Elbette zorluklarla karşılaştık. Özel hayatımla ilgili sıkıntılar yaşadığımız bir dönemde (kızımın ilgili) ders programını en güzel şekilde ayarlayıp çocuğumla daha fazla vakit geçirmemi sağlamıştır.”

(23,9-4,O,E): “Zor durumda kaldığımız oldu. Gerek mesleki gerek insani sorunlarımızda gerekli yardımı ve desteği her zaman gördük. Sadece ben değil tüm arkadaşlarım bu durumlarda idarecilerimizin hepsinin desteğini hissetmişlerdir.”

Öğretmenlerin bir kısmı zor durumda kalmadıklarını ancak zor durumda kalan öğretmenlere okul müdürlerinin gerekli desteği verdiğini belirtmişlerdir.

(1,14-3,O,E): “Zor durumda kaldığım olmadı. Ama diğer öğretmen arkadaşlar zorlandıklarında gerekli yardımı yapıyor.”

(2,18-9,İ,E): “Hayır, zor durumda kalmadım. Zor durumda kaldığım zaman Okul Müdürünün gerekli desteği vereceğini düşünüyorum.”

(3,14-9,İ,E): “Zor durumda kalmadım; fakat okul personelinin içinde zor durumda olan kişilere karşı elinden gelen desteği verdiğini gördük ve bizleri de bu konuda teşvik ederek gerekli desteği hep birlikte sağladık.”

(4,10-3,İHO,E): “Evet destek veriyor. Örneğin Ailelerin bir olayda öğretmenin üzerine yürütmesinde öğretmeni suçlama dilini kullandığı bir olayda okul müdürü öğretmenin yanında yer alarak onu olayda korumaktadır.”

(8,11-1,O,K): “Zor durumda kaldığım bir durum olmadı. Fakat okulun genel havasına baktığım zaman okul müdürünün imkânlar dâhilinde gerekli desteği vereceğini düşünüyorum.”

(13,9-2,O,E): “Meslek hayatımda beni zor durumda bırakacak bir hadise ile karşılaşmadım. Karşılaştığım takdirde gerekli desteği göreceğime inanıyorum.”

Öğretmenlerin bir kısmı da zor durumda kaldıklarını ve okul müdüründen gerekli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir.

(5,13-2,İ,E). “Zor durumda kaldığım oldu aslında. Bir konuda destek bekledim ama göremedim. Okul Müdürü zor zamanda öğretmenin yanında olmalıdır. Liderlik zaten bunu gerektirir.”

(7,8-3,L,E): “Zor durumda kaldığım olmadı. Fakat zor durumda kalan öğretmenler arkadaşlar için yeterli desteği vermediğini düşünüyorum.”

(9,13-2,L,E): “Henüz zor durumda kalmadım ama kaldığım takdirde destek verip vermeyeceği konusunda emin değilim.”

(12,18-6,O,K): “Zor durumda kaldığım zamanlar oldu. Okul müdürü kendi çıkarlarına zarar vermeyecek yeterlilikte destek verdi.”

(17,25-2,İ,E): “Zor durumda kaldığımız oldu. Okulda gruplaşmalar var, gruplaşmalar arasındaki sorunların çözümü konusunda öğretmenlere gerekli desteği veremiyor.”

(21,11-2,İ,K): “Evet, zor durumda kaldım. Okul Müdürü koltuğunun gereğini yapmadı ve bana gerekli desteği vermedi. İşinin yürütmesine baktı. Eğitim-öğretim ve öğretmenin o anki durumunu ikinci plana atarak lider vasfını gösteremedi.”

(24,15-4,O,K): “Benim olmadı. Olan arkadaşlarım oldu elbette; fakat bu konuda serzenişte bulundular. Biz öğretmenler herhangi bir zorlukla karşılaştığımız zaman müdürümüzün her daim yanımızda olmasını isteriz. Her şeyden önce insanız hatalarımız olabilir; fakat bu hatalar asla ve asla bir başkasının yanında hele hele öğrencilerin önünde azarlar tarzda uyarılmamalı. Bence bazı müdürler sadece idareci vasıflarını üzerinde bulunduruyor, idare edemiyor. Somutlaştırmam gerekirse dersine sürekli geç giren bir meslektaşım herhangi bir şekilde uyarı almazken bir başka arkadaşım okula gelirken hafif boyutta bir kazaya karışıyor ve 10 dakika derse geç geliyor ve sebebi öğrencilerin önünde hesap soruluyor.”

(25,18-2,O,E): “Zor durumda kalmadım. Öğretmenler zorluklarla karşılaşınca müdür adamına göre davranıyor.”

(26,3-2,O,E): “Maalesef müdürlerimiz bu konuda sistemin yanında oluyor. Bir iki defa müdürümün desteğine ihtiyaç duyduğum zamanlarda hep bu işlerden vazgeçmem, devam edersem iyi olmayacağı yönünde yorumlarla karşılaştım.”

Araştırma bulgularına göre görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, okul müdürlerinin genel olarak iyi bir model olduğu ve öğretmenlerin müdürlerinden çok şeyler öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin okul müdürünün iyi bir model olmadığını ve müdürlerden bir şeyler öğrenmediklerini belirttikleri de görüşme verilerine yansımıştır. Müdürlerin dağıtımçı liderliği oluşturan davranışlardan “etkileme” ile ilgili öğretmenlerin çoğu kendilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler de okul müdüründen etkilenmediklerini ve okul müdürü daha çok yetkisini kullanarak işleri yaptığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise okul müdürlerinden etkilendiklerini ancak okul müdürlerinin yetkisini de kullandıklarını; bazı öğretmenlerin ise ne etki ne de yetki ile çalıştıklarını sadece görevi olduğu için çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Dağıtımçı liderliği oluşturan davranışlardan “cesaretlendirme” kavramı ile ilgili öğretmenler, okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu yeni uygulamalar için öğretmenleri cesaretlendirdiği, müdürün sürecin içerisinde yer alarak onlara cesaret verdiğini ve işlerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin de okul müdürünün kendilerine cesaret vermediğini ve süreci iyi

yönetemediklerini belirtmişlerdir. Bazı okul müdürlerinin de öğretmenleri cesaretlendirmeye çalıştığını ancak yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde; sürekli geliştirme ve iyileştirmeye, verimliliği artırmaya, eğitim-öğretimde gelişme sağlayan uygulamaları yaygınlaştırmaya, desteklenmesi gereken alanları ön plana çıkararak eğitime katkıda bulunacak çalışmalara imkân sağlamasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin 78/m maddesinde de müdürün “eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlama” görevleri vardır (Resmi Gazete, 2013) Bu amaçla Dağıtım liderliği oluşturan davranışlardan “imkan sağlama” kavramı ile ilgili öğretmenler, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun, öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine ve okulun gelişmesine imkan sağladığını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürlerinin de öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine ve okulun gelişmesine imkân sağlamadığını belirtmişlerdir. Çok az okul müdürü de daha çok okulun fiziki gelişimi için uğraştığını, öğretmenlerin gelişimi için uğraşmadıklarını belirtmişlerdir.

Dağıtım liderliği oluşturan davranışlardan “zorluklarla başa çıkma” kavramıyla ilgili öğretmenler, okul müdürlerinin büyük bir kısmının öğretmenler zor durumda kaldığı zaman kendilerine destek olduğunu, zorluklarla mücadele ederken yanımızda olmalarının kendilerine güven verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı zor durumda kalmadıklarını ancak zor durumda kalan öğretmenlere okul müdürlerinin gerekli desteği verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da zor durumda kaldıklarında okul müdüründen gerekli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu, okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilediğini ve öğretmenler okul müdürünün etkisi ile çalıştıklarını belirtmişlerdir. Buna göre çoğu okul müdürü gelecekte olabilecek şeyleri önceden tespit ederek, insanların gözleri önüne serme ve böylece herkesi bir amaç doğrultusunda buluşturabilmeyi başarmaktadır. Okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu yeni uygulamalar için öğretmenleri cesaretlendirdiği, sürecin içerisinde yer alarak onlara cesaret verdiğini ve işlerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Buna göre müdürlerin büyük bir çoğunluğu başarıyı kutlayarak takipçilerini yüreklendirme davranışları gösterebilmeyi başarmaktadır. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu, öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine ve okulun gelişmesine imkân sağlamaktadır. Benzer şekilde okul müdürlerinin büyük bir kısmının öğretmenler zor durumda kaldığı zaman onlara destek olduğu, zorluklarla mücadele ederken yanlarında olmalarının onlara güven verdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları Akçay (2003) yürüttüğü araştırma verileri ile tutarlı bulunmuştur. Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri ve

liderlik becerileri açıkça ortaya çıkmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerin gelişimine ve okulun başarısına katkı sağlama konusundaki rolü büyüktür. Stratejik plana uygun hareket etmek, işbirliğini teşvik etmek, öğretmenlere destek olmak ve güven ortamı sağlamak gibi önemli görevlerini yerine getiren müdürler, okulun başarılı bir şekilde ilerlemesini sağlayabilmektedirler. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, farklı bakış açıları sunmak ve öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunmak da müdürlerin sorumlulukları arasındadır. Bu nedenle, müdürlerin liderlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirerek, okulun hedeflerine ulaşmasına ve başarılı bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmaları önemlidir.

Kaynakça

- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*(157).
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Eurydice. (2013). *Avrupada Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler*. Eurydice Highlights: <http://eacea.ec.europa.eu/educa> adresinden alınmıştır
- Gündüz, H. B., & Korkmaz, E. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Gösterme Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6.
- McCombes, S. (2023). What Is a Case Study? | Definition, Examples & Methods. *Scribbr*.
<https://www.scribbr.com/methodology/case-study/>
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 5.
- Resmi Gazete (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (28758).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>
- Taşdan, M., & Oğuz, E. (2013). İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 2-5.
- Tunalı, A. (2006, 09). Kadın Kamu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri. Edirne. Veral, A. (2011). *Yönetici Lider Farkı ve Liderliğin Yönetimdeki Önemi*. Eskişehir.
- Veral, Ahmet, (2011). Yönetici-Lider Farkı ve Liderliğin Yönetimdeki Önemi (Rapor), Eskişehir.

Yavuz, M. (2009, Aralık). Okul Müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 132.

Yılmaz, E. (2010). *Dağıtıcı Liderlik*. 2016 tarihinde Kocaeli Üniversite Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı



Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri: Meta-Sentez Çalışması

(Competences of School Administrators According to Teachers' Views: A Meta-Synthesis Study)

Emel SEYHAN ÇİFTÇİ¹ Ersoy AKDAĞ² Önder ULU³ Emre ADA⁴ Nurcihan DOĞAN⁵

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

09/05/2023

Kabul edildi/Accepted:

21/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1294358

Okul yöneticileri, okul performansının artırılmasında önemli bir görev üstlenmektedirler. Bu görevlerini yerine getirirken gerekli bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir. Okulların eğitim kalitesini etkileyen bir diğer önemli faktör ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerinde etkili ve verimli çalışmasında ise okul yöneticilerinin yeri çok önemlidir. Araştırmamızda etkili bir eğitim ortamının oluşturulmasında önemli bir görevi olan okul yöneticilerinin, öğretmenler tarafından görüş ve düşüncelerinin neler olduğu, hangi çalışmaların gerçekleştirildiği ve hangi sonuçların ortaya çıktığı incelenmiştir. Çalışmamızın yöntemi olarak betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tematik içerik analizi (meta-sentez) ile desenlenmiştir. Bu araştırmamızda okul yöneticilerinin yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler ile ilgili yazılmış olan 62 adet tez incelenmiş ve çalışmaların yıllara göre dağılımı, çalışmanın gerçekleştiği yer, ele alınan konular, veri toplama araçları, örneklem büyüklükleri, kullanılan yöntemler, sonuçlar ve önerileri bağlamında değerlendirmeleri gerçekleştirilerek elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. İncelenen tezlerden elde edilen sonuçlara göre 2015 yılından itibaren ilgili alan ile tez yazımında artış yaşanarak, daha çok öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ve liderlik davranışları incelenmiştir. Veri toplama tekniği olarak tezlerin yarısından fazlasında iki adet ölçeklerden yararlanılmıştır. Örneklem büyüklükleri ise daha çok 300 ile 500 kişi arasında gerçekleşmiştir. Veri analiz aracı olarak tezlerin yarısından fazlasında t-testi ve Anova kullanılmıştır. Liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik davranışlarının çatışma yönetimi, problem çözme gibi konularda baş etme ve örgütsel iletişim, örgütsel bağlılık oluşumunda önemli katkılar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen diğer sonuçlarda, okul yöneticilerinin genel durumları hakkında önemli bir bilgi kaynağı oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticilerinin yeterlilikleri; öğretmen görüşleri; meta-sentez çalışması

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Seyhan Çiftçi, E., Akdağ, E., Ulu, Ö., Ada, E., & Doğan, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlilikleri: meta-sentez çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 183-213. doi: 10.48174/buaad.1294358

Summary

School administrators play an important role in increasing school performance. While performing these duties, they must have the necessary knowledge, skills, and abilities. Another important factor affecting the quality of education in schools is teachers. The place of school administrators is very important for teachers to work effectively and efficiently. In our research, the opinions and thoughts of school administrators, teachers, who have an important role in creating an effective educational environment, which studies were carried out and what results were obtained were examined. As the method of our study, it was designed with thematic content analysis (meta-synthesis), which is one of the

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Pendik, İstanbul, Türkiye, emel.seyhan.ciftci@gmail.com, ORCID:0000-0002-7705-949

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Pendik, İstanbul, Türkiye, ersoy.akdag34@gmail.com, ORCID:0000-0001-6451-9782

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Pendik, İstanbul, Türkiye, onderulu2626@gmail.com, ORCID:0000-0001-8341-7538

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Pendik, İstanbul, Türkiye, emreada7234@gmail.com, ORCID: 0009-0000-5829-1371

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Pendik, İstanbul, Türkiye, nurcihandgn01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8809-9003

quantitative research methods. This research reveals the opinions of teachers about the competencies of school administrators. For this purpose, 62 theses written about the administrators working in educational institutions according to the opinions of the teachers were examined and the distribution of the studies by years, the place where the study took place, the topics covered, data collection tools, sample sizes, methods used, results and suggestions were evaluated. The data are tabulated. According to the results obtained from the theses examined, there has been an increase in the writing of thesis with the relevant field since 2015, and the leadership styles and leadership behaviors of the school principals have been examined according to the opinions of the teachers. As a data collection technique, double scales were used in more than half of the theses. The sample sizes were mostly between 300 and 500 people. As a data analysis tool, t-test and Anova were used in more than half of the theses. It has been concluded that transformational leadership behaviors, which are among the leadership styles, will contribute to the formation of conflict management, problem solving, coping and organizational communication, and organizational commitment. Other results obtained will be an important source of information about the general situation of school administrators.

Keywords: Competencies of school administrators; teacher opinions; meta-synthesis study

Giriş

Okullar, eğitim ve öğretimin temelinde yer alan, programların belirli bir çerçevede yürütüldüğü, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulandığı yapılardır (Erdoğan, 2000). Okulların eğitim amaçlarını en etkili ve verimli bir biçimde gerçekleşmesini sağlayan, yapısını koruyarak ilke, yöntem ve teknikleri inceleyen, iç öğeleri dengede tutabilen, lideri konumda olan okul yöneticileridir (İlgar, 1996). Eğitim hizmetinin kalitesini etkileyen en önemli iki öğe öğretmenler ve okul yöneticileridir. Okulların performansında önemli bir rolü olan okul yöneticilerinin, iyi bir okulun koşulu olarak görülmekte ve okulların nereye gideceğine karar verecek liderlik davranışı sergilemekle yükümlü kişilerdir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bu yetki ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi ve becerilerle donanımlı olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerine karşı öğretmenlerin algı ve tutumlarının oluşmasında okul yöneticilerin yaşadıkları sıkıntılardan kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin yaşadıkları sıkıntıları aşabilmelerinde sadece teknik bilgi ve becerilerinin yeterli olamayacağı, sosyal becerilerinin de yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin hem örgüt mühendisleri hem de sosyal mühendisler olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Bursalıoğlu, 2005). Okul yöneticilerinin teknik yeterliliklerinin yanında, sosyal yeterliliklerinin ve liderlik becerilerinin önemine vurgu yapan çalışmalar yapılmıştır (Yıldız, 2012; Şekerci ve Aypay, 2009; Ağaoğlu vd., 2012; Şahin, Beycioğlu ve Fırat, 2011). Okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara daha fazla yer edinmiştir (Çelik, 2004; Babaoğlu ve Litchka, 2010; Gökçe, 2008; Karadağ, 2011). Okul yöneticilerinin okullarını etkili ve verimli bir şekilde yönetmeleri için sahip olmaları gereken birtakım yeterlilikler bulunmaktadır. Öğretmenlerinde okul yöneticilerini ne kadar yeterli düzeyde gördüklerini belirtmeleri önemli bir çalışma konusudur. Ülkemizde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterliliklerinin değerlendirildiği tezler yazılmıştır.

Ülkemizde YÖK ulusal tez merkezinde yayınlanan ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerini temel konu alan 2000-2021 yılları arasında yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerin

dizgesel derlemesi yapılarak, belli kriterler çerçevesinde incelenmiş ve bu konu ile ilgili mevcut durum ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Tezlerin hangi yıllarda ve hangi yerlerde uygulandığı?
2. Hangi problem durumu olduğu ve hangi hedeflere ulaşıldığı?
3. Hangi örnekleme alma ve istatistiki analiz yöntemlerinin kullanıldığı?
4. Hangi örneklem grubu tercih edildiği ve büyüklüğünün ne olduğu?
5. Hangi veri toplama araçları kullanıldığı?
6. Hangi sonuçların elde edildiği?

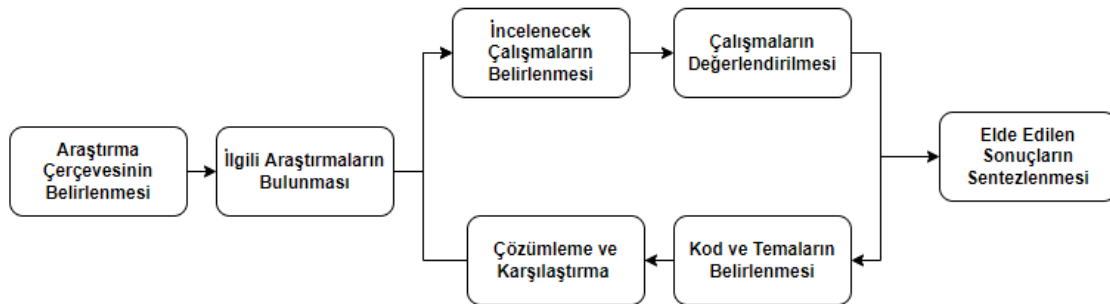
Araştırmanın Önemi: Bu araştırma sonucunda Türkiye’de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlilikleri hakkında yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin hangi amaçlarla gerçekleştirildiği, bu amaçlara ulaşabilmek için hangi yöntemlerin kullanıldığı, nasıl bir örnekleme çalışıldığı, hangi sonuçlara ulaşıldığı ayrıntılı olarak analiz edilerek konu üzerinde çalışacak olan kişiler için ışık tutması beklenmektedir. Bu sayede birbirine benzer konu ve örneklemlerle yapılacak olan çalışmaların tekrar edilmesinin önüne geçerek daha özgün çalışmaların yapılmasına yardımcı olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Bu çalışmada meta-sentez yöntemi ile derinlemesine veri çözümlemesi gerçekleştirilerek, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri hakkında yapılmış olan nitel ve karma çalışmaların yılları, konu alanları, amaçları, kullanılan yöntemleri, ölçme araçları, bulguları, sonuç ve önerileri noktasında değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Tezlerin incelenmesinde meta-sentez aşamaları dikkate alınmıştır.

Şekil.1.

Meta-Sentez Araştırmasının Aşamaları (Walsh ve Downe, 2005)



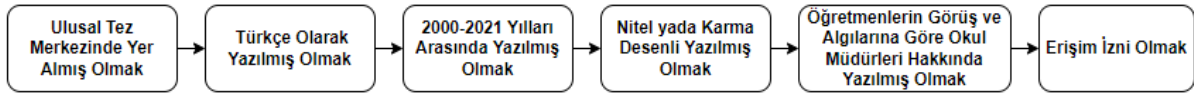
Problem Durumu: Bu çalışmada, bir tematik içerik analizi (meta-sentez) çalışması olup, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin durumlarını ortaya koymak amacıyla yüksek lisans ve doktora düzeyinde yazılmış tezlerden nitel ve nicel çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu alanda yazılmış olan tezlerin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak ortaya

konması amaçlanmıştır. Nitel yöntemle analiz edilerek bu alan ile ilgili nasıl bir eğilim olduğunun tespit edilmesi hedeflendiğinden meta-sentez çalışması gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Araştırmaya Dahil Edilme Kriteri: Ulusal Tez Merkezinde yer alan zaman sınırlaması yapılmadan yüksek lisans ve doktora tezlerinden “Öğretmen görüşleri”, “Öğretmen algıları” “Okul Müdürleri” ve “Okul Yöneticileri” anahtar sözcükleri ile tarama gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalar a) tüm tezlerin Türkiye’de yazılmış olması b) örneklemin okul müdürleri ve öğretmenlerden oluşması c) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerini inceleyen çalışmalardan oluşması d) erişime açık olan tezlerden olması e) Türkçe yazılmış olması kriterleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. 58 yüksek lisans ve 4 doktora tezi araştırmaya dahil edilmiştir.

Şekil.2.

Tezlerin İnceleme Örneklemine Dahil Edilme Kriterleri



Verilerin Analizi: Tezlerin ilgili bölümleri detaylı bir şekilde incelenerek veriler elde edilmiştir. İncelenen tezlerden elde edilen veriler kodlanarak, temalara göre tablo haline dönüştürülmüştür. Tezlerin kısaltılması için “T” kodu kullanılmış ve tezler sırasıyla “T1, T2, T3, ..., T62” olarak isimlendirilmiştir. Bu amaçla elde edilen sonuçların hem görsel olarak hem de tablo olarak hazırlanması daha hızlı fikir sahibi olunmasını sağlayacaktır. Tezlerden elde edilen istatistik veriler incelenen temaların yalnızca frekanslarından oluşmaktadır. Bu tezlere ait çalışmanın türü, çalışmanın yeri ve örneklemi, çalışmanın amacı ve çalışmanın yöntemi ile kullanılan ölçme araçları ve temel bulgular belirlenmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği: Öncelikle araştırmaya dahil olan tüm tezler indirilerek, ilgili kısımları detaylı bir şekilde incelenerek, araştırma soruları doğrultusunda excel tablosuna kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlamaların güvenilir olması için 1 ay sonra araştırmacı tarafından analizler tekrar gerçekleştirilmiştir. Kodlamaların geçerliliği ve güvenirliliği için başka bir araştırmacı tarafından kontrolleri sağlanmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle göre kodlama güvenirliliği %95 oranında tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Bulguların geçerliliğinin sağlamak için verilerin doğruluğunu gerekçelere dayandıran tanımlayıcı geçerlilik, araştırmacıların anlayışlarının tam ve doğru temsil edilmesi, bakış açısının ve araştırmasının amacını açık bir biçimde ifade edilmesini sağlayan yorumlayıcı geçerlilik, bulguların yorumlanmasında ve bilgilere dönüştürmede araştırmacının güvenirliliğine başvurmayı sağlayan kuramsal geçerlilik çerçevesinde yürütülmüştür (Sandelowski ve Baroso, 2007). Bu amaçla bulguların geçerliliğinin sağlanması için veri toplama metodu, çalışmaların sayısı açıklanarak, çalışmaların daha kolay analiz

edilmesi ve kolay anlaşılması için Tablo 7’de detaylı bir biçimde sunulmuştur. Araştırma biri meta-sentez ve sonuçları konusunda diğeri ise eğitim bilimleri alanında uzman iki akademisyen tarafından ayrıca değerlendirilmiştir.

$$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \text{ (Miles \& Huberman, 1994)}$$

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin algı ve görüşlerine göre okul müdürlerini konu alan tezlerin meta-sentez çalışmasından sonra yıllara göre dağılımı, ele alınan konular, kullanılan yöntemler, ölçme araçları, sonuçlar ve öneriler bağlamında bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllara Göre Dağılım	Tez Kodları	f	Yüzde
2000-2010	T1,T2,T3,T4,T5	5	8,1
2010-2015	T6,T7,T8,T9,T10,T11,T12,T13,T14,T15,T16,T17,T18,T19,T20,T21,T22,T24,T25,T59	20	32,3
2015-2021	T23,T26,T27,T28,T29,T30,T31,T32,T33,T34,T35,T36,T37,T38,T39,T40,T41,T42,T43,T44,T45,T46,T47,T48,T49,T50,T51,T52,T53,T54,T55,T56,T57,T58,T60,T61,T62	37	59,7

Tablo 1’de verilen bilgilere göre öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerini konu alan çalışmaların yarısından fazlasını 2015-2021 yılları arasında yayınlanmıştır. Son yıllarda öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri hakkında yazılmış olan çalışmaların giderek arttığı gözlemlenmiştir.

Tablo 2.

Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tez Konu Alanları	Tez Kodları	f
Liderlik Stilleri	T59,T56,T16,T33,T31,T23,T29,T25,T58,T38,T13,T11,T62,T37,T35,T23,T49,T49,T47,T8,T13,T39,T36,T9,T7,T40,T19,T21,T45,T17,T44,T28,T30,T41,T53	35
Beceri	T20,T27,T13,T54	4
Duygu	T19,T28, T34	3
Etik	T16,T42,T51	3
Yönetim	T5,T38,T3,T34,T60	5
Yeterlilik	T32,T15,T57	3
Demokratik Tutum	T14,T26	2

Tablo 2’de verilen bilgilere göre incelenen tezlerde öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerini konu alan tezler daha çok ele alınmıştır. Tablo 3’te verile bilgilere göre öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerini konu alan tezlerin yarısından fazlasının örneklem büyüklüğünün 300-500 kişi olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.

Tezlerdeki Örneklem Büyüklükleri

Örneklem Büyüklüğü	Tez Kodları	f	Yüzde
0-300	T59,T5,T55,T62,T47,T51,T7,T1,T44,T4,T54	11	17,7
300-500	T14,T26,T23,T24,T32,T27,T25,T58,T38,T13,T11,T61,T35,T50,T49,T52,T8,T13,T39,T43,T9,T15,T19,T45,T19,T17,T2,T28,T60,T57,T30,T41,T53	33	53,2
500-800	T56,T16,T31,T22,T20,T29,T42,T3,T46,T10,T37,T48,T36,T34	14	26,6
800 ve üzeri	T33,T40,T6,T21	4	6,5

Tablo 4’te verilen bilgilere göre öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerini konu alan tezlerin liderlik stilleri ile anlamlı ilişkiler elde edilen özellikler yer verilmiştir. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olan okul müdürlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel iletişim becerilerinin daha da arttığını ve oluşabilecek problem durumlarında çatışma yönetiminde başarılı olacağı sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.

Liderlik Stilleri ile Anlamlı İlişkiler Elde Edilen Özellikler

Özellik	Alt Boyutları	İlişkiler	İlişki Düzeyi	Tez Kodu
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü Liderlik	Duygusal Tükenmişlik	.895	T59
		Kişisel Başarıda Azalma	.959	T59
		Benlik Saygısı	.485	T23
		Örgütsel Bağlılık (Duygusal)	.295	T8
		Problem Çözme (Kendine Güven)	.623	T36
		Çatışma Yönetimi (Tümleştirme)	.732	T30
		Örgütsel İletişim	.740	T41
	Karizmatik Liderlik	Örgütsel Sessizlik (Kabullenici)	.222	T33
		Güven	.731	T7
	Toksik Liderlik	Psikolojik Sermaye	-.270	T53
		Örgütsel Sinizm	.705	T25
	Öğretimsel Liderlik	Mesleki Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)	-.720	T10
		Örgütsel Sinerji	.652	T58
		Örgüt Sağlığı (Kurumsal Bütünlük)	.620	T6
	Hizmetkar Liderlik	Örgütsel Mutluluk	.810	T56
	Liderlik Davranışları	Örgütsel Adanmışlık	.430	T11
		Toplantı Yönetimi	.854	T49
	Vizyoner Liderlik	Mesleki Bağlılık	.307	T62
		Örgütsel Performans	.318	T45
Serbest Bırakıcı Liderlik	Örgütsel Sinizm	.573	T37	
Stratejik Liderlik	Örgüt Sağlığı	.820	T39	
	Duygusal Zeka	.405	T47	
Demokratik Liderlik	Örgütsel Sessizlik	.570	T40	

Öğretmenlerin görüşlerine göre yaş, cinsiyet, kıdem ve branş bazında, okul yöneticilerinin okul kültürü oluşturmada (Tezcan, 2007), liderlik davranışlarında (Özcan, 2013), demokratik tutum ve davranışlarında (Akyol, 2015), dönüşümcü liderlik özelliklerinde anlamlı düzeyde farklılıklar elde edilirken (Kiriş, 2016), yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinde anlamlı düzeyde farklılık

elde edilmemiştir (Sarıdemir, 2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi ve girişimcilik algılarının öğretmenlerin yaş ve okul türlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar elde edilmiştir (Uygur, 2020). Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile duygusal zeka düzeyleri ve örgüt sağlığı arasında anlamlı düzeyde ilişki elde edilmiştir (Uçar, 2017; Karakuş, 2020). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu (Kara, 2021), en çok kullandıkları (Pektaş, 2019; Bardakçı, 2017), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde arttırdığı (Kılınç, 2013), örgütsel iletişim davranışları ile anlamlı derecede ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Yılmaz, 2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik yeteneklerinin artması örgütsel bir ortam oluşmasının artmasına (Recepoğlu, 2011), karizmatik liderlik davranışlarının artması ile duyulan güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (Özyiğit, 2012), liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu (Ertük, 2014), devlet okullarındaki okul yöneticilerinin liderlik davranışları düzeylerinin daha yüksek olduğu (Coşkun, 2017), okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu (Köse, 2018), okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile toplantı yönetim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. (Karagöz, 2021). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetim stratejileri (Yaylalı, 2017), problem çözme becerileri (Mete, 2018), örgütsel sinizm davranışları (Hıdıroğlu, 2018), ve okul kültürü (Işıldak, 2017) arasında anlamlı düzeyde ilişki elde edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile mesleki tükenmişlik davranışları (Güven, 2013), toksit liderlik davranışları ile sinizm tutumları (Demirel, 2015), örgütsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin performansları (Seyidoğlu, 2020), hizmetkarlık liderlik davranışları ile örgütsel mutlulukları (Arslan, 2021), vizyoner liderlik algıları ile öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki elde edilmiştir (Günder, 2021). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerinin artması ile okullarda örgütsel güven düzeyinin artacağı (Özdere, 2015; Kurt, 2019), ve teknolojik yeterlilik düzeylerinin çalıştıkları kuruma göre anlamlı düzeyde farklılıklar elde edilmiştir (Kurt, 2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin uygulanmasında da orta düzeyde oldukları (Coşkun, 2006), yönetim süreçlerinde demokratik tutum ve davranışlar sergiledikleri (Bayata, 2017), bilgi yönetim düzeyleri ile teknoloji kullanımları arasında anlamlı ilişki elde edildiği (Duranlı, 2018), yöneticilik performanslarının öğretmenlerin iş tatminlerinde bir değişikliğe yol açmadığı sonucuna varılmıştır (Yersiz, 2010). Okul yöneticilerinin mükemmeliyetçi davranışları ile öğretmenlerin örgütsel stresleri (Baytak, 2015), duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları (Söğüt, 2018) arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin başarılarının izlenmesi noktasında orta düzeyde bir sonuç elde edilmiştir (Toker, 2007).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin performanslarının değerlendirme düzeylerinin yeterli olduğu (Bozan, 2017), öğretmenlerin okul yöneticilerini sevmelerinin yaşam doyumları üzerinde bir etkisinin olmadığı (Sarıdemir, 2015), okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin özerklikleri arasında anlamlı bir ilişki elde edildiği (Gültaktı, 2020) sonucuna varılmıştır. Özel okullarda görev alan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri (Topaloğlu, 2020) ve devlet okullarında görev yapan yöneticilere göre daha fazla etik davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bahçeci, 2014). Okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarında (Şayir, 2015), karar verme becerileri ile sorumluluklarını kullanma derecelerinde (Burukoğlu, 2015), iletişim tarzları ile çatışma yönetimi stratejileri (Casiadi, 2017), arasında anlamlı düzeyde ilişkiler elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin orta düzeyde bir eleştirel yeterliliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Saylık, 2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin davranışlarında bireysel, teknolojik ve bürokratik etkenlerin daha fazla etki ettiği sonucuna varılmıştır (Birhanlı, 2015). Okul yöneticilerinin örgütsel sessizlik davranışlarının daha çok kurumu ve çalışma arkadaşlarını korumak için gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır (Ballı, 2018).

Tablo 5.

Konulara göre tezlerin frekans tablosu

Konu	Tez	Frekans
21.yüzyıl becerileri	Kadir Yılmaz (2021)	1
çatışma yönetim stratejileri	Sezen Fırat (2010), Mustafa Yaylalı (2017)	2
davranışlarının etkenleri	İlksen Seha Birhanlı (2015)	1
değişimi yönetme yeterliliği	Nefise Vargeloğlu (2021)	1
demokratik tutum ve davranışları	Özlem Akyol (2015), Gülcan Bayata (2017)	2
denetim yaklaşımları	Engin İş (2021)	1
dönüşümcü liderlik	Pınar Yılmaz (2019), Hilal Kara (2021), Uğur Mete (2018), Bayram Kiriş (2016)	4
örgütsel iletişim	Pınar Yılmaz (2019), Hilal Kara (2021)	2
problem çözme becerisi	Uğur Mete (2018)	1
duygu yönetimi davranışları	Özlem Söğüt (2018)	1
duygusal zeka düzeyleri	Gönül Şayir (2015), Ahmet Uçar (2017)	2
stratejik liderlik	Ahmet Uçar (2017)	1
duyulan güven ve örgütsel liderlik stilleri	Pelin Özyiğit (2012)	1
eğitim felsefeleri ve yönetimi	Selçuk Çelik (2021)	1
eleştirel liderlik düzeyleri	Numan Saylık (2015)	1
etik davranış	Mustafa Ekiz (2019), Özlem Öz (2021)	2
etik liderlik düzeyi	Fadime Bahçeci (2014)	1
güç kaynakları	Zülal Arkaltı Gültaktı (2020)	1
hizmetkar liderlik	Nusret Arslan (2021)	1
iş performansları	Erdoğan Yersiz (2010)	1
karar verme düzeyleri	Sibel Burukoğlu (2015)	1
karizmatik liderlik davranışları	Funda Eryılmaz Ballı (2018)	1
karmaşık sistem liderlik davranışları	Mustafa Ertük (2014)	1
kindarlık davranışları	Şule Gecekoğlu (2021)	1
iletişim tarzı ve çatışma yönetimi	Selime Casiadi (2017)	1
liderlik davranışı	Aykut Karagöz (2021), Şebnem Yaşar Kip (2014), Arzu Engür (2015), Ayşenur Topaloğlu (2020), Asiye Aksulu Köse (2018)	5
toplantı yönetim yeterliliği	Aykut Karagöz (2021)	1
okul sağlığı	Asiye Aksulu Köse (2018)	1

liderlik stilleri/tarzları	Aydan Özcan (2013), Vefa Bardakçı (2017), Selva Karaca Akgöl (2015),Tülay Sarıdemir (2015), Fatih Işıldak (2017), Nigar Duman (2021),Mustafa Yaylalı (2017),Abdurrahman Hıdıroğlu (2018),Hacı Mehmet Pektaş (2019),Seyhan Şahinkaya Güven (2013)	10
örgütsel sinizm	Abdurrahman Hıdıroğlu (2018)	1
örgütsel sessizlik	Hacı Mehmet Pektaş (2019)	1
mesleki tükenmişlikleri	Seyhan Şahinkaya Güven (2013)	1
mizah tarzları	Ergün Recepoğlu (2011)	1
mükemmeliyetçi düzeyleri	Ömer Baytak (2015)	1
okul bağlılıkları	Tevfik Dehan Kılınç (2013)	1
özgeci liderlik	Osman Karahalilöz (2021)	1
performans değerlendirme yeterlilikleri	Serdar Bozan (2017)	1
stratejik liderlik	Özgül Coşkun (2017),Birol Karakuş (2020),Şule Koca Şişik (2015)	3
teknolojik liderlik davranışları	Mehmet Duranlı (2018),İsmail Kurt (2019)	2
toksit liderlik davranışları	Nasip Demirel (2015), Emre Zenginoğlu (2021)	2
vizyoner liderlik	Yihyullah Seyidoğlu (2020), Mehmet Güder (2021)	2
yenilikçilik	Özgür Uygur (2020),Zeynep Özdere (2015)	2
yeterlilik düzeyleri	Zeynep Özdere (2015)	1
yönetim süreçleri	Zuhal Coşkun (2006)	1

Tablo 6’de öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerini konu alan 62 adet tezin türü, çalışmanın gerçekleştirildiği yer ve örneklem büyüklüğü, çalışmanın gerçekleştirilme amacı, kullanılan yöntem ve ölçüm araçlarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Görüşüne Göre Okul Müdürleri Hakkında Yazılmış Tezler

Çalışmanın Kodu, Yazar ve Yılı	Çalışmanın Yeri ve Örnekleme	Çalışmanın Amacı	Yöntem ve Ölçüm Araç
T1) Fatma Tezcan (2007)	2006-2007 yılında Muğla il merkezinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri. 216 adet öğretmen görüşü alınmıştır.	Öğretmen görüşlerine göre okul kültürünün oluşturulmasında okul müdürlerinin rolleri	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Aydın (2002) yılında geliştirilen anket örnek alınarak, 41 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır.
T2) Tuğba Toker (2007)	2006-2007 Ankara ili Yenimahalle ilçesi 85 ilköğretim okulunda görev yapan 1402 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. 320 öğretmenin görüşü alınmıştır.	Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ilişkin beklentilerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından 32 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır.
T3) Sezen Fırat (2010)	2009-2010 İzmir ili Buca ve Bornova ilçelerinde ortaokulda görev yapan 519 öğretmenden oluşturmaktadır.	Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Ahmet Şahin (2007) ve Yalçınkaya (2000) tarafından Türkçeye çevrilen Halpin ve Croft tarafından geliştirilen anketler kullanılmıştır.

T4) Erdiñç Yersiz (2010)	2009-2010 İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde 9 ilköğretim okulunda görev yapan 280 öğretmenden oluşturmaktadır.	İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan performansları ve öğretmenlerin iş tatminine etkisi	Literatür tarama yöntemi ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yazar tarafından 66 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır.
T5) Zuhâl Çoşkun (2006)	İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde 58 ilköğretim okulunda görev yapan 227 öğretmen ve 58 okul müdürü oluşturmaktadır.	Öğretmen verimliliği üzerinde okul yöneticilerinin yönetim süreçleri ile ilişkili gösterdikleri davranışların etkisi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından 45 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır.
T6) Ergün Receptoğlu (2011)	Kastamonu ilinde 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 70 ilköğretim okulundan 104 öğretmen oluşturmaktadır	İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğretim liderliği ve okulların örgütsel sağlığına etkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Babad'ın (1974) mizah anketi ve Şişman (2004) öğretim liderliği anketlerinden yararlanılarak 50 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T7) Pelin Özyiğit (2012)	İstanbul ili Kadıköy, Kartal ve Maltepe ilçelerinde ilköğretim okulunda görev yapan 150 öğretmen oluşturmaktadır.	İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerine duydukları güven ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin ilişkisi incelenmiştir.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Polat (2007) güven ölçeği ve Bass ve Avolio (1995)'un liderlik algı anketi kullanılarak 58 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T8) Tefvik Dehan Kılınç (2013)	2011-2012 yıllarında Mersin'in Tarsus ilçesinde bulunan 60 ilköğretim okulunda görev yapan 60 okul müdürü ve 340 sınıf öğretmenine uygulanmıştır	Okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve kendi okullarına bağlılıklarının, sınıf öğretmenlerinin okul bağlılığına etkisi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Bass ve Avolio (1995)'un liderlik stilleri ve Allen ve Meyer (1997)'un örgütsel bağlılık anketi kullanılarak 36 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T9) Aydan Özcan (2013)	2011-2012 yılında İzmir ilinde yer alan 11 merkez ilçe oluşturmaktadır. Söz konusu merkez ilçelerde 361 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 14.461 öğretmen evreni içerisinde 380 öğretmeni içermektedir.	İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin davranışları irdelenmiştir.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Necati Cemaloğlu'nun Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ ölçeğinin İngilizceden Türkçeye çevrilmiş hali kullanılarak 45 maddelik likert anket kullanılmıştır.

T10) Seyhan Şahinkaya Güven (2013)	Van ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 595 ilkokul öğretmenini oluşturmaktadır.	İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stillerine ilişkin davranışları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki irdelenmiştir.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Şişman (2004) liderlik ölçeği ve Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik ölçeği kullanılarak 78 maddelik likert anket kullanılmıştır.
T11) Mustafa Ertürk (2014)	2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan 424 öğretmen oluşturmuştur	Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ile okul müdürlerinin liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Celep (1996) tarafından uyarlanan örgütsel adanmışlık, mesleki adanma ölçeği ve J.K. Hemphill ve A.E. Coons (1950)'un liderlik 30 maddelik likert anket kullanılmıştır.
T12) Şebnem Yaşar Kip (2014)	2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 328 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin karmaşık sistem liderliği davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından 33 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır.
T13) Arzu Engür (2015)	Antalya ilinde ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinden 308 öğretmenden oluşmaktadır.	Teknoloji öğretmenlerinin okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Eğitimde teknoloji liderliği geliştirme merkezi" (CASTLE) tarafından geliştirilen 32 maddelik likert anket kullanılmıştır.
T14) Özlem Akyel (2015)	2014-2015 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde ortaokullarda görev yapan 339 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışların değerlendirilmesi	Nicel araştırma yöntemi kullanılarak tanımlayıcı bir araştırmadır. Yazar tarafından 33 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır.
T15) Zeynep Özdemir (2015)	2015-2016 yılında İstanbul ili Beykoz İlçesi ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 528 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yeterlilik düzeylerinin incelenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Ali Ekber Şahin tarafından geliştirilen 97 maddelik likert anket kullanılmıştır.

T16) Fadime Bahçeci (2014)	Konya iline bağlı üç merkez ilçede görev yapmakta olan 600 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Brown, Trevino, ve Harrison (2005) etik liderlik, Einarsen ve Raknes (1997) olumsuz davranış, Niehoff ve Moorman (1996) örgütsel adalet ölçekleri kullanılarak 40 maddelik likert anket hazırlanmıştır.
T17) Şule Koca Şişik (2015)	2014 yılında Samsun İli Atakum ilçesindeki 1. ve 2. Kademe eğitim kurumlarında görev yapan 1042 öğretmen oluşturmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. "John Pisapia" (2009) stratejik liderlik ölçeği kullanılarak 35 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T18) Gönül Şayir (2015)	2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum'un Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde 29 resmi devlet ortaokulunda görev yapan 422 öğretmen oluşturmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin ve okul kültürünün örgütsel vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Öztekin (2006) duygusal zeka, Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) okul kültürü envanteri, Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) örgütsel vatandaşlık ölçeği kullanılarak 35 maddelik likert anket hazırlanmıştır.
T19) Tülay Sarıdemir (2015)	2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul İli Eyüp, Gaziosmanpaşa, Sultangazi ve Şişli İlçelerinde kamu okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 305 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin düzeylerinin ve etkilerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. 37 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T20) Sibel Burukoğlu (2015)	2013-2014 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 675 öğretmenden oluşmaktadır	Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin karar verme düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Acet (2006) karar verme becerileri, Keser (2007) yetki ve sorumluluklarını kullanma ölçekleri kullanılarak 50 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T21) Numan Saylık (2015)	2013-2014 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçeleri ile Siirt il merkezinde yer alan kamu ilkokullarında, ortaokullarında ve liselerinde görev yapan 1032 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliliklerinin düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Memduhoğlu ve Saylık tarafından geliştirilen Eleştirel Liderlik Ölçeği (ELÖ) kullanılarak 34 maddelik likert anket hazırlanmıştır.

T22) İlksen Seha Birhanlı (2015)	2014- 2015 öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt merkez ilçesi sınırlarında bulunan 508 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin davranış etkenlerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Hoy ve Miskel (2010) okul müdürü davranış anketinden yararlanılarak 70 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T23) Bayram Kiriş (2016)	2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla ili Menteşe merkez ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 369 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının belirlenmesi ve öğretmenlerin benlik algısı ile ilişkisi	İlişkisel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Avolio ve Bass'ın (1995) dönüşümcü ölçeği kullanılarak liderlik 66 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T24) Ömer Baytak (2015)	2014–2015 öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde bulunan 369 öğretmenden oluşmaktadır	Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mükemmeliyetçi düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile ilişkisi	İlişkisel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Cohen, Kamarck ve Mermelste (1983) algılanan stres ölçeği, Kırdök (2004) mükemmeliyetçilik ölçeğinden yararlanılarak 31 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T25) Nasip Demirel (2015)	Gaziantep İli Şehitkamil İlçesi'nde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 370 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının belirlenmesi ve öğretmenlerin benlik algısı ile ilişkisi	İlişkisel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Andrew A. Schmidt (2008) toksik liderlik, Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) örgütsel sinizm ölçeği kullanılarak 43 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T26) Gülcan Bayata (2017)	2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezinde ilkokullarda görev yapmakta olan 357 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik tutum düzeylerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisinin belirlenmesi	İlişkisel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Zincirci (2003) demokratik tutum, Balay (2000) örgütsel bağlılık ölçeği kullanılarak 51 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T27) Selime Casiadi (2017)	2015-2016 Eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Beykoz ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta 362 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim tarzları ve çatışma yönetim stratejilerinin düzeylerinin belirlenmesi	İlişkisel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Tekkanat (2009) çatışma yönetim stratejileri ve iletişim tarzları ölçekleri kullanılarak 38 maddelik likert anket hazırlanmıştır

T28) Ahmet Uçar (2017)	2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde 33 okuldan 406 öğretmenden oluşmaktadır	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderlik düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Pisapia (2009) stratejik liderlik, Baron (1997) duygusal zeka ölçekleri kullanılarak 83 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T29) Özgül Coşkun (2017)	2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya İli merkezinde 157 devlet okulunda ve 7 özel okulda görevli 422 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. John Pisapia” (2009) stratejik liderlik ölçeği kullanılarak 35 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T30) Mustafa Yaylalı (2017)	2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ilinin 18 Anadolu lisesinde görev yapan 430 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin belirlenmesi ve kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile ilişkilerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Rahim (1983) çatışma yönetimi, Bass (1985) liderlik ölçeğinden yararlanılarak 64 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T31) Vefa Bardakçı (2017)	2016-2017 yılında AB projesi yürütmüş Ankara İlindeki 21 ortaokullardan 644 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin belirlenmesi ve AB projelerinin okula katkıları düzeyi ile ilişkilerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Bass (1985) liderlik ölçeğinden, Kesik ve Balcı (2015) AB projelerinin okula katkılarının değerlendirilmesi ölçekleri kullanılarak 67 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T32) Serdar Bozan (2017)	2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Mardin ili Artuklu ve Kızıltepe ilçe sınırları içerisinde 102 okul müdürü ve 483 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmen performanslarının değerlendirme yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından 62 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır.
T33) Funda Eryılmaz Ballı (2018)	2012-2013 eğitim öğretim yılında Isparta ili merkezindeki 67 lisede görev yapan 1994 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi ve örgütsel sessizliği yordama düzeyinin tespit edilmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Kouzes ve Posner (1995) liderlik davranışları, Dyne, Ang ve Botero (2003) örgütsel sessizlik ölçeği kullanılarak 45 maddelik likert anket hazırlanmıştır

T34) Özlem Söğüt (2018)	2014-2015 öğretim yılında İzmir ili Karabağlar ilçesinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 535 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygu yönetim davranışlarının belirlenmesi ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkilerinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Çoruk ve Akçay (2012) duygu yönetimi, Balcı (1985) iş doyumunu ölçeği kullanılarak 40 maddelik likert anket hazırlanmıştır.
T35) Fatih Işıldak (2017)	İstanbul İli Beşiktaş İlçesinde görevli 396 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin belirlenmesi ve okul kültürü arasındaki ilişkilerinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) liderlik stilleri, Güven (1996) okul kültürü ölçeği kullanılarak 89 maddelik likert anket hazırlanmıştır.
T36) Uğur Mete (2018)	2016–2017 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin 5 ilçe ve 107 okuldaki 657 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Çetiner (2008) dönüşümcü liderlik, Heppner ve Peterson (1982) problem çözme envanteri ölçeklerinden yararlanılarak 35 maddelik likert anket hazırlanmıştır.
T37) Abdurrahman Hıdıroğlu (2018)	2017-2018 öğretim yılında Tekirdağ ili ve ilçelerinde farklı türlerdeki resmi okullarda görev yapan 732 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki incelenmiştir.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) liderlik stilleri, Sağır ve Oğuz (2012) örgütsel sinizm ölçekleri kullanılarak 60 maddelik likert anket hazırlanmıştır.
T38) Mehmet Durnalı (2018)	2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara Mamak İlçesindeki ortaokullarda görevli 442 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Özgözü (2015) okul bilgi yönetim ölçeği, 18 maddelik likert anket hazırlanmıştır.
T39) Asiye Aksulu Köse (2018)	2017-2018 yılında Ankara ili merkez ilçe eğitim bölgesi sınırları içerisinde özel okullarda görev yapan 345 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları ve okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. John Pisapia liderlik, Hoy ve Miskel (1991) örgüt sağlığı ölçekleri kullanılarak 79 maddelik likert anket hazırlanmıştır.

T40) Hacı Mehmet Pektaş (2019)	2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Malatya iline bağlı 13 ilçede görev yapan 282 ilkokul, 277 ortaokul ve 294 lisede görev yapan toplam 853 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Erenler (2010) örgütsel sessizlik, Taş vd. (2007) liderlik tarzı ölçekleri kullanılarak 71 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T41) Pınar Yılmaz (2019)	İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev yapan 406 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarının ve örgütsel iletişim arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Çakar (2002) dönüşümcü liderlik, Demir (2014) örgütsel liderlik ölçekleri kullanılarak 59 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T42) Mustafa Ekiz (2019)	2018-2019 eğitim öğretim yılında Sakarya'da görev yapan 541 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik davranış düzeylerinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından 48 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır.
T43) İsmail Kurt (2019)	İstanbul ili Esenyurt, Sultangazi, Üsküdar, Maltepe, Kartal ve Pendik ilçelerinde görev yapan 360 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin teknoloji liderlik düzeylerinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Sincar (2009) teknoloji liderlik ölçeği kullanılarak 29 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T44) Ayşenur Topaloğlu (2020)	2017-2019 yılları arasında İstanbul ilinde faaliyet gösteren 2 farklı özel okulda görev alan 10 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Zorlu (2015) tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır
T45) Yihyullah Seyidoğlu (2020)	2019-2020 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında görev yapan 440 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin vizyonerlik liderlik davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Sabancı (2007) vizyoner liderlik, Balcı, Öztürk, Polatcan, Saylık ve Bil (2016) Türkçeye uyarlanan performans ölçeği kullanılarak 59 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T46) Zülal Arkaltı Gültaktı (2020)	2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kilis ilindeki tüm okullarda görev yapan 616 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının belirlenmesi ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Çolak ve Altınkurt (2017) özerklik ölçeği, Arslanargun, (2009) güç türleri ölçeği kullanılarak 47 maddelik likert anket hazırlanmıştır

T47) Birol Karakuş (2020)	2019-2020 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde bulunan 212 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Pisapia (2002) stratejik liderlik, Özdemir'in (2006) örgüt sağlığı ölçekleri kullanılarak 89 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T48) Engin İş (2021)	Mardin İli Merkez Artuklu ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkökul ve ortaokullarda çalışan 672 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul temelli okul müdürlerinin denetim yaklaşımlarının belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından 23 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır
T49) Aykut Karagöz (2021)	İstanbul ili Bağcılar ilçesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 304 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi ve toplantı yönetimi yeterliliği ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Terzi ve Kurt (2005) liderlik davranışları, Şencan (2008) toplantı yönetimi ölçekleri kullanılarak 72 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T50) Hilal Kara (2021)	2020-2021 yılında Isparta ili meslek liselerinde görev yapan 307 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin demografik özellikleri ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Emel Topçu Brestrich(1999) dönüşümcü liderlik ölçeği kullanılarak 23 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T51) Özlem Öz (2021)	Konya ili Merkez ilçelerinde resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır.	Öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentileri ve karşılaştıkları etik davranışların belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır
T52) Osman Karahalilöz (2021)	2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karabük ili ve ilçelerinde yer alan resmi 378 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin özgeci liderlik davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Zheltoukhova (2016) özgeci liderlik ölçeği kullanılarak 9 maddelik likert anket hazırlanmıştır

T53) Emre Zenginoğlu (2021)	2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde görev yapan 342 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Çetin ve Basım (2012) psikolojik sermaye, Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) toksik liderlik ölçekleri kullanılarak 54 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T54) Kadir Yılmaz (2021)	2020-2021 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ve Nazilli ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 373 öğretmenden oluşmaktadır. 10 öğretmen ile yüz yüze görüşme sağlanmıştır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin 21.yüzyıl beceri düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı ve nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından 38 maddelik geliştirilen bir likert anket hazırlanmıştır Yazar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır
T55) Selçuk Çelik (2021)	2020-2021 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ve yönetim anlayışlarının belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Yazar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır
T56) Nusret Arslan (2021)	2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mardin ili merkez Artuklu ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 378 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışları ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Bulut (2015) örgütsel mutluluk, Ekinci (2015) hizmetkar liderlik davranışları ölçekleri kullanılarak 74 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T57) Nefise Vargeloğlu (2021)	Karabük ili Anadolu liselerinde görev yapan toplam 408 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin incelenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Helvacı (2004) değişimi yönetme ölçeği kullanılarak 67 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T58) Nigar Duman (2021)	2020-2021 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Çankaya ilçesinde resmi ortaokul ve liselerde görevli 390 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri algı düzeyleri ile örgütsel sinerji ağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Akçakoca ve Bilgin (2016) liderlik, Akpolat ve Levent (2018) örgütsel sinerji ölçekleri kullanılarak 54 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T59) Selva Karaca Akgöl (2015)	Hatay İli Antakya, Defne ve Yayladağı İlçelerinde görev yapan 298 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin tükenmişlikleri	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Bass (1985) liderlik, Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik ölçekleri

		arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	kullanılarak 58 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T60) Özgür Uygur (2020)	2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Antalya ilinde 434 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yenilikçilik ve yeterlilik algılarının belirlenmesi ve örgütsel bağlılık ile ilişkilerinin belirlenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Bülbül'ün (2012) yenilik yönetimi, Köybaşı (2016) girişimcilik, Balay (2000) örgütsel bağlılık ölçeği kullanılarak 32 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T61) Şule Gegekoğlu (2021)	2020-2021 öğretim yılında Zonguldak ili sınırları içinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda çalışan 490 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kibarlık davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkilerinin belirlenmesi.	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Elma'nın (2019) yönetsel kibarlık ve örgütsel adalet ölçekleri kullanılarak 45 maddelik likert anket hazırlanmıştır
T62) Mehmet Güder (2021)	2021 yılında Tunceli'de görev yapan 171 öğretmenden oluşmaktadır.	Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik algıları ile öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin ilişkilerinin incelenmesi	Betimsel tarama modeli nicel araştırma yaklaşımı. Uzunbacak ve Akçakanat (2018) mesleki canlılık, Lu, Chiou ve Chang (2000) mesleğe bağlılık, Sashkin'in (1996) vizyoner liderlik ölçekleri kullanılarak 51 maddelik likert anket hazırlanmıştır

**Bu tabloda meta-sentez çalışmasına dahil olan tüm tezlerin yazıldığı dönem, çalışmanın gerçekleştiği yer ve örnekleme, çalışmanın amacı, çalışmanın yöntemi ve ölçüm araçları yer almaktadır.*

İncelenen tüm tezlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

T1: Okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri davranışlara ilişkin yaşları, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, çalışma süreleri ile anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. **T2:** Öğretmenlerin öğretim denetimleri, öğrenci başarısını izleme beklentileri oldukça karşılanmışken, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, öğrencileri öğrenmeye özendirme orta düzeyde karşılanmıştır. **T3:** Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin en fazla problem çözme stratejilerini, daha sonra sırasıyla kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stratejilerini kullanmaktadırlar. **T4:** Okul müdürlerinin yöneticilik performanslarının öğretmenlerin iş tatmininde bir değişikliğe yol açmadığı sonucuna varılmıştır. **T5:** Öğretmenler okul yöneticilerinin yönetim süreçleri ile ilgili davranışların uygulanma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin demografik faktörlerden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır. **T6:** Öğretim liderliği ile örgüt kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği arttıkça okulların örgütsel sağlık düzeylerinde artışlar meydana gelecektir. **T7:** Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek liderlik, karizmatik liderlik özellikleri ile yöneticilere duyulan güven arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki elde edilmiştir. **T8:** Sınıf

öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile kendi örgütse bağlılıkları pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. T9: Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. T10: İlkokul öğretmenlerinin okul yöneticilerini öğretimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler elde edilmiştir.

T11: Öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. T12: Okul yöneticilerinin gösterdiği ve gösterilmesini sağladığı karmaşık uyum sağlayıcı sistem liderliği davranışları arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin karmaşık uyum sağlayıcı liderlik davranışları arttıkça, gösterilmesini sağladığı davranışlarda artış yaşanacağı sonucu elde edilmiştir. T13: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin teknolojiyi kullanmada yetersiz kaldıkları ve zorunlu haller dışında teknoloji kullanımına kapalı oldukları sonucuna varılmıştır. T14: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin demokratik tutum davranışlarının değerlendirilmesinde cinsiyet, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar elde edilmiştir. T15: Okul yöneticilerinin yeterlilik düzeyleri ile örgütsel güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. T16: Öğretmen görüşlerine göre özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin devlet okullarında görev yapan yöneticilere göre daha fazla etik davranış sergiledikleri belirtilmiştir. Etik liderlik ile örgütsel adaletin alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. T17: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik tutumlarının öğretmen algıları açısından anlamlı düzeyde farklılık elde edilmiştir. Sanat ve spor dalı öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre algı puanlarının daha yüksek elde edilmiştir. T18: Okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı düzeyde pozitif düzeyde bir ilişki elde edilmiştir. T19: Öğretmenlerin mesleklerini sevmelerinin yaşam doyum düzeyleri ile anlamlı ilişki elde edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerini sevmelerinin yaşam doyumunu üzerinde etkisi elde edilmemiştir. T20: Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerine göre branş, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem ve kurumdaki görev süresi değişkenlerinde anlamlı düzeyde fark elde edilmemiştir. Okul yöneticilerinin karar verme becerileri ile yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerine ilişkin yüksek düzeyde anlamlı ilişki elde edilmiştir.

T21: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin orta düzeyde eleştirel yeterliliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. T22: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin davranışlarında bireysel, teknolojik ve bürokratik etkenler daha çok etkilerken, çevresel ve politik etkenler ise orta düzeyde etki ettiği sonucuna varılmıştır. T23: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile mesleki benlik, çalıştıkları kurum türü, yaş, cinsiyet,

kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark elde edilmiştir. T24: Okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçi davranışlarının öğretmenlerin örgütsel streslerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. T25: Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sinizm tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin sinizm davranışlarını yordadığı sonucuna varılmıştır. T26: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde genellikle demokratik tutum ve davranış sergilediklerini belirtmiştir. Demokratik tutum ve örgütsel bağlılık arasında alt boyutlarında içselleştirme ve özdeşleştirme boyutları ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki elde edilmiştir. T27: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin iletişim tarzları ile çatışma yönetimi stratejileri ile anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki elde edilmiştir. T28: Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin öğrenim durumları ve çalıştıkları alana göre farklılıklar elde edilmiştir. Stratejik liderlik davranışları ile duygusal zeka düzeyleri ile kuvvetli bir ilişki elde edilmiştir. T29: Öğretmen algılarına göre devlet okulundaki yöneticilerin özel okullardaki yöneticilere göre liderlik davranış düzeylerine göre ortalamaları daha yüksek elde edilmiştir.

T30: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile pozitif yönde ilişki elde edilmiştir. T31: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en yüksek ortalamanın dönüşümcü liderlik, en düşük ortalamanın ise serbestlik tanıyan liderlik boyutunda elde edilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile AB projelerinin okula katkıları arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir. T32: Okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırıldığında görüşler arasında anlamlı farklılık elde edilmiş olup, öğretmen performans değerlendirme sürecinde okul müdürü yeterlilik algılarının öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. T33: Öğretmenlerin okul müdürlerini karizmatik bir lider olarak örgütsel sessizlik davranışlarını çoğunlukla çalışma arkadaşlarını ve kurumu koruma adına gösterdiklerini belirtmiştir. T34: Okul müdürlerinin yönetim süreçleri açısından duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki elde edilmiştir. T35: Okul kültürü ölçeği toplam puanı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri toplam puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki elde edilmiştir. T36: Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin problem çözme becerilerinin tüm alt boyutları üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. T37: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasında anlamlı düzeyde ilişki elde edilmiştir. T38: Öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik davranışlar ile bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerinde anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ilişki elde edilmiştir. T39: Okul müdürlerinin sergiledikleri stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki elde edilmiştir. T40: Okul müdürlerinin demokratik, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarını benimsediklerini ve

öğretmenlerinde meydana gelen durumlar karşısında çoğunlukla sessizlik davranışı sergiledikleri sonuçları elde edilmiştir.

T41: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin okullarda örgütsel iletişim davranışları ile dönüşümcü liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir. T42: Öğretmen görüşlerine okul yöneticilerinin etik davranışlarına ilişkin beklentileri ve etik davranış sergileme sıklığının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. T43: Öğretmenlerin görüşlerine göre çalıştıkları kurum çeşitlerine göre teknoloji yeterlilik düzeylerine göre farklılıklar elde edilmiştir. T44: Öğretmenlerin görüşlerine göre özel okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. T45: Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel performans düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir. T46: Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin özerkliği arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki elde edilmiştir. T47: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği, mesleki kıdeme göre farklılık göstermemiştir. Stratejik liderlik ile örgüt sağlığı arasında orta düzeyde ilişki elde edilmiştir. T48: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin okul temelli denetim yapma yeterliliklerine sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Pedagojik alan bilgileri, öğretimsel denetim bilgileri, ve deneyim yetersizlikleri okul temelli denetim yapmalarında en önemli etkidir. T49: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile toplantı yönetim yeterlilikleri arasında yüksek düzeyde ilişki elde edilmiştir. T50: Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. T51: Öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri etik davranışlar ayrımcılık yapmamak, açıklık, karara katılım, vizyon sahibi olma, akademik vurgu, güvenirlilik, yeterlilik ve saygı olarak belirlenmiştir.

T52: Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin alturistik liderlik davranışları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilmemiştir. T53: Öğretmenlerin görüşlerine göre toksik liderliğin öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. T54: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin görüşleri, cinsiyeti, okul türü, okul kademesi, öğretmen eğitim durumu, öğretmen kıdemi ve öğretmen yaşı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık elde edilmiştir. T55: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hümanist, eşitlikçi, katılımcı, demokratik, şeffaf ve adil yönetim anlayışını benimseyen olarak değerlendirilmiştir.

T56: Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkarlık liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Hizmetkar liderlik davranışları ile örgütsel mutluluk arasında

pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir. T57: Öğretmen algılarına göre en yüksek düzeyde olan boyut değişimi değerlendirme olurken, en düşük ortalamanın ise okulda değişim ihtiyacını belirleme boyutu olmuştur. T58: Öğretmenlerin görüşlerine göre cinsiyet değişkenine göre öğretimsel liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Liderlik stil algıları kıdeme göre dönüşümcü, kültürel ve vizyoner liderlik boyutlarında farklılaşmaktadır. T59: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutu ile tükenmişlik boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki elde edilmiştir. T60: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi ve girişimcilik algılarının okul türleri ve yaş değişkenine ilişkin anlamlı farklılık elde edilmiştir. T61: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetsel kindarlık davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. T62: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik algıları ile öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri arasında pozitif, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin görüş ve algılarına göre okul yöneticilerini konu alan tezlerin meta-sentez yöntemi ile incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin; yıllara göre dağılımı, çalışmanın uygulandığı yer, veri toplama araçları, örneklem büyüklükleri, kullanılan yöntemler, sonuçlar ve önerileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak 62 tez incelenmiştir. 2015-2021 yılları arasında incelenen konu alanı ile ilgili tez çalışmalarında ciddi artış yaşanmıştır. Ele alınan konu alanlarından liderlik stilleri üzerine giderek daha çok bir eğilim olduğu gözlemlenmiştir. Ölçme aracı olarak ölçeklerden yararlanılmıştır. Örneklem büyüklüğü olarak daha çok 300 ile 500 kişi arasında değişmektedir. Verilerin analizinde t-testi ve Anova yöntemleri daha çok kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda betimsel tarama modeli ve nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak likert anketlerden yararlanılmıştır. Çalışmaların bazılarında ise yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

İncelenen tezler arasında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve liderlik davranışlarının etkisinin değerlendirilmesine daha fazla yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim liderlik özelliklerinin okullarda örgüt kültürünün oluşmasına ve örgütsel adanmışlığa olumlu etki yapacağı sonucuna varılmıştır. Karizmatik liderlik özelliklerinin okul yöneticilerine olan güveni arttıracığı, dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığı, örgütsel iletişimi ve problem çözme becerilerini arttıracığı sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sinizm tutumları arasında ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi sırasında kullandıkları stratejiler ile liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışlarının olumlu bir örgüt sağlığı oluşmasında

katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını göstermeleri sonucunda öğretmenlerin örgütsel performans ve mesleki bağlılık düzeylerinin artacağı sonucuna varılmıştır. Hizmetkarlık liderlik davranışlarının da okullarda örgütsel mutluluğun oluşmasına olumlu katkı sağlayacağı sonucu elde edilmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımında duygu yönetim davranışlarının öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde olumlu etkisi olacağı sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerini arttırmaları sonucunda okul ortamında öğretmenlerin örgütsel güven duygularının artmasını neden olacaktır. Okul yöneticilerinin davranışlarının şekillenmesinde bireysel, teknolojik ve bürokratik etkenlerden daha çok etkilendikleri, politik ve çevresel etkenlerin ise daha düşük etkilediği sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanma düzeylerinin yeterli olmadığı, teknoloji kullanma yeterlilikleri ile bilgi yönetimi arasında da yüksek düzeyde ilişki elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanma düzeyleri ile görev yaptıkları okul türlerine göre farklılıklar elde edilmiştir.

Okul yöneticilerinin okullarında örgüt kültürünün oluşmasını sağlamada öğretimsel liderlik yeterliliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin okullarda örgütsel bağlılıklarının artırılması için okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik yeterliliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının artması, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile artabileceği önerilmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanmada yetersiz oldukları, okul yöneticilerinin teknoloji konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiği önerilmektedir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerinin artması, öğretmenlerin de örgütsel performans düzeylerinde olumlu gelişmeler sağlanacaktır. Okul yöneticilerinin hizmetkarlık liderlik davranışlarının geliştirmesi sonucunda, öğretmenlerin örgütsel olarak mutlu hissederek daha verimli bir okul ortamının oluşması sağlanabilir.

İncelenen çalışmalarda öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve stilleri daha çok araştırma konusu yapılmıştır. 21.yüzyıl becerileri, yenilikçilik, eğitim felsefeleri ve yönetimi, değişimi yönetme yeterliliği, denetim yaklaşımları gibi konularda da okul yöneticilerinin davranışlarının ve yeterlilikleri araştırılarak yeni çalışmaların ortaya çıkarılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 159-175.
- Akgöl. K.S.(2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akyel, Ö.(2015). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak, Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranış Sergileme Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, N.(2021). Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Babaoğlu, E. ve Litchka, P. R. (2010). An examination of leadership competencies of school principals in Turkey and the United States. *Education and Science*, 35 (158), 58-74.
- Bahçeci, F.(2014). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Karşılaştığı Yıldırma Davranışı ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ballı, E.F.(2018). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Gösterdiği Karizmatik Liderlik Davranışlarının Okullarda Görülen Örgütsel Sessizliği Yordama Düzeyi. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bardakçı, V.(2017). Orta Okul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayram, K.(2016). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Baytak, Ö.(2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Birhanlı, S.İ.(2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Davranış Etkenleri. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Bozan, S.(2017). Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mardin.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Burukoğlu, S.(2015). Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerileriyle Yetki ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerine İlişkin Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Casiadi, S.(2017). Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Konusunda Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Coşkun, Ö.(2017). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Z.(2006). Okul Müdürlerinin Yönetim Süreçleri ile İlgili Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliği Üzerine Etkisi Konusunda Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S.(2021). Okul Müdürlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine, Yönetsel Anlayışlarına ve Davranışlarına Yönelik Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi).Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. ss. 3–12.
- Demirel, N.(2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Duman, N.(2021). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Sinerji Arasındaki İlişki.(Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duranlı, M.(2018). Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilgi Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyleri. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekiz, .M.(). Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Etik Davranışları Hakkındaki Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

- Engür, A.(2014).Teknoloji Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Becerileri Hakkındaki Görüşleri.(Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Ertürk, M.(). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Fırat, S.(2010). Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gegekoğlu, Ş.(2021). Okul Müdürlerinin Kibarlık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gökçe, F. (2008). Değişimin Kavramsal Modelleri ve Değişim Sürecinde Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 172, 237-252.
- Güder, M.(2021). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Yeterlilikleri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Örgütsel Canlılığın Aracılık Etkisinin İncelenmesi.(Yüksek Lisans Tezi). Munzur Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü, Tunceli.
- Gültaktı, A.Z.(2020). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Güven Ş.S.(2013). İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerini Öğretimsel Lider Olarak Algılama Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Hıdıroğlu, A.(2018). Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Liderlik Stilleri İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işıldak, F.(2017). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi. Okul Yönetimi. Sınıf Yönetimi*. 1. Baskı. Beta Yayınları. İstanbul.
- İş E.(2021). Okul Müdürlerinin Okul Temelli Denetim Yaklaşımlarının Öğretmen Deneyimlerine Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Kara, H.(2021). Öğretmen Algılarına Göre Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadağ, E. (2011). Okul Müdürlerinin Niteliklerine İlişkin Olarak Öğretmenlerin Oluşturdukları Bilişsel Kurgular: Fenomonolojik Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 25-40.
- Karagöz, A.(2021). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Toplantı Yönetim Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karahalilöz, O.(2021). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Alturistik(Özgeci) Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Karakuş, B.(2020). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Stratejik Liderliğine ve Örgüt Sağlığına Yönelik Algıları. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılınç, D.T.(2013). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları ile Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki. Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kip, Ş.Y.(2014). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Karmaşık Sistemlerde Liderlik Davranışları.(Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, A.A(2018). Özel Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışları ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, İ.(2019). Öğretmenlerin Lise Müdürlerinin Teknoloji Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mete, U.(2018). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Öz, Ö.(2021). Öğretmenlerin Okul Müdürlerinden Bekledikleri ve Karşılaştıkları Etik Davranışlar. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Özcan, A.(2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin ve Eğitim Denetmenlerinin Liderlik Stilleri. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdere, Z.(2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yeterlilik Düzeyleri ile Örgütsel Güven Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Beykoz İlçesi Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özyiğit, P.(2012). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki .(Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pektaş, M.H.(2019). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Analizi. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Recepoglu, E.(2011). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sandelowski, M. ve Barroso, J. (2007). Handbook for synthesizing qualitative research. New York: Springer Publishing, <http://books.google.com.tr/books?id=w8kT71L3TvAC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> Erişim Tarihi: 15 Nisan 2023.
- Sarıdemir, T.(2015). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saylık, N.(2015).Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Seyidoğlu, Y.(2020). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Yeterlilikleri ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Söğüt, Ö.(2018). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçleri Açısından Okul Müdürlerinin Duygu Yönetimi Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şahin, İ., Beycioğlu, K., ve Fırat, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem dereceleri. Buca eğitim Fakültesi Dergisi, 50, 58-75.

- Şayir, G.(2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Okul Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15 (57), 133-160
- Şişik, K.Ş.(2015). Öğretmen Perspektifinden Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan,F.(2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Toker, .T(2007). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyleri. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topaloğlu, A.(2020). Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçar, A.(2017).Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka ve Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uygur, Ö.(2020). Öğretmenlerin Okul Müdürlerine İlişkin Yenilik Yönetimi ve Girişimcilik Algılarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi Üzerine Proje Okullarında Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Vargeloğlu, N.(2021). Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Walsh, D. and Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. Journal of Advanced Nursing, 50 (2), 204-211.
- Yaylalı, M.(2017). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Algılarına Göre Anadolu Lisesi Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yersiz, E.(2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları ile Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeyleri ve düşünme stilleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 49-70.

- Yılmaz, K.(2021). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21.Yüzyıl Becerileri. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Yılmaz, P.(2019).Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetim Denetimi, İstanbul.
- Zenginoğlu, E.(2021). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.



Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Sözlük Kullanma Tercihlerinin İncelenmesi¹

(Examşnation of Students' Preferences for Using Dictionaries in Teaching Turkish to Foreigners)

Yusuf TAŞKIN²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

13/05/2023

Kabul edildi/Accepted:

21/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1296735

Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanmak, öğrencilerin sözcüğün yapısal ve anlamsal özelliklerini tanımasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimeleri, sözlükten bakarak öğrenebilirler. Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime, dil öğretim sürecinin anahtarıdır. Dil öğrenme sürecinde bireyin sözcük hazinesi, dil öğrenme hızını da doğrudan etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözlük kullanma tercihlerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma amacı doğrultusunda bazı alt amaçlar oluşturulmuş ve bu alt amaçlara cevap aranmıştır. Araştırmada, tarama modeli türlerinden kesitsel tarama deseninden faydalanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek katılımcılar amaçlı örneklem yoluyla farklı dil düzeylerinde ve farklı şehirlerde Türkçe kurslarına devam eden yabancı uyruklu öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma kapsamında anket formuna cevap veren 165 yabancı uyruklu öğrenci araştırmacının örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilerin sözlük kullanım tercihlerini belirlemek için araştırmacı tarafından anket formu hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının sözcük kullanıma tercihleriyle karşılaştırabilmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu anket formu ile kişisel bilgi formu, Türkçe öğretimi alanında uzman 5 akademisyene gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak anket ve kişisel bilgi formları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde zamandan ve ekonomiden tasarruf etmek amacıyla veriler, öğrencilerden çevrim içi anket formuyla toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük bir kısmı mobil ve çevrim içi sözlük kullanmayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretiminde basılı sözlük kullanmak yerine mobil ve çevrim içi sözlük kullanmanın, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına daha uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler, kelimenin anlamına daha hızlı ulaşabildikleri için mobil ve çevrim içi sözlük kullanmanın avantajlı olduğunu düşünmektedirler. Özellikle başlangıç seviyesi olarak ifade edilen A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilere kelime öğretimi sürecinde mobil ve çevrimiçi sözlük kullanmanın dil öğrenme hızlarını artıracığı söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bu sonuçlar, yabancılara Türkçe alanında çalışan öğreticiler ve araştırmacılar tarafından kelime öğretimi ve sözlük kullanımı konularında kaynak olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi; sözlük kullanma tercihi; basılı sözlük; mobil sözlük; internet tabanlı (çevrim içi) sözlük.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Taşkın, Y. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözlük kullanma tercihlerinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 214-229. doi: 10.48174/buaad.1296735

Summary

Using a dictionary in teaching Turkish to foreigners has a very important place in the speed of student vocabulary learning. Students can learn words that they do not know the meaning of by looking at the dictionary. In teaching

¹ Bu çalışma, 26-27 Aralık 2022 tarihinde Yıldız Teknik Üniversitesinde gerçekleştirilen 9. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

²Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, y_taskin@43hotmail.com, Orcid: 0000-0003-1026-9997

Turkish to foreigners, vocabulary is the key to the language teaching process. In the language learning process, vocabulary knowledge directly affects the speed of language learning. One of the primary objectives of teaching Turkish to foreigners is to provide individuals who want to learn Turkish with basic language skills such as listening, reading, speaking and writing. In order to gain these skills, it is necessary to carry out the process by benefiting from language teaching strategies within the framework of a certain program. In this process, vocabulary teaching, which is one of the most basic requirements in language teaching, should be carried out meticulously. Oflaz (2019) similarly states in his study that vocabulary learning is a necessity for individuals learning a foreign language and that vocabulary plays a key role in the acquisition and development of four language skills (s.127). Taking into account the interests and needs, readiness and expectations of students in vocabulary teaching will contribute to the effective execution of the process. In foreign language teaching, vocabulary should not be seen as an end but as a tool for the development of listening, reading, speaking and writing skills (Nation, cited in 2001). Özbay and Melanlıoğlu, 2013, p.13). In the teaching of words, which have a very important place in the language teaching process, it is necessary to ensure that students constantly encounter the target words. The words intended to be taught to the students should be included in the course materials with a spiral approach and the students should be enabled to find the meaning of these words by using a dictionary. Ülper (2023, p.122) states that a student shows that the student is in a certain effort because it is the act of searching for the form and meaning of the word by using external sources such as dictionaries, peers or teachers. Karatay (2020) also states in his study that the vocabulary learning needs of those who learn Turkish as a foreign language are different than those whose native language is Turkish and they need to make more effort. In this context, the student's effort in learning a new word in teaching Turkish to foreigners will make the learning more permanent (p.256). The aim of this research is to examine the preferences of students to use dictionaries in terms of various variables in teaching Turkish to foreigners. In line with the research purpose, some sub-objectives were established and answers were sought to these sub-objectives. In this study, cross-sectional screening model, which is a sub-branch of the general screening model, was used. The most popular type of research design in educational research is the cross-sectional pattern. In the cross-sectional research pattern, the researcher collects data at a specific time. For any research topic, students' completion of a questionnaire on that topic reflects their current views. This pattern has an advantage in measuring current attitudes or practices. At the same time, the implementation of the survey in the cross-sectional pattern and the collection of data takes a short time (Creswell, 2019, p.483). The sample group of this study was determined through purposeful sampling. The sample group of the study consists of 165 students who are studying at different language levels (A1-A2, B1-B2, C1-C1+) in the Turkish Language Teaching Application and Research Centers (TÖMER) of public and private universities in different provinces in the Fall Semester of the 2022-2023 Academic Year. Within the scope of the study, a questionnaire form was prepared by the researcher based on the literature in order to determine the dictionary usage preferences of the students. In addition, a personal information form has been created in order to compare the individual differences of the students with their preferences for word use. This questionnaire and personal information form were sent to 5 academicians who are experts in the field of Turkish teaching. In line with the opinions of the field experts, the necessary corrections were made and the questionnaire and personal information forms were made ready for implementation. In order to save time and economy in the process of data collection, the data were collected from the students through an online questionnaire. Descriptive analysis techniques were used to define the data obtained within the scope of the research. In addition, frequency analysis was performed to better understand the data. According to the results of the research, it was found that a large part of the inheritors preferred to use mobile and online dictionaries. In this direction, it can be said that using mobile and online dictionaries instead of using printed dictionaries in teaching Turkish to foreigners is more suitable for student interests and needs. In addition, students think that it is advantageous to use mobile and online dictionaries because they can reach the meaning of the word faster. It can be said that using mobile and online dictionaries in the process of teaching vocabulary to students at A1 and A2 levels, which are expressed as beginners, will increase their language learning speed. It is understood that international students who learn Turkish as a foreign language generally prefer to use mobile and internet-based (online) dictionaries, they prefer to use dictionaries more when learning reading and writing skills, and they think that using dictionaries contributes to vocabulary learning processes. Dictionaries to be prepared for foreigners in the field of Turkish should be prepared by taking into account the interests and needs of students and their preferences in using dictionaries. These results obtained as a result of the research can be used as a source for teaching words and dictionary usage by instructors and researchers working in the field of Turkish to foreigners.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners; preference for using a dictionary; printed dictionary; mobile dictionary; internet-based (online) dictionary.

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretiminin öncelikli amaçlarının başında Türkçe öğrenmek isteyen bireylere dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerini kazandırmak gelmektedir.

Bu becerilerin kazandırılması için belli bir program çerçevesinde dil öğretim stratejilerinden faydalanarak sürecin yürütülmesi gerekmektedir. Bu süreçte dil öğretimde en temel gereksinimlerden biri olan sözcük öğretiminin de titizlikle yürütülmesi gerekmektedir. Oflaz (2019) da çalışmasında benzer olarak sözcük öğreniminin yabancı dil öğrenen bireyler için bir gereklilik olduğunu, dört dil becerisinin kazanılmasında ve gelişmesinde sözcük bilgisinin kilit bir rol oynadığını ifade eder (s. 127).

Sözcük öğretiminde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk ve beklentilerinin dikkate alınması, sürecin etkin yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisinin amaç değil dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisinin gelişimini sağlayan bir araç olarak görülmesi gerekir (Nation, 2001'den akt. Özbay ve Melanlıoğlu, 2013, s.13).

Dil öğretim sürecinde oldukça önemli bir yeri olan sözcüklerin öğretiminde öğrencilerin hedef sözcüklerle sürekli olarak karşılaşmasını sağlamak gerekir. Öğrencilerin yeni karşılaştıkları sözcükleri metnin bağlamından hareketle çıkarımda bulunması beklenir. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen sözcüklere ders materyallerinde sarmal bir yaklaşımla yer verilmeli ve öğrencilerin bu sözcüklerin anlamını sözlük kullanarak bulmaları sağlanmalıdır. Karadağ (2021) sözcük kullanmak, sözcüğün anlamının çözümlenmesinde öğrencilerin en önemli yardımcılarından biri olarak görmektedir. Ayrıca sözcük kullanma alışkanlığı kazanan öğrencilerin sözcük hazinelerini genişletme ve derinleştirme özellikleri büyük ölçüde geliştiğini ifade eder (s.64). Ülper (2023) bir öğrencinin sözlükler, akranlar ya da öğretmenler gibi dış kaynakları kullanarak sözcüğün biçim ve anlamını araştırmasında arama eylemi olduğu için öğrencinin belli bir gayret içerisinde olduğunu gösterdiğini ifade eder (s.122). Aynı şekilde Karatay (2020) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük öğrenme ihtiyaçları ana dili Türkçe olanlara göre daha farklı olduğunu ve daha çok çaba göstermeleri gerektiğini ifade eder (s.256). Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde de yeni bir sözcük öğrenmede öğrencinin göstereceği çaba, öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözcük hazinesini zenginleştirmek amacıyla yapılan çalışmaların başında sözlük kullanma alışkanlığını geldiği söylenebilir. Özellikle de öğrencilerin yeni karşılaştığı bir kelimeyi kalıcı olarak öğrenebilmesi için sözlük kullanma alışkanlığı bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü sözlüklerde hedef sözcüğün anlamının yanında yazımı, türü, kökeni ve nasıl telaffuz edileceğine de yer verilmektedir. Bu bakımdan sözlükler, öğrencinin sözcük öğrenmedeki birçok ihtiyacına cevap verebilecek kapsamlı kaynaklardır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2013, s.14). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanmanın diğer bir faydası, öğrencilerin sözcükleri doğru ve hatasız yazılımlarını görmesi ve bu sayede sözcüklerin nasıl yazılacağını da öğrenmesidir (Hasekioglu, 2009).

Dil öğretiminde önemli bir yeri olan sözlüklerin türlerinin neler olduğuna dair bazı çalışmalar (Aksan, 2007; İlhan, 2009; Kocaman, 1998) yapılmıştır. Bu çalışmaların amacı, sözcük öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli materyallerinden biri olan sözlüklerin türlerini tasnif etmektir. İlhan (2009, s.538) çalışmasında literatürdeki diğer çalışmalardan hareketle sözlükleri şu şekilde tasnif etmiştir:

1. İşledikleri ürünler bakımından sözlükler
 - a. Yazı dili sözlükleri
 - b. Ağız sözlükleri
2. Kayıt ortamı açısından sözlükler
 - a. Basılı (matbu) sözlükler
 - b. Elektronik sözlükler
3. Yazılış biçimine göre sözlükler
 - a. Manzum sözlükler
 - b. Mensur sözlükler

Sözlükler oluşturulurken veya çeşitlendirilirken sözlüğün hedef kitlesi ve işlevi göz önünde bulundurulmalıdır (Kardaş, 2016). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanacak sözlüklerde hedef kitlenin yaşı, milliyeti, dil seviyesi gibi kriterler mutlak surette dikkate alınması gerekir. Ayrıca hazırlanan sözlüklerin işlevsel olması, amaca hizmet etme derecesinin göstergesi olacaktır. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretimi alanında sözlük hazırlama süreci oldukça detaylı bir çalışma gerektirmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanma alışkanlığı edinilmesi, öğrencilerin sözcük öğrenme hızında oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını sözlük kullanarak pratik şekilde öğrenebilirler. Bu bakımdan sözlük kullanmak, dil öğretim sürecinin anahtarı olarak ifade edilebilir. Sözlüğün dil öğretim sürecindeki yeri ve önemi dikkate alındığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözlük kullanma süreçlerinin araştırılması ve sözlük kullanma tercihlerinin belirlenmesi ilgili literatüre kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlük kullanma tercihlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada genel tarama modelinin bir alt kolu olan kesitsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Eğitim araştırmalarında en popüler araştırma deseni türü kesitsel desendir. Kesitsel araştırma deseninde araştırmacı, belirli bir zamanda veri toplar. Herhangi bir araştırma konusunda

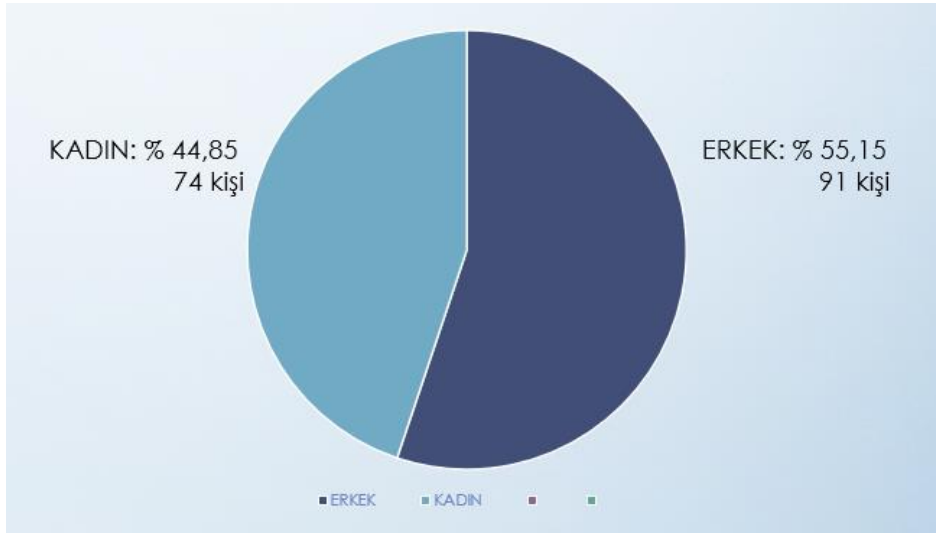
öğrencilerin o konuyla ilgili anketi doldurmaları o andaki görüşlerini yansıtmaktadır. Bu desende mevcut tutumları veya uygulamaları ölçmede avantajı bulunmaktadır. Aynı zamanda kesitsel desende anketin uygulanması ve verilerin toplanması kısa zaman almaktadır (Creswell, 2019, s.483). Bu çalışmada, belli bir zaman diliminde amaçlı örneklem yoluyla belirlenen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin sözlük kullanma tercihleri incelendiğinden araştırma amacına en uygun kesitsel tarama deseni olduğuna karar verilmiştir.

Evren/Örneklem

Bu çalışmanın örneklem grubu, amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 2022-2023 Akademik Yılı Güz Döneminde farklı illerdeki devlet ve özel üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) farklı dil seviyelerinde (A1-A2, B1-B2, C1-C1+) öğrenim görmekte olan 165 öğrenci oluşturmaktadır. Aşağıda örneklem grubunu tanımlayıcı bazı bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 1

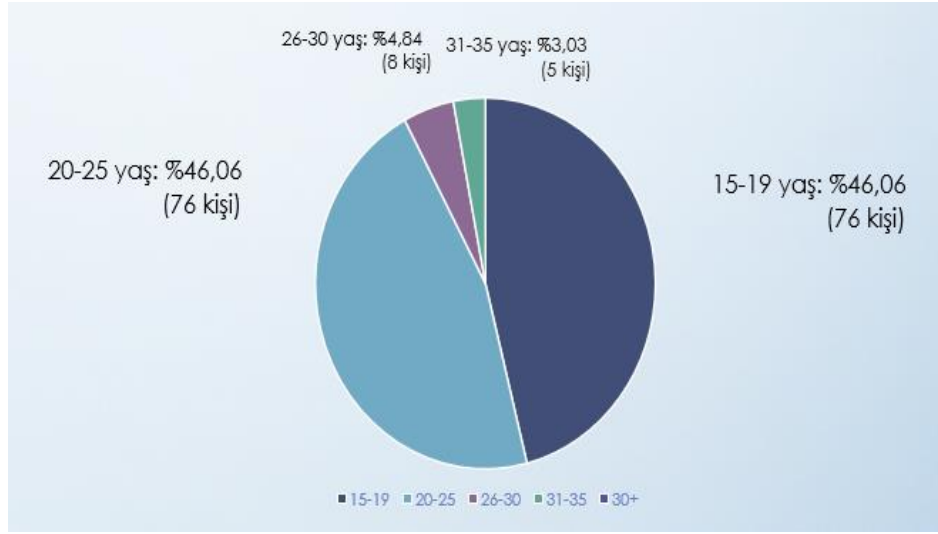
Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı



Şekil 1'deki veriler incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğrencilerin %44,85'i (74 öğrenci) kadın, %55,15'i (91 öğrenci) erkek olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki katılımcıların cinsiyet değişkenine göre benzer düzeyde temsil edildiği söylenebilir.

Şekil 2

Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı



Şekil 2'deki veriler incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğrencilerin %46,06'sı (76 öğrenci) 15-19 yaş aralığında, %46,06'sı (76 öğrenci) 20-25 yaş aralığında; %4,84'ü (8 öğrenci) 26-30 yaş aralığında, %3,03'ü (5 öğrenci) ise 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Öğrencilerin Ülke Değişkenine Göre Dağılımı

No	Ülke/Özerk Bölge Adı	n	%
1	Türkmenistan	36	21,81
2	Kazakistan	24	14,54
3	Yemen	16	9,69
4	Somali	14	8,48
5	Fas	12	7,27
6	Suriye	11	6,66
7	Komorlar	10	6,06
8	Çeçenistan	9	5,45
9	Dağıstan	4	2,42
10	Irak	4	2,42
11	Azerbaycan	4	2,42
12	Kırgızistan	4	2,42
13	Özbekistan	3	1,81
14	Filistin	3	1,81
15	Cibuti	3	1,81
16	Sudan	2	1,21
17	Fil Dişi Sahilleri	2	1,21
18	Arnavutluk	2	1,21
19	Afganistan	1	0,60
20	Ukrayna	1	0,60
Genel Toplam		165	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde örneklem grubu içerisinde toplamda 20 farklı ülkeden ve özerk bölgeden katılımcının olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki en kalabalık katılımcının olduğu 3 ülke Türkmenistan (%21,81-36 öğrenci), Kazakistan (%14,54-24 öğrenci), Somali (9,69-16 öğrenci) olarak sıralanmaktadır. Örneklem grubunda en az katılımcı ile temsil edilen ülkeler ise birer öğrenciyle Afganistan ve Ukrayna'dır.

Tablo 2

Öğrencilerin Dil Seviyesi Değişkenine Göre Dağılımı

Dil Seviyesi	n	%
A1	13	7,87
A2	34	20,60
B1	40	24,24
B2	36	21,81
C1	42	25,45
Genel Toplam	165	100

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğrencilerin %7,87'si (13 öğrenci) A1; %20,60'ı (34 öğrenci) A2; %24,24'ü (40 öğrenci) B1; %21,81'i (36 öğrenci) B2 ve %25,45'i (42 öğrenci) C1 seviyesinde okuyan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında öğrencilerin demografik bilgilerini ve sözlük kullanma tercihlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu ve Anket Formu hazırlanmıştır. Anket Formu literatürdeki benzer çalışmalardan (Kardaş, 2016; Melanlıoğlu, 2013; Oflaz, 2019; Özbay ve Melanlıoğlu, 2013) faydalanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu iki form, Türkçe eğitimi alanında uzman 5 akademisyene gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılarak kişisel bilgi ve anket formuna son şekli verilmiştir. Yapılan değişiklik ve düzeltmeler sonrasında 11 soruluk anket formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ayrıca verilerin toplanma sürecinde zamandan ve ekonomiden tasarruf etmek amacıyla kişisel bilgi ve anket formu çevrim içi ortama aktarılmıştır. Hazırlanan çevrim içi formlar aracılığıyla gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya katılan uluslararası öğrenciler tarafından bir ders saatinde doldurulmak suretiyle araştırma verileri toplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verileri tanımlayabilmek amacıyla betimleyici analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Ayrıca verilerin daha iyi anlaşılması amacıyla frekans analizi yapılmıştır.

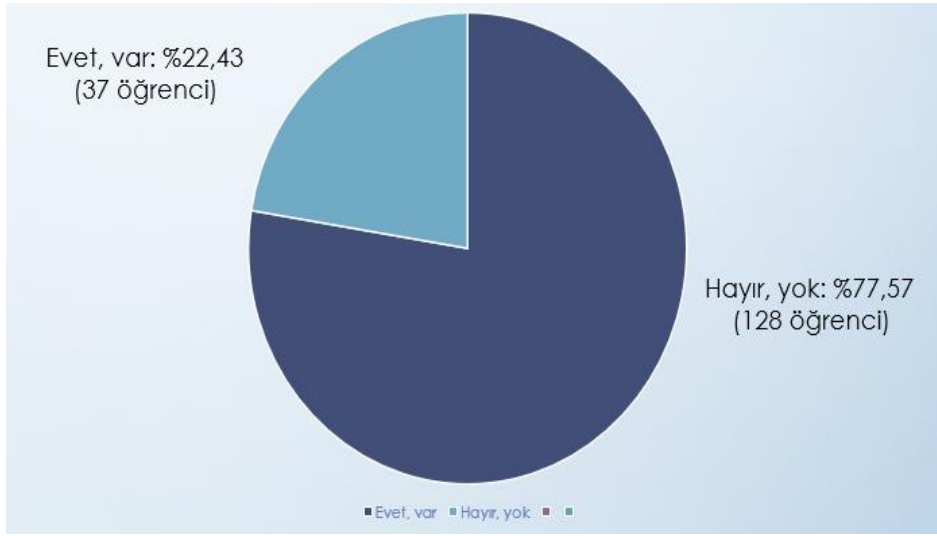
Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler üzerindeki analizler sonucunda ulaşılan bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Anket formunda yer alan soruların sırasına göre ilgili bulgular aşağıda gösterilmiştir.

1. Öğrencilerin basılı bir Türkçe sözlüğe sahip olma durumlarına ilişkin bulgular

Şekil 3

Öğrencilerin Basılı Bir Türkçe Sözlüğe Sahip Olma Durumu

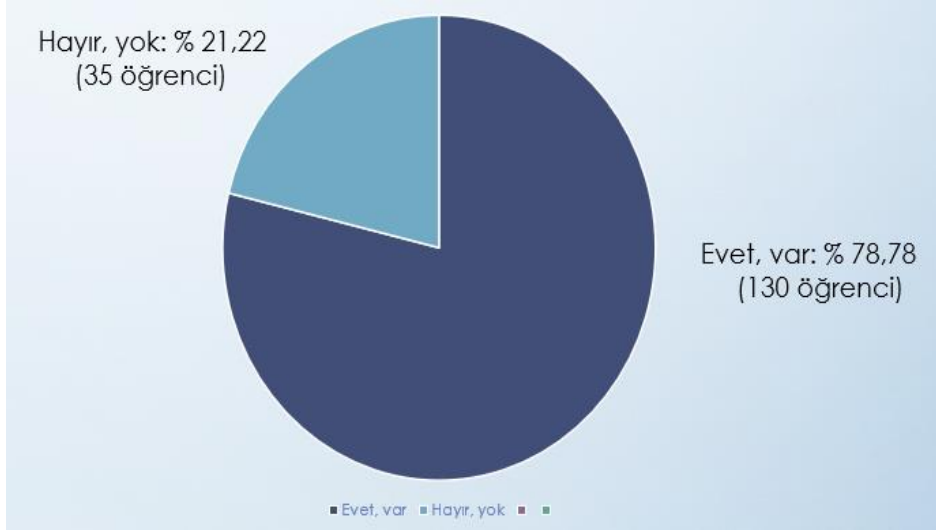


Şekil 3'teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %77,57'sinin (128 öğrenci) herhangi bir basılı Türkçe sözlüğe sahip olmadığı; %22,43'ünün (37 öğrenci) ise en az bir adet basılı bir Türkçe sözlüğe sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan öğrencilerin büyük bölümün basılı bir Türkçe sözlüğünün olmadığı anlaşılmaktadır. Basılı sözlük konusundaki öğrenci tercihinin ağırlıklı olarak bu yönde olmasının temel sebebi, internet kullanımının yaygınlaşması ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak öğrencilerin kullanım anlamında basılı sözlüğü eskisi kadar pratik bulmaması gösterilebilir.

2. Öğrencilerin cep telefonlarında Türkçe sözlük uygulamasına sahip olma durumlarına ilişkin bulgular

Şekil 4

Öğrencilerin Cep Telefonunda Türkçe Sözlük Uygulamasına Sahip Olma Durumu

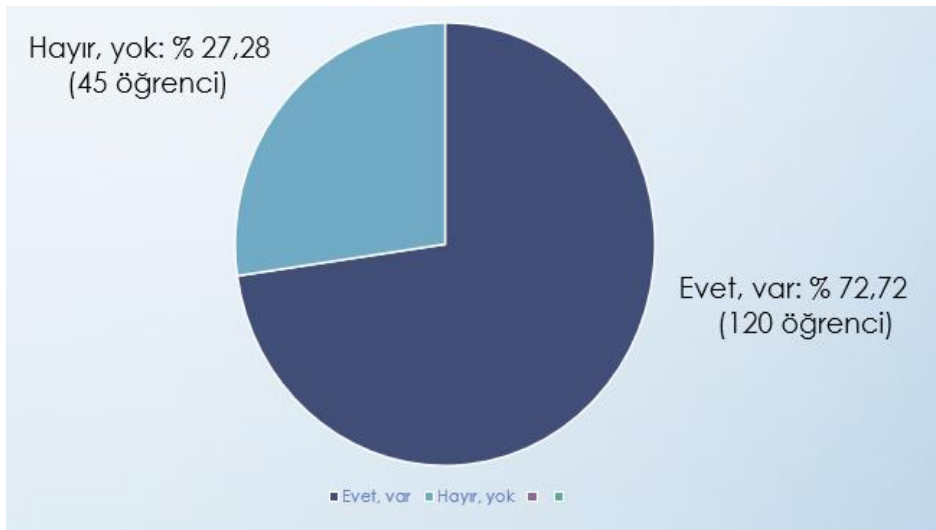


Şekil 4'teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %78,78'inin (130 öğrenci) cep telefonunda Türkçe sözlük uygulamasının olduğu; %21,22'sinin (35 öğrenci) ise cep telefonunda herhangi bir Türkçe sözlük uygulamasının olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin büyük oranda cep telefonlarında Türkçe sözlük uygulaması kullandıklarını göstermektedir.

3. Öğrencilerin internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe sözlük kullanma durumlarına ilişkin bulgular

Şekil 5

Öğrencilerin İnternet Tabanlı (Çevrim İçi) Türkçe Sözlük Kullanma Durumu

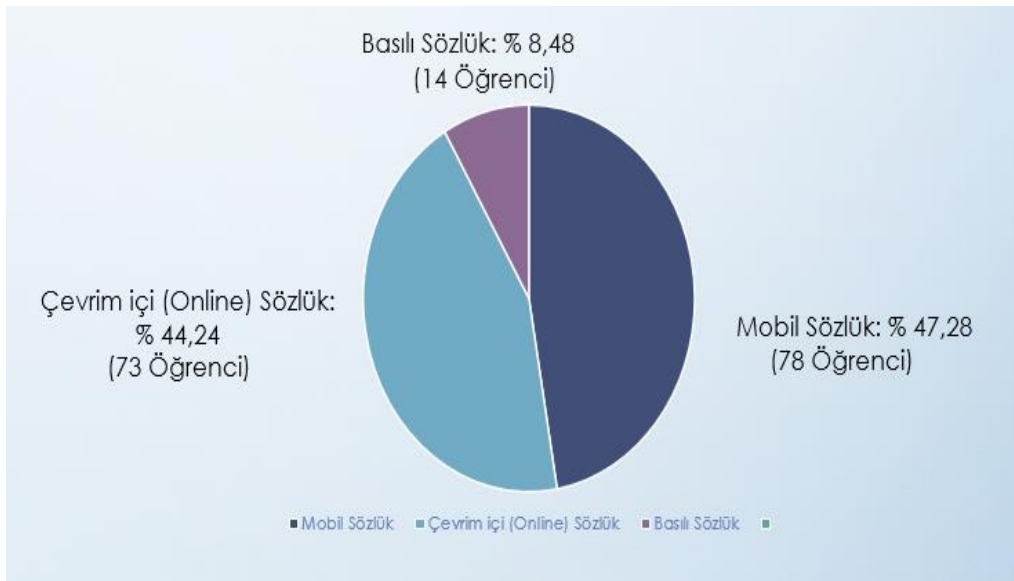


Şekil 5'teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %72,72'sinin (120 öğrenci) internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe sözlük kullandığı; %27,28'inin (45 öğrenci) ise internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe sözlük kullanmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin büyük oranda internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe sözlük kullandıkları anlaşılmaktadır.

4. Öğrencilerin anlamını bilmedikleri Türkçe bir sözcüğün anlamına ilk olarak hangi tür sözlükten baktıklarına ilişkin bulgular

Şekil 6

Öğrencilerin Anlamını Bilmedikleri Türkçe Bir Sözcüğün Anlamını Öğrenmede İlk Olarak Kullandıkları Sözlük Türleri

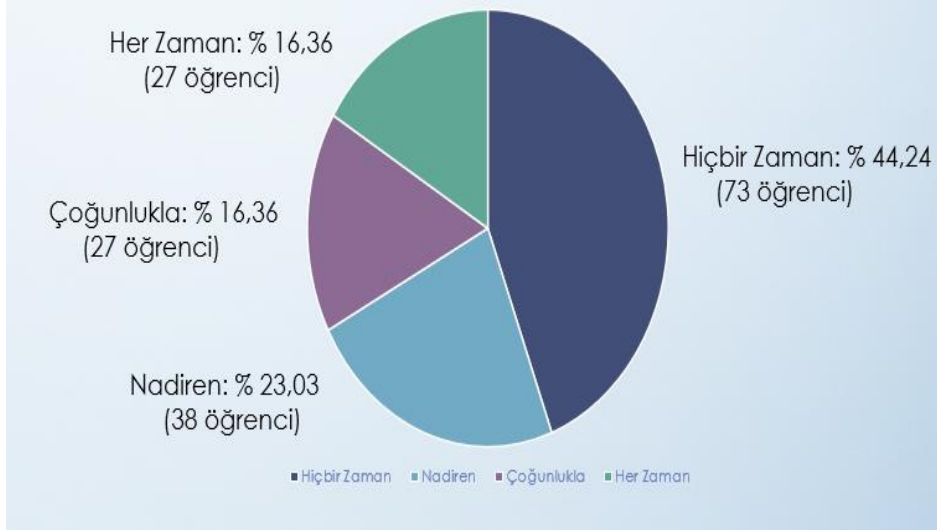


Şekil 6'daki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anlamını bilmedikleri Türkçe bir sözcüğün anlamını öğrenirken ilk olarak %47,28'inin (78 öğrenci) mobil sözlük; %44,24'nün (73 öğrenci) çevrim içi (online) sözlük; %8,48'nin (14 öğrenci) basılı sözlük kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

5. Öğrencilerin derslerde herhangi bir basılı Türkçe sözlüğü hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin bulgular

Şekil 7

Öğrencilerin Derslerde Herhangi Bir Basılı Türkçe Sözlüğü Kullanma Sıklığı

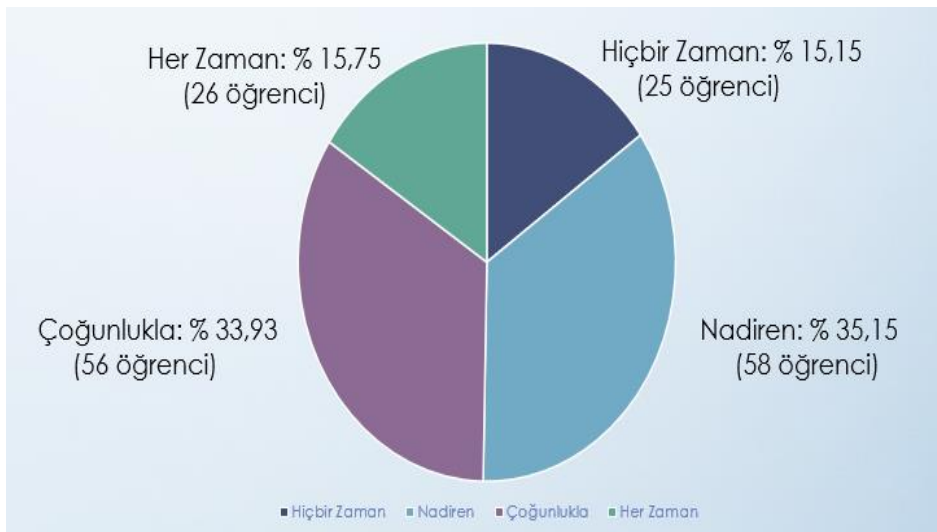


Şekil 7’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin derslerde herhangi bir basılı Türkçe sözlüğü %44,24’ünün (73 öğrenci) hiçbir zaman kullanmadığı; %23,03’ünün (38 öğrenci) nadiren, %16,36’sının (27 öğrenci) çoğunlukla, %16,36’sının (27 öğrenci) ise her zaman kullandığı görülmektedir.

6. Öğrencilerin derslerde herhangi bir internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe sözlüğü hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin bulgular

Şekil 8

Öğrencilerin Derslerde Herhangi Bir İnternet Tabanlı (Çevrim İçi) Türkçe Sözlüğü Kullanma Sıklığı



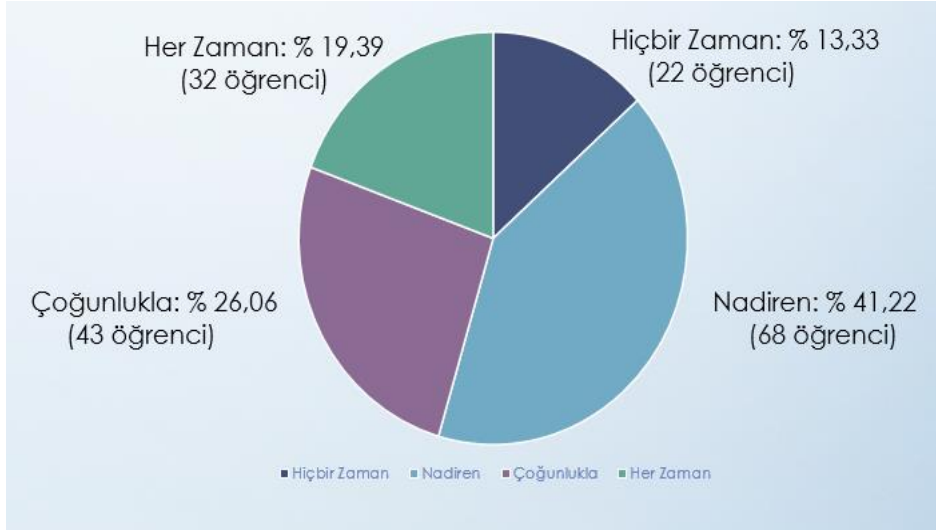
Şekil 8’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin derslerde herhangi bir internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe sözlüğü %35,15’inin (58 öğrenci) nadiren, %33,93’ünün (56

öğrenci) çoğunlukla, %15,75'inin (26 öğrenci) her zaman kullandığı; %15,15'inin (25 öğrenci) ise hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir.

7. Öğrencilerin derslerde herhangi bir mobil Türkçe sözlüğü hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin bulgular

Şekil 9

Öğrencilerin Derslerde Herhangi Bir Mobil Türkçe Sözlüğü Kullanma Sıklığı

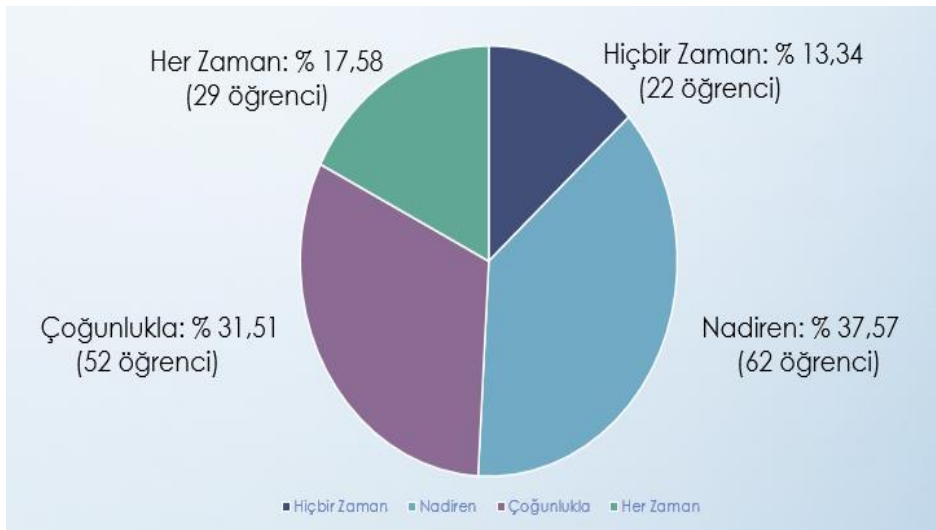


Şekil 9'daki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin derslerde herhangi bir mobil Türkçe sözlüğü %41,22'sinin (68 öğrenci) nadiren, %26,06'sının (43 öğrenci) çoğunlukla, %19,39'unun (32 öğrenci) her zaman kullandığı; %13,33'ünün (22 öğrenci) ise hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir.

8. Öğrencilerin derslerde herhangi bir Türkçe sözlüğü kullanma sıklığına ilişkin bulgular

Şekil 10

Öğrencilerin Derslerde Herhangi Bir Türkçe Sözlüğü Kullanma Sıklığı

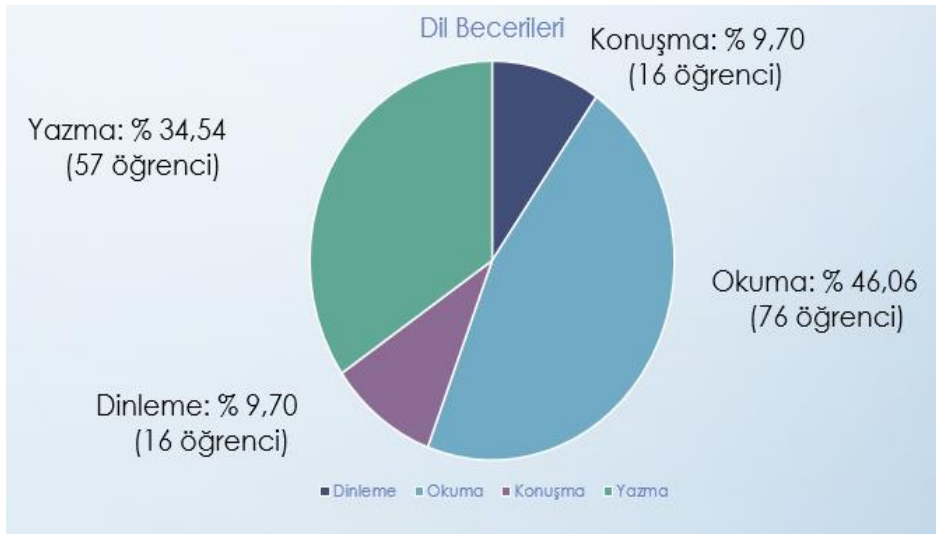


Şekil 10'daki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin derslerde herhangi bir Türkçe sözlüğü %37,57'sinin (62 öğrenci) nadiren, %31,51'inin (52 öğrenci) çoğunlukla, %17,58'inin (29 öğrenci) her zaman kullandığı; %13,34'ünün (22 öğrenci) ise hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir.

9. Öğrencilerin Türkçe sözlüğü en çok hangi dil becerisini öğrenirken kullanmayı tercih ettiklerine ilişkin bulgular

Şekil 11

Öğrencilerin Türkçe Sözlüğü En Çok Hangi Dil Becerisini Öğrenirken Kullandığı



Şekil 11'deki veriler incelendiğinde araştırmanın örneklem grubundaki öğrencilerin % 46,06'sı (76 öğrenci) okuma, %34,54'ü (57 öğrenci) yazma, %9,70'i (16 öğrenci) konuşma, %9,70'i (16 öğrenci) ise dinleme derslerinde Türkçe bir sözlük kullanmayı diğer becerilerden daha çok kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

10. Öğrencilerin derste kullandıkları sözlüklerin dillerine ilişkin bulgular

Tablo 3

Öğrencilerin Derste Kullandığı Sözlüklerin Dillere Göre Dağılımı

No	Kullanılan Dile Göre Sözlük Adı	n	%
1	Türkçe-Öğrencinin ana dili	50	30,30
2	Türkçe-Türkçe	43	26,07
3	Türkçe-İngilizce	30	18,18
4	Türkçe-Arapça	20	12,12
5	Türkçe-Fransızca	12	7,27
6	Türkçe-Rusça	10	6,06
Genel Toplam		165	100

Tablo 3'teki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin derslerde %30,30'u (50 öğrenci) Türkçe-öğrencinin ana dili, 526,07'si (43 öğrenci) Türkçe-Türkçe, %18,18'i (30 öğrenci) Türkçe-İngilizce, %12,12'si (20 öğrenci) Türkçe-Arapça, %7,27'si (12 öğrenci) Türkçe-Fransızca, %6,06'sı (10 öğrenci) ise Türkçe-Rusça sözlük kullanmayı tercih ettiği görölmektedir.

11. Öğrencilerin sözlük kullanmanın sözcük öğrenmelerine ne derece katkısının olduğuna ilişkin görüşlerine dair bulgular

Tablo 4

Sözlük Kullanmanın Sözcük Öğretimine Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

No	Sıklık	n	%
1	Kesinlikle katkı sağlamadığımı düşünüyorum	7	4,25
2	Katkı sağlamadığımı düşünüyorum	5	3,03
3	Kararsızım	20	12,12
4	Kısmen katkı sağladığımı düşünüyorum	47	28,48
5	Kesinlikle katkı sağladığımı düşünüyorum	86	52,12
Genel Toplam		165	100

Tablo 4'teki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %52,12'si (86 öğrenci) sözlük kullanmanın sözcük öğretimine kesinlikle katkı sağladığını, %28,48'i (47 öğrenci) kısmen katkı sağladığını, %4,25'i (7 öğrenci) kesinlikle katkı sağlamadığını, %3,03'ü (5 öğrenci) katkı sağlamadığını düşünmektedir. Öğrencilerin %12,12'si (20 öğrenci) ise konuyla ilgili kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözlük kullanma tercihlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen veriler üzerindeki analizler sonucunda bazı bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin büyük çoğunluğu basılı bir Türkçe sözlük kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum son dönemdeki teknoloji alanındaki gelişmelere paralel olarak sözlüklerin de elektronik ortama aktırılmasıyla açıklanabilir. Ayrıca basılı sözlüğe göre elektronik sözlüklerin kullanımının daha pratik olmasını basılı sözlüğe duyulan ihtiyacı azalttığı söylenebilir.

2. Öğrencilerin büyük bölümünün cep telefonlarında Türkçe bir sözlük uygulamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç özellikle akıllı telefonların yaygınlaşmasına bağlı olarak cep telefonlarında kullanılabilir sözlük uygulamalarının yaygınlaşmasıyla açıklanabilir.

3. Öğrencilerin büyük bölümünün internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe bir sözlük kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum akıllı telefonlarla birlikte internete ulaşımın daha pratik hale

gelmesiyle açıklanabilir. Öğrenciler, anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamına akıllı telefonlarından internete bağlanıp çevrim içi bir sözlükten bakarak hızlı bir şekilde ulaşmaktadırlar.

4. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları anlamını bilmedikleri sözlükleri anlamlarına ilk önce mobil veya çevrim içi (online) sözlükten baktıkları; çok azının ise basılı sözlükten faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ilk üç sonuçla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin günlük hayatlarında akıllı telefonları ve interneti sıklıkla kullanmalarının sözlük kullanma tercihlerine yansıdığı söylenebilir.

5. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde öğrencilerin basılı bir sözlüğü çok az bir sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın birinci sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin basılı bir sözlüğü kullanmayı tercih etmemeleri kullanma sıklığını da benzer oranda etkilediği söylenebilir.

6. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde katılımcı öğrencilerin yaklaşık yarısının internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe bir sözlüğü sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla çalışmanın üçüncü sonucunun birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün ise nadiren de olsa yarısının internet tabanlı (çevrim içi) Türkçe bir sözlüğü kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin internete ulaşımında yaşadıkları aksaklıklarla açıklanabilir.

7. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde katılımcı öğrencilerin yaklaşık yarısının sıklıkla mobil Türkçe bir sözlük kullandığı; büyük bir kısmının ise nadiren mobil sözlük kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla araştırmanın ikinci sonucu benzerlik gösterse de öğrencilerin büyük bir kısmının mobil sözlüğü nadiren kullanmasının sebepleri üzerine bir araştırma yapılabilir.

8. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasının herhangi Türkçe bir sözlüğü sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı da nadiren de olsa herhangi Türkçe bir sözlüğü derslerinde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum sözlük kullanmanın öğrencilerin sözcük öğrenme sürecinde önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir.

9. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde katılımcı öğrencilerin sözlük kullanmayı en çok okuma ve yazma becerilerini öğrenirken kullandığı, dinleme ve konuşma becerilerinde de düşük düzeyde ve benzer oranda kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin ders kitaplarında daha çok okuma metinleriyle karşılaşmaları, yazma çalışmalarında ise sözcük kullanma ihtiyacı ve yazmanın özünde karmaşık bir yapıya sahip olmasıyla diğer iki beceriye göre daha yüksek oranda sözlük kullanma ihtiyacı hissettikleri söylenebilir.

10. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları sözcüklerin dilinin büyük oranda Türkçe-öğrenci ana dili, Türkçe-Türkçe, Türkçe-İngilizce ve Türkçe-Arapça olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Az bir oranda da Türkçe-Fransızca ve Türkçe-Rusça sözlük kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların milliyeti ve sözlük kullanma alışkanlıklarıyla açıklanabilir.

11. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının sözlük kullanmanın sözcük öğrenme sürecine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu sonuç araştırmanın diğer sonuçlarıyla da örtüşmekte ve diğer sonuçları desteklemektedir.

Araştırma sonuçları birlikte değerlendirilecek olursa Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin genellikle mobil ve internet tabanlı (çevrim içi) sözlük kullanmayı tercih ettikleri, okuma ve yazma becerilerini öğrenirken sözlük kullanmayı daha çok tercih ettikleri, sözlük kullanmanın sözcük öğrenme süreçlerine katkı sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki sözlükler; öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, sözlük kullanma tercihleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana hatlarıyla dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). İstanbul: edam.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi – yeni hitit yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- İlhan, N. (2009). Sözlük hazırlama ilkeleri, özellikleri ve çeşitleri. *Turkish Studies*, 4 (4), 534-554.
- Karadağ, Ö. (2021). *Kelime öğretimi*. Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve geliştirilmesi. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (Ed. H. Karatay). Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 507-519.
- Kocaman, A. (1998). Dilbilim, sözlük, sözlükçülük. *Kebikeç*, 3 (6), 111-113.
- Oflaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde mobil/çevrimiçi ve basılı sözlük kullanımı. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(1), 125-139.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013) Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-23.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.



Gazali'de Ruh, Nefs, Kalp ve Akıl Kavramlarının Felsefi Anlamı ve Değeri Üzerine: İnsanın Geçici Varoluşunu Kalıcı Bir Varoluşa Dönüştürme Çabası

(On the Philosophical Meaning and Value of the Concepts of Spirit, Self, Heart and Mind in Ghazali: The Effort to Transform Human's Temporary Existence into a Permanent Existence)

Zübeyir OVACIK¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

22/05/2023

Kabul edildi/Accepted:

28/06/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1300863

Doğa içerisinde biyolojik düzlemde bir varlık sürdüren insanın diğer canlı varlık türlerinden hangi hususiyetiyle ayrıştığı meselesi felsefi düşüncenin esaslı tartışma başlıklarından birisini oluşturmaktadır. Canlılık ilkesinin bitki ve hayvan gibi diğer canlı varlık türlerindeki tezahür biçimlerinin yanı sıra sadece insana has tezahürünün nasıl gerçekleşmekte olduğu meselesi başlangıcından beri felsefi düşüncenin ilgi odağı olmaya devam etmektedir. İnsanın türsel ayrımını oluşturan şeyin ne olduğu ile ilgili felsefi bir soruşturmada daha çok onun soyut düşünme becerisi ve ahlaki bir eylemi gerçekleştirme kapasitesi öne çıkarılmaktadır. Bilen ve eyleyen bir varlık olarak insanın entelektüel ve ahlaki kapasitesine klasik dönemlerde akıl, ruh, nefis, kalp gibi kavramlarla işaret edilirken modern dönemlerde ise daha çok zihin ve bilinç gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. İslam düşünce geleneğinde de insanın mahiyetine ilişkin tartışmalar nefis, ruh, kalp ve akıl gibi kavramların kılavuzluğunda ortaya konulmuştur. İslam düşüncesi tarihinde kendisine müstesna bir mevki elde etmiş olan Gazali'nin konuyla ilgili yaklaşımlarına yakından bakmak düşünce tarihi açısından önemli olmak durumundadır. Mantıktan kelama, felsefeden tasavvufa kadar pek çok disiplin çerçevesinde önemli metinler kaleme almış olan Gazali, insanın aslı gerçekliğini nefis, ruh, kalp ve akıl kavramları eşliğinde ele almaktadır. Özgün bir düşünce sistematiği geliştirmiş olan Gazali'nin nefis, ruh veya kalp kavramlarına yüklediği anlamlarla özgün bir antropolojik kurama ulaştığı görülmektedir. İnsanın aslı gerçekliğini ahlaki bir çerçevede açıklayan Gazali'nin ortaya koymuş olduğu antropolojik kuram kendisinden sonraki çağlar boyunca da etkisini sürdürmüş bir kuramdır. Mevcut çalışma Gazali'nin düşünce dizgesinin anahtar kavramları olan kalp, ruh, nefis ve akıl kavramlarının anlamları, ilişkileri ve imkanları üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gazali; ruh; nefis; kalp; akıl; felsefe.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Ovacık, Z. (2023). Gazali'de ruh, nefis, kalp ve akıl kavramlarının felsefi anlamı ve değeri üzerine: insanın geçici varoluşunu kalıcı bir varoluşa dönüştürme çabası. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 230-244. doi: 10.48174/buaad.1300863

Summary

The issue of how human beings, who maintain a biological existence in nature, differ from other types of living beings, constitutes one of the main discussion topics of philosophical thought. The issue of how the principle of vitality manifests itself in other species of living beings such as plants and animals, as well as how it manifests itself exclusively for humans, has been the focus of philosophical thought since its inception. In a philosophical investigation of what constitutes man's species distinction, his ability to think abstractly and his capacity to perform a moral action are more emphasized. While the intellectual and moral capacity of the human being as a knowing and acting being was pointed out with concepts such as mind, soul, heart in classical periods, it is seen that concepts such as mind and consciousness are used more in modern times. In the tradition of Islamic thought, the debates about the nature of man have been put forward under the guidance of concepts such as nafs, spirit, heart and mind. It has to be important in terms of the history of thought to look closely at the approaches of Ghazali, who has achieved an exceptional position

¹Doç, Dr., Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, zubeyirovacik@gmail.com, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7266-3343.

in the history of Islamic thought. Ghazali, who has written important texts within the framework of many disciplines from logic to speech, from philosophy to mysticism, deals with the essential reality of man in the context of the concepts of soul, soul, heart and mind. It is seen that Ghazali, who developed an original thought system, reached an original anthropological theory with the meanings he attributed to the concepts of soul, soul or heart. The anthropological theory put forward by Ghazali, who explains the essential reality of man in a moral framework, is a theory that has continued its influence throughout the following ages. The present study focuses on the meanings, relations and possibilities of the concepts of heart, soul, soul and mind, which are the key concepts of Ghazali's thought system.

Ghazali, who identifies the soul as an essential substance of man, accepts the words heart, soul, and mind as synonymous concepts that refer to the essential nature of man. Ghazali, who turns the aforementioned concepts into key concepts pointing to the same reality, presents an anthropological theory that consists of a metaphysical design regarding human existence. The heart is the central concept of al-Ghazali's anthropological theory. Ghazali, who refers to the intellectual and moral capacity of the human being that creates the species distinction of the human being with the words soul, soul, heart and mind, also points to the self-consciousness of the human being with these concepts. Stating that the existence of the heart or spirit is obvious, Ghazali states that there is no doubt about the existence of one's own. According to Ghazali, the existence of man cannot be an entity that can only be explained with his body and form. Because such a pattern is also found in the dead, but there is no soul in it. As a soulless body, the body of the dead becomes a corpse. It is seen that Ghazali, who understood the concepts of soul, soul, heart and mind by associating them with the human's demand for immortality, understood these concepts in a way that pointed to the spiritual reality of man. It is seen that the concepts of heart, soul and soul, which are the central concepts of Ghazali's thought system, are also very functional in explaining the human being as a mortal being. It is understood that Ghazali exhibits the spiritual reality of man as an immortal structure through the aforementioned concepts.

It is understood that Ghazali equips the content of concepts such as heart, soul, soul and mind with the idea of immortality that a moral life will provide. Ghazali, who thinks that man has a permanent existence as a spiritual substance beyond his physical existence through the aforementioned concepts, thus opens a field of immortality for man. Although the body is a composite structure subject to formation and decay, the spiritual reality pointed out by concepts such as spirit, soul, heart and mind constitutes the immortal side of man. Finally, it is possible to say that Ghazali is in an effort to transform the temporary existence of man in this world into a permanent existence by equipping the human soul, which has the ability to think abstractly, with a moral content. Ghazali, who thinks that the meaning that can be attributed to human existence is possible only within the framework of an ideal of moral competence, evaluates concepts such as soul, soul and heart in this direction. Ghazali, who considers the aforementioned concepts as suitable tools for the provision of an eternal existence for human existence, seems to have engaged in a thought effort with a high philosophical meaning and value.

Keywords: Ghazali; spirit; self; reason; philosophy.

GİRİŞ

Doğa içerisinde diğer canlı varlık türleri gibi fiziksel ve biyolojik düzlemlerde varlık sürdüren insanın neliğine dikkat kesilen meraklı bir bakış, daha çok onun bilinç varlığı oluşu üzerinde mesai harcamaktadır. Bir bilinç varlığı olarak tarif edilen insanın bilinçlilik hususiyetinin kökeni ve mahiyeti felsefi bir soruşturmanın temel mevzularından birisini oluşturmaktadır. Çağdaş dönemin öne çıkan felsefi temalarından birisini oluşturan “zihin” veya “bilinç” probleminin klasik dönemlerde “nefs” veya “ruh” öğretileri kapsamında ele alındığı bilinmektedir. Kendilik deneyimini de kapsayan bilinç durumunun mahiyetine ilişkin bir soruşturma, felsefi düşüncenin esaslı tartışmalarından birisini oluşturmaya devam etmektedir. Bedenin sınırlarıyla çevrili olmayan bir var oluşa sahip olduğu varsayılan insanın hangi yetisiyle bilme edimini gerçekleştirmekte olduğu ve hangi yetisiyle ahlaki olana yöneldiği insanın mahiyetine ilişkin tartışmalarda öne çıkan hususlar olmaktadır. Bir bilinç varlığı olarak insanın mahiyetine yönelik bir soruşturmanın insanın entelektüel kapasitesine, zihni potansiyeline ve ahlaki kapasitesine uzanacağı aşikardır. Nihayetinde insanın entelektüel ve ahlaki

kapasitesinin zeminine dair bir soruşturma felsefi düşüncenin başlangıcından günümüze ilgi odağı olmaya devam etmiştir. Felsefe tarihinin başlangıcından bu yana öne çıkan meselelerden birisi olan ve ruh, nefis, kalp, akıl, zihin, bilinç gibi kavramlarla ortaya konulan problemin başkaca felsefi varsayımlarla da ilişkili olduğu görülmektedir. Öyle ki zaman probleminden ölümsüzlük problemine kadar metafiziğin temel mevzularını oluşturan pek çok felsefi sorun, ruh veya bilinç sorunuyla ilişkili bir şekilde ele alınmaktadır. Antik Yunan’da daha çok nefse karşılık gelecek şekilde kullanılan “psykhé” ve hava, soluk, nefes gibi anlamları içeren ve ruha karşılık gelecek şekilde kullanılan “pneuma” kavramları etrafında meselenin esaslı bir felsefi tartışma alanı oluşturduğu bilinmektedir. Nitekim Aristoteles (MÖ 384-322), ruh problemini ele almanın bütünüyle hakikate ilişkin bir araştırmaya girişmek anlamına geleceğini belirtmektedir. Nihayetinde yaşayan canlıların ilkesi gibi durmakta olan ruh, hakikat araştırmasına büyük katkıda bulunmaktadır (Aristoteles, 2018: 31).

İslam düşünce geleneğinde felsefe başta olmak üzere, kelim ve tasavvuf gibi düşünme biçimlerinin temsilcileri arasında da insanın mahiyetine ilişkin çeşitli tartışmalar yapılmış ve bu bağlamda insanın akli ve ahlaki kapasitesinin zeminini teşkil eden ruha, nefse veya kalbe ilişkin çeşitli kuramlar ortaya konulmuştur. Mantıktan kelama, felsefeden tasavvufa kadar İslam düşüncesi içerisindeki pek çok disipline dair önemli eserler kaleme almış olan ve bu yönüyle düşünce tarihinde kendisine müstesna bir yer bulmuş olan Gazali (1058-1111)’nin konuyla ilgili yaklaşımlarına yakından bakmak düşünce tarihi açısından önemli olmak durumundadır. Zira insanın hakikatine odaklanacak şekilde bir düşünce sistemi geliştirmiş olan Gazali’nin düşünce tarihinde etki faktörü çok yüksek bir isim olduğu bilinmektedir. Nitekim Gazali hakkında bilgi sosyolojisi disiplini çerçevesinde biyografik bir eser kaleme almış olan William Montgomery Watt (1909-2006), Gazali’nin İslam düşüncesinin tarihsel gelişimindeki rolünü ifade ederken “Gazali, Hz. Muhammed’den sonra, açıkça, en büyük Müslüman olarak kabul edilmiştir” (Watt, 2017: 13) ifadesini kullanmaktadır.

İnsanın asli gerçekliğini ahlaki bir çerçevede açıklayan Gazali’nin geliştirmiş olduğu düşünce sisteminde nefis, ruh veya kalp kavramlarına yüklediği anlamlarla özgün bir antropolojik kurama ulaştığı görülmektedir. İnsanın yetkin bir varoluşa sahip olabilmesi için ahlaki yükümlülüğü vazgeçilmez gören Gazali’nin tasavvuf düşüncesinin kategorik ve kavramsal şemasından hareketle özgün bir ruh veya kalp öğretisi ortaya koymakta olduğu ve böylelikle de felsefi değeri ve anlamı yüksek olan bir tartışmaya imkan vermekte olduğu görülmektedir. Gazali’nin ortaya koymuş olduğu antropolojik kuram kendisinden sonraki çağlar boyunca da etkisini sürdürmüş bir kuramdır.

Gazali'nin Antropolojik Kuramının Temel Kavramları Olarak Nefs, Ruh, Kalp ve Akıl

İnsanın gerçekliğinin ne olduğuna ilişkin tartışmalarda öteden beri insanı beden ve ruhtan oluşmuş bir varlık olarak tasarımılayan bakış açısının yaygınlığı bilinmektedir. Böylesi bir bakış açısından hareketle canlı varlıkların canlılıklarının ilkesi olarak kabul edilen ruhun mahiyeti, çeşitleri ve bedenle ilişkisi felsefe tarihinde çokça tartışılan meseleler arasında yer almıştır. Nefs veya ruh konusu etrafında ortaya konulan düşünceler, belirli başlı felsefi kuramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Söz konusu kuramlar arasında öne çıkan, bir başka ifadeyle, klasik bir anlayışı temsil eden ve günümüzde de etkisini sürdürdüğü anlaşılan kuram düalizm olmaktadır. Düalist model kartezyen düalizmi olarak literatüre girecek şekilde modern dönemde Descartes (1596-1650) tarafından formüle edilmiştir. İnsanı ruh ve bedenden müteşekkil bir varlık olarak tasarlayan düalist modelin, beden ve ruh arasındaki ayrımı nasıl ortaya koyduğu veya ilişkiyi nasıl tesis ettiği meselesi önemli tartışmalara yol açmıştır.

İnsani varoluşu beden-ruh düalizmi içerisinde açıklayan Gazali, beden ve ruhun farklı mahiyetlere sahip olduğuna işaret etmektedir. İnsana dair “Cevherinin hakikati hangisidir? Hangileri ariyettir (tekrar alınmak üzere sana verilmiştir?)” (Gazali, 2015: 17) sorusunu soran Gazali, ruhu veya nefsi bedenden ayrı müstakil bir cevher olarak kabul etmekte ve ruhun cisim ve araz olmadığının altını çizmektedir. Her halükarda ruhu cisim olarak açıklamak mümkün değildir. Zira cisim bölünebilir birleşik bir yapı iken, ruh bölünemez bir birliktir. Gazali'ye göre cisim olmayan ruhu insana ilişen bir araz (sıfat) olarak da açıklamak mümkün değildir. Zira araz kendi başına var olamayandır. Nihayetinde kendi başına var olan, bir başka ifadeyle töz olan ruh, insanın asli yapısını oluşturmakta ve beden bütünüyle ona tabi olmaktadır (Gazali, 2015: 20). Gazali'ye göre farklı mahiyetlere sahip olan beden ve ruha birbirlerinden farklı iyilik veya kötülük değerleri de yüklenilecektir. Buna göre bedenin iyiliği güzel yaratılış iken; ruhun iyiliği güzel ahlak olmaktadır. Zira güzel ahlak insanın içsel yönünün, bir başka ifadeyle ruhun ve kalbin suretinden ibarettir. Bedenle ilgili güzellik, örneğin yüzün güzelliği, nasıl ki yüzün farklı bileşenleri arasındaki ahenkle ilişkili ise ruhun güzelliği de farklı yetiler arasındaki ahenkli bir işbirliğinde ortaya çıkacaktır. Bu noktada tıpkı Platon'da olduğu üzere ruhun akıl, öfke ve arzu yetileri arasındaki denge ruh açısından ideal bir durum olarak tasvir edilmektedir (Gazali, 2015: 386).

Yaşadığı tarihsel dönemin kültürel formasyonuna mutabık kalarak insanın ruh ve bedenden müteşekkil bir varlık olduğunu düşünen Gazali, hem dini tecrübe (zevk) ile hem akli delille (istidlal), hem de imandan ileri gelen bir kabulle kendisinde insanın hem bedenden hem de kalpten yaratıldığı şeklinde bir anlayışın zahir olduğunu belirtmektedir. Kalpten maksadının Allah'ı tanımaya mahsus bir yer olan ruhun hakikati olduğunu belirten Gazali, yoksa bununla ölü bir insanın bedeninde de görülebilecek olan ve insanlarda bulunduğu gibi hayvanlarda da bulunan etten ve kandan ibaret olan bedene ait bir organ olmadığını özellikle vurgulamaktadır (Gazali, 1990: 70). Kalbi insan

organizmasının hayatiyetinin bağı olduğu biyolojik bir organ olmanın ötesinde insanın asli gerçekliğini oluşturan tinsel bir töz olarak tasarımı Gazali, insanın kalbini bildiğinde kendisini, bir başka ifadeyle nefsini bileceğini, kendisini bilen de Rabbini bileceğini belirtmektedir. İnsan kalbini bilmediğinde kendisini, dolayısıyla Rabbini de bilemeyecektir (Gazali, 1974b: 7). Gazali, insanın bedeninin duyuşal olarak gözlenebileceğini, ruhunun ise ancak “kalp gözü” ile anlaşılabilirliğini belirtmektedir (Gazali, 2015: 386).

Nefs ve kalp kelimelerini ruhla eş anlamlı kelimeler olarak tayin eden Gazali, insanın asli yapısını oluşturan tözün ruh olduğunu düşünmektedir. Gazali, ruhun varlığının ispatı için delil aramaya gerek olmadığını, ruhun varlığının hiçbir delile ihtiyaç hissetmeyecek kadar açık olduğunu belirtmektedir. Zira Tanrı'nın insanlığa bir seslenişi olan şer'î hitaplar, var olmayan bir şeye (maduma) yönelik değil de; var olana (mevcuda) yönelik olması halinde bir anlam kazanacaktır. Bu noktada teolojik bir perspektifi öncelediği görülen Gazali'nin hemen akabinde ruhun varlığına ilişkin ikna etmeye yönelik bir takım açıklamalarda da bulunduğu görülmektedir. Şöyle ki Gazali'ye göre eşyada müşterek olan hususlar olduğu gibi varlıkların birbirlerinden farklılaştığı özellikler de bulunmaktadır. Tüm cisimler cisim olmaları yönünden, üç boyutlu olmaları açısından müşterektirler; fakat hareket ve idrak açısından cisimler farklılıklar arz etmektedirler. Gazali'ye göre bir şeyin hareketi cismaniyetinden kaynaklanmış olsaydı hakikatin tek olduğu prensibinden kalkarak tüm cisimlerin de hareket etmesi gerektiğini söylememiz gerekirdi. Oysa tüm cisimlerin hareketli olmadığını görüyoruz. Dolayısıyla cismin hareketi cismaniyetten kaynaklanmıyorsa o zaman farklı bir ilkeden söz etmemiz gerekir ki o da ruhtur.

Ruhu insanın asli bir cevheri olarak tayin eden Gazali, kalp, ruh, nefis ve akıl kelimelerini insanın asli mahiyetine göndermede bulunan eş anlamlı kavramlar olarak kabul etmektedir. Söz konusu kavramları aynı gerçekliğe işaret eden anahtar kavramlar haline getiren Gazali, insani varoluşa ilişkin metafizik bir tasarıma yaslanan antropolojik bir kuram ortaya koymaktadır. Kalp, Gazali'nin antropolojik kuramının merkezi kavramı niteliğindedir. Meşhur eseri *İhyâ-u 'ulûmi'd-dîn*'in üçüncü cildinin birinci kitabını “Kalbin Acayib Hallerin”e ayıran Gazali, insani gerçekliğe işaret eden söz konusu kavramları açıklarken önce kalp kelimesinden başlamaktadır. Bu doğrultuda öncelikle insan organizmasının hayati bir organı olarak göğüs kafesinin sol tarafına, sol memenin altına yerleştirilen çam kozalağı şeklindeki et parçası (el-lahm'l-sanevberi, kalb-i cismani) olarak kalbin birincil anlamına yer veren Gazali, sonrasında insani ruh anlamına gelecek şekilde kalbin kullanıldığına dikkat çekmektedir. İnsan organizmasında yer alan hayati bir organ olan kalbin ruhla ilişkisini gündeme getirirse de Gazali, bunun tababetin konusu olduğunu ve kendisinin böylesine maddi bir nesneyle ilgilenmeyeceğini belirtmektedir. Gazali, latife-i Rabbâniye olarak nitelendirdiği manevi anlamdaki kalbi araştırma konusu yaptığını belirtmektedir. İnsanın hakikatini kalb-i rûhânî'nin oluşturduğunu belirten Gazali, nihayetinde kalb-i rûhânî'yi insanın entelektüel ve ahlaki kapasitesinin

merkezi olarak ele almaktadır (Gazali, 1974b: 9; 2007a: 17). Gazali, insan organizmasının temel organı olan kalbe bu ismin onun devamlı hareket hâlinde olmasından dolayı verildiğine işaret etmektedir. Bedenin fiziki bir organı olan kalp insanlarda ve hayvanlarda bir organ olarak bulunmaktadır. Fakat Gazali, esas üzerinde durulması gereken kalbin bu olmadığına dikkat çekmekte ve kendisinin esas üzerinde durduğu kalbin insanın his ve idrâkinin kaynağı olan manevî (görünmez) bir latife olduğunu belirtmektedir. Böylesine latif bir yapı olan kalp, insanın his ve duygularını, düşünce ve fikirlerini ürettiği bir merkez olmaktadır. Gazali bir latife olarak nitelendirdiği kalbin verdiği sinyallerle hem göğüsteki kalbin, hem de baştaki dimağın çalışmakta olduğunu, işlevsel hale geldiğini ifade etmektedir. Gazali'ye göre bu latife insanın özü ve hakikati olmaktadır. Gazali, insanın asli yapısını oluşturanın da manevi anlamıyla kalp olduğunu düşünmektedir: "Allah Teâlâ tarafından muhatap ve mükellef tutulan, iyi olduğu zaman mükâfatlandırılan, kötü olduğu zaman da cezalandırılan bu latifedir. Bu latife, değişik etkiler altında çabuk döndüğü, iyiyken kötü, kötü iken iyi olabildiği için ona da "kalb" ismi verilmiştir." (Gazali, 1974b: 9).

Kalp ile ilgili açıklamalarından sonra, kalp ile aynı gerçekliğe işaret ettiğini belirttiği ruhun anlamlarını açıklayan Gazali, öncelikle ruha bedenle ilişkisi bağlamında bir anlam vermektedir. Bu çerçevede o, ruhun çeşitli anlamlarından söz etmekte ve öncelikle kalp menbaından çıkarak damarlar kanalıyla beyne ulaşır, oradan da tüm bedene yayılan latîf buhar anlamındaki ruhu açıklamaktadır. Gazali'ye göre, söz konusu latîf buhar bir kandil mesabesinde iken, hayat da bu kandilin ışığı konumunda olmaktadır (Gazali, 1974b: 10; 2007a: 17). Bedeni yöneten bir güç olan böylesi bir ruhun hayat ilkesi oluşuna da dikkat çeken Gazali, ruha kozmik bir anlam da yüklemekte ve böylelikle insani varoluşu metafizik bir varlık şemasının içerisine yerleştirmektedir. Bu noktada Gazali, vahyin, ilhamın, ilimlerin mahalli olan ve Allah'ın emrinden sudur eden şey anlamında maddeyle, cisimle veya bedenle hiçbir ilişkisi olmayan bizatihi kaim olan bir ruh tanımına da yer vermektedir. Bu anlamdaki ruh melekler cinsinden olup cismani alemde ayrı (mufarık) olmaktadır. Yine ruha mebedu'l-evvel ve Ruhü'l-kuds de denilmekte olduğuna dikkat çekmekte olan Gazali, aynı zamanda ruhun Kur'an-ı Kerim anlamında da kullanıldığını belirtmektedir (Gazali, 2007a: 17).

Kalp ve ruh kavramlarının çifte anlamlarını açıkladıktan sonra nefis kavramına yer veren Gazali, nefis kavramının da iki anlama geldiğini belirtmektedir. Gazali'ye göre birinci anlamıyla nefis daha çok tasavvuf erbabının olumsuz bir içerik yükleyerek kullandıkları şekliyle insandaki öfke ve arzu yetilerine karşılık gelmektedir. İkinci anlamıyla nefis ise tıpkı kalp ve ruh da olduğu gibi insanın asli hakikatine ve kendisine karşılık gelmektedir. Gazali, ikinci anlamıyla kullandığı nefsin farklı yetkinlik derecelerinden de söz etmektedir (Gazali, 1974b: 10, 11). Nefis kavramının tasavvuf düşüncesinin kavramsal şeması çerçevesindeki kullanımını esas alan Gazali, ilk anlamdaki kullanımıyla nefsin insandaki ahlaki kapasitenin kötü bir şekilde tezahürüyle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Bu anlamıyla nefis, kötü sıfatların (sıfat-ı mezmume), bir başka ifadeyle aklî

kuvvetlere zıt olan hayvanî kuvvetlerin aşırı kullanımıyla ortaya çıkan kötü hasletlerin kendisinde toplandığı varlık anlamında kullanılmaktadır. İnsanın en büyük mücadelesinin nefsiyle olan mücadelesi olduğunu öne çıkartan mutasavvıfların nefse böylesine bir anlam verdiklerini belirten Gazali, “En azılı düşmanın iki yanın arasındaki nefstir.” hadisini de nefsin bu anlamdaki kullanımına örnek olarak vermektedir. İkinci anlamıyla nefsin insanın hakikatine ve zatına işaret etmekte olduğunu belirten Gazali’ye göre nefis, her şeyin hakikatidir. Bu anlamıyla nefis, düşünülürlerin (ma’kulatın) mahalli olan bir cevher olup melekut alemine ait bir cevher olmaktadır (Gazali, 2007: 15). İkinci anlamdaki nefse çeşitli hallerin arız olmasıyla onun muhtelif isimler aldığını belirten Gazali, tasavvuf disiplinin kavramsallaştırmasıyla nefsin derecelerinden de söz etmektedir. Bu çerçevede Allah’ın esenliğe ulaştırdığı, ilahi bilgilerle (maarif-i ilahiye) sekinete eren nefis, nefsi mutmaine adını alırken, ruhun iç çatışmalarını yaşayan, kararsız halde olup bazen yüksek seviye kazanıp akledilirleri (makulat) idrak eden bazen de hayvani kuvvetlerin etki alanına girerek hayvan seviyesine inen nefis, nefsi levvame olarak isimlendirilmektedir. Hayvanlardan daha aşağı bir konuma düşen, insani erdemlerden soyutlanmış nefis ise nefsi emmare şeklinde adlandırılmaktadır (Gazali, 1974b: 11).

Kalp, ruh, nefis kavramlarını müteakiben akıl kavramının açıklamasına yer veren Gazali, aklın çeşitli anlamları olsa da konuyla ilgili iki anlamın öne çıkmakta olduğunu belirtmektedir. Buna göre eşyanın hakikatini bilmenin bir aracı olan aklın birinci anlamına yer veren Gazali, ikinci anlamıyla akılla insanın asli gerçekliğine işaret olduğunu ifade etmektedir. İkinci anlamıyla akla insani ruha karşılık gelecek şekilde bir anlam veren Gazali, birinci anlamıyla akli ruhun sıfatları anlamında kullanılmaktadır. Gazali’ye göre ruhun yetisi anlamındaki aklın ruha nispeti, görmenin (basar) göze (ayn) nispeti gibidir. Ruh, bu akıl vasıtasıyla ma’kulatı idrake istidat kazanmaktadır (Gazali, 1974b: 12, 13; 2007: 17-18).

Aklın sözcüğüne insanın asli yönünü oluşturan ruhi yapısına veya onun bilgi edinme yetisine işaret edecek şekilde anlam veren Gazali, bunun yanı sıra akla müstakil bir kozmik varlığa karşılık gelecek şekilde de bir anlam vermektedir. Bu çerçevede tıpkı felâsife gibi “İlk Akıl”dan söz eden Gazali, İlk Akıl’ı (akl-ı evvel), Tanrı’nın yarattığı ilk kozmik varlık olarak açıklamaktadır. Gazali, İlk Akıl’la ilgili olarak “Allah-u Teala önce akli yarattı. Sonra: ‘Bana yönel’ dedi ve akıl hemen O’na yöneldi. Daha sonra ‘Benden yüz çevir’ dedi o da denileni yaptı.”, “İzzetime ve celalime and olsun ki (ey akıl!) senden daha aziz, daha ulvi ve daha efdal bir şey yaratmadım. Seninle alırım seninle veririm.” şeklindeki hadislerle yer vermektedir (Gazali, 2007: 17-18). Bu anlamıyla aklın kalem olarak da adlandırılmakta olduğunu belirten Gazali, *Tehafütü’l- Felâsife* başta olmak üzere çeşitli eserlerinde çok ciddi eleştiriye muhatap kıldığı felâsifenin Yeni Platonculuktan esinlenerek ortaya koydukları sudur teorisindeki İlk Akla yer vermiş olmaktadır.

Mearicü'l-Kuds adlı eserinde nefsen ve türlerinden söz ederken İbn Sina (980-1037)'nin nefis anlayışına paralel düşen bir formatla konuyu ele almakta olan Gazali'nin bir anlamda nefis'in türleri ve yetilerine ilişkin açıklamalarında İbn Sina'nın nefis kuramını takip etmekte olduğu anlaşılmaktadır (Aydın, 2000, s. 89). Nihayetinde İbn Sina'nın nefis kuramının elverişli imkanlarını fark etmiş olduğu anlaşılan Gazali'nin söz konusu nefis kuramını tasavvuf düşüncesinin kimi kavramları ve kategoriyle yeniden yorumlamaktadır. Felâsifenin özellikle nefsin türlerine ve yetilerine ilişkin açıklamalarını taşıdıkları pedagojik imkanlar açısından dikkate değer gördüğü anlaşılan Gazali'nin bununla birlikte özellikle yeniden dirilmenin mahiyeti konusu başta olmak üzere felâsifenin nefis kuramının metafizik uzanımlarına çok ciddi itirazlar yönelttiği de bilinmektedir (Gazali, 1981: 169, 189, 195).

İnsanın bu dünyadaki anlamını açıklamayı düşünce sistemini yeğane gayesi olarak tayin ettiği anlaşılan Gazali, hareket ve algı kabiliyetlerine sahip olan diğer canlılardan ayrılacak şekilde insanın türsel ayrımını oluşturan bir husus olarak kavramsal düşünme kapasitesi üzerinde özellikle durmaktadır. Bu doğrultuda kalp, ruh, nefis ve akıl gibi terimlerle insan varlığının asli yönüne, dolayısıyla insanın entelektüel ve ahlaki kapasitesine kaynaklık eden bilinç durumuna dikkat kesilen Gazali, *el-Me'arifu'l-Aklyye* adlı eserinin hemen girişinde düşünmenin ne olduğunu araştırmakla işe başlamakta ve bu doğrultuda herhangi bir felsefi sorgulamada sorulabilecek olan dört temel soruyu düşünme hadisesine ilişkin gündeme getirmektedir. Bu doğrultuda Gazali, “(Var) mıdır?” (matlab-ı hel), “Nedir?” (matlab-ı ma), “Niçin?” (matlab-ı lime), “Hangi?” (matlab-ı eyyü) şeklindeki dört temel soru edatını düşünmenin var olup olmadığına, var ise mahiyetine, amacına ve türlerine ilişkin açıklamalarının temeline yerleştirmektedir. Bu doğrultuda “düşünme etkinliğini gerçekleştiren bir yapı veya yeti var mıdır?” şeklindeki soruyu ilk önce sorulması gereken bir soru olarak tayin eden Gazali, dört temel soru edatından ilki olan “o var mıdır ?” (matlab-ı hel) şeklindeki bir sorunun ‘düşünme’ için sorulamayacağını, zira düşüncenin delillerinin, eserlerinin/sonuçlarının açık seçik ortada olduğunu belirtmektedir. Öyle ki, Gazali'ye göre düşünmenin kendisi, insanlığa bir dayanak (töz) olduğu için, düşüncenin ayrıyeten dışarıdan bir dayanağa (mukavvim) ihtiyacı olmayacaktır. Zira insan düşünme ile hayvandan ayrılmakta, dolayısıyla insanlığı ayakta tutan zati anlam, düşünme olmaktadır. Nihayetinde Gazali, “düşünme var mıdır?” sorusunu cevaplamaya bile gerek duymadığını belirtmektedir (Gazali, 2003: 39-40). Böylelikle düşünmenin varlığına ilişkin bir soruyu zaid gören Gazali, konuşma ve söze olan benzerliğinden dolayı düşünmenin mahiyetinin ise açık seçik bir açıklamaya ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda Gazali, “Nedir o?” sorusuna karşılık gelecek şekilde hallerin en değerlisi, vasıfların en yücesi, konuşma ve sözün temeli diye nitelendirdiği düşünmenin mahiyetini, “nefsin bilinecek şeylerin biçimlerini tasavvur edip, hangi dilden ve hangi ifadeyle olursa olsun, nefsin akılda geçen şeyleri başkasına duyurabilmesi” şeklinde açıklamaktadır (Gazali, 2003: 39-40). Düşünmenin mahiyetini böylece açıkladıktan sonra bir şeyin nedenini sormak için kullanılan “Niçin?” sorusunu gündeme getiren Gazali, bu soruyu insanın

mutluluğuyla ilişkilendirmektedir. Bir cevher olan nefsin niteliklerinden biri olan düşünmenin insanlık şerefine sonu ve meleklerin hali olduğunu da belirten Gazali, insanın en yüksek mutluluk olan amacına düşünmeden başka bir şeyle ulaşmasının mümkün olmadığını, üstelik Allah'ın hitabı, şeriatın yükümlü kılması, kulluğu kabul etmek, peygamberliği tasdik etmek, rabliği kabul etmek gibi dini mümkün kılan hususların anlamlı olmasının düşünmeden dolayı olduğunu, bunların düşünmeyi gerekli kıldığını belirtmektedir (Gazali, 2003: 43). “Hangisi?” şeklindeki dördüncü soru olan düşünmenin çeşitlerine ilişkin soru bağlamında düşünmenin derecelerinden de söz eden Gazali, meleklerin düşünmesi, insanın düşünmesi, tümel aklın düşünmesi, peygamberlerin düşünmesi, bilginlerin düşünmesi ve müminlerin düşünmesi şeklindeki düşünme biçimlerinden söz etmektedir. Gazali'ye göre, müminlerin düşünmesi feleklerin düşünmesine benzerken; bilginlerin düşünmesi, meleklerin düşünmesine benzemektedir. Peygamberlerin düşünmesi ise düşünmeyi veren “Tümel Akıl”ın düşünmesine benzemektedir. Gazali, “Tümel Akıl” ile yaratıcısının özünü bilen, onun kelimesiyle tamamlanan, onun feyiz ve rahmetiyle aşağısındakileri tamamlayan, eşsiz, mutlak bir cevheri kast ettiğini belirtmektedir. “Tümel Akıl”ın varlıkların, yani sonradan olanların ilki ve Yüce Yaratıcının kelimelerinin kalemi olduğunu belirten Gazali, “Tümel Akıl”ın, özünün konumu itibarıyla kadim; yaratıcısına nispetle ise hadis olduğunu belirtmektedir. Yüce Allah'ın düşünen olmaktan, akıllılıktan, cisimlilikten, cevherlilikten münezzehe olduğunu belirten Gazali, Tanrı'yı Tümel Akıl ile özdeş saymamaktadır. Zira Gazali'ye göre düşünme, Yaratıcı'nın değil yaratılmışın niteliğidir (Gazali, 2003: 45, 48, 77).

Nefs, ruh, kalp ve akıl sözcükleri ile insanın türsel ayrımını oluşturan entelektüel ve ahlaki kapasitesine göndermede bulunan Gazali, bu kavramlarla insanın kendilik bilincine de işaret etmektedir. Kalbin veya ruhun varlığının aşikar olduğunu belirten Gazali, insanın kendisinin varlığı konusunda bir şüphesinin olmadığını ifade etmektedir. Gazali'ye göre insanın varlığı sadece bedeni, kalıbı ile açıklanabilecek bir varlık olamaz. Zira böylesi bir kalıp ölüde de bulunmakta ve fakat onda ruh bulunmamaktadır. Ruhsuz bir beden olarak ölünün bedeni cesed haline gelmektedir (Gazali, 2015: 19). Ruh, nefis, kalp ve akıl kavramlarını insanın ölümsüzlük talebiyle ilişkilendirerek anlamlandırdığı anlaşılan Gazali'nin söz konusu kavramları insanın tinsel gerçekliğine işaret edecek şekilde anladığı görülmektedir.

Gazali'nin Düşünce Dizgesinde Nefs, Ruh, Kalp ve Akıl Kavramlarının Felsefi Anlamı ve Değeri: İnsanın Geçici Varoluşunu Kalıcı Bir Varoluşa Dönüştürme Çabası

İnsanın gerçekliğinin ne olduğuna ilişkin bir soruşturmanın onun bilinçliliği ve ölümlüğü üzerinde yoğunlaşması kaçınılmaz olsa gerektir. Her halükarda insanın mahiyetine ilişkin bir sorunun cevabında bu iki hususiyetin öne çıkmakta olduğu görülmektedir. Gazali'nin de insanın mahiyetine ilişkin bir araştırmada bu iki hususiyeti öne çıkartmakta olduğu anlaşılmaktadır. Bir şey hakkında “o

nedir?” sorusunun mahiyeti talep eden bir soru olduğunu hatırlatan Gazali, mahiyeti bilmekle kendisi hakkında soru sorulan konunun da cevabına ulaşılmış olacağını belirtmektedir. Mahiyet bilgisinin o şeyin kendisine has özelliğinin ortaya konulmasıyla ilişkili olduğuna dikkat çeken Gazali, örneğin şaraba ilişkin “o nedir?” şeklindeki bir soruya “o içecektir” şeklinde cevap vermenin uygun/mutabık olmayacağını ifade etmektedir. Zira böylesi bir cevap şarabın dışındaki içeceklere de göndermede bulunmaktadır. O halde şarabın mahiyetine ilişkin soruya ancak ‘sarhoş edendir’ şeklinde verilecek bir cevap mahiyete ilişkin bir cevap olacaktır. Bu doğrultuda Gazali, insanın mahiyetine ilişkin sorulan ‘insan nedir?’ sorusunun “insan; nâlık/düşünen ve ölümlü canlıdır” şeklinde bir cevabının olduğunu hatırlatmaktadır (Gazali, 2013: 102). Tanımında bilinçli olma ve ölümlü olma gibi iki hususiyetin öne çıkartıldığı insanın düşünce dünyasında da bilinç ve ölüm en problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Gazali’nin düşünce sisteminin merkezi kavramları olan kalp, ruh ve nefis kavramlarının insanın ölümlü bir varlık olmasının açıklanması konusunda da çok işlevsel oldukları görülmektedir. Gazali’nin söz konusu kavramlar aracılığıyla insanın tinsel gerçekliğini ölümsüz bir yapı olarak sergilediği anlaşılmaktadır.

Gazali, insanın nefis-i natika ve cisim olmak üzere iki farklı yönünün bulunduğunu ve bu iki farklı cihetin arasını ayıran kriterin parçalara ayrılma niteliği olduğunu belirtmektedir. Nefis ve bedenden müteşekkil bir varlık olan insanın parçalara ayrılabilen kısmının sadece cisim olduğunu belirten Gazali, nefsin ise cisim olmadığını, zira her cismin parçalara ayrılan birleşik bir yapı sergilediğini, nefsin ise parçalara ayrılmaz bir birlik olduğunu ifade etmektedir (Gazali, 2019: 64, 66). Bileşik olanın birliğini kaybetmesine karşılık basit olanın varlığını devam ettireceğini düşünen Gazali, böylelikle basit bir töz olarak belirlediği ruhu ölümsüz olarak nitelendirmektedir. Ruhun basit bir töz olmasına karşın; insanın cismani yönünü oluşturan bedenin bileşik bir yapıda olduğuna dikkat çeken Gazali, ruhların buldukları bedenden ayrılıp başka bedenlere geçişi şeklindeki bir anlayışı (tenasüh) da kabul edilemez bulmaktadır (Gazali, 2005: 219).

Bedenin var olmak ve varlığını devam ettirmek için başka temel öğelere ihtiyaç duyduğuna, dolayısıyla oluş-bozuluşa (kevn-ü fesâd) tabi olduğuna dikkat çeken Gazali, insanın basit bir cevherden ibaret olan ruhsal (nefis) yönünü algının, idrakin, hareketin ve düşünmenin kendisiyle gerçekleştiği yetkin ve basit bir töz olarak kabul etmektedir. Gazali bu noktada soyut düşünme yetisine sahip olan insani nefis ile gıdaya ihtiyaç duyan ve onu talep eden, öfkeyi ve arzuyu harekete geçiren hayvani nefsi birbirinden tefrik etmektedir. Bedenin devamlılığının koşullarının kendisiyle sağlandığı, arzu ve öfke yetilerinin kendisiyle ilişkili olduğu, Gazali’nin ifadesiyle gıda talep eden ve karaciğerde tasarrufta bulunan ve dolaşım ve boşaltım gibi işlevleri olan hayvani ruha tabii ruh da denilmektedir ki beden, böylesi bir tabii ruh sayesinde hareket ve belirli seviyedeki idrak gibi işlevlerini yerine getirmektedir. Gazali nefis ile asıl kastettiği şeyin yetkin bir nefis türü olan ve yetkinleştirici bir hususiyete sahip olan ve bunların yanı sıra tek bir cevher olan insani nefis olduğunu

özellikle belirtmektedir. İnsani nefis hatırlama, hafızaya alma, tefekkür, temyiz gibi işlevleri yerine getiren derin düşünme becerisini gerçekleştiren nefstir. Gazali, soyutlama becerisi sayesinde bu cevherin (insani nefsin) hayvani nefsten, bir başka ifadeyle tabii nefsten daha üstün olduğunu ifade etmektedir (Gazali, 2007b/2: 45).

Hayvanların ruhlarını (can) bölünemez bir töz olarak ele almayan Gazali, bu çerçevede bölünmezlik niteliğini, dolayısıyla ölümsüzlüğü sadece insani nefse tahsis etmektedir. Esasında insani ruha dair açıklamalarını Tanrı- insan ilişkisine imkan verecek bir kurama uyacak şekilde tasarlayan Gazali, böylelikle ruhu Allah'ı bilmenin kendisiyle gerçekleştiği bir yetiyi içeren bir yapı olarak da tespit etmektedir. Böylesi bir yetiyle donatılmış bir ruh hayvanlarda bulunmamaktadır (Gazali, 2015: 19, 20).

Gazali'ye göre insani nefis olarak isimlendirilen ve basit bir cevherden ibaret olan nefis türünü çeşitli düşünce ekolleri birbirlerinden farklılaşacak şekilde özel kavramlarla ifade etmişlerdir. Buna göre filozoflar (hukemâ), insani nefsi “en-Nefsü'n- Nâtika” şeklinde kavramsallaştırırken, Kur'an, insani nefis denilen bu cevhere “en-Nefsü'l-Mutmainne” ve “er-Ruhu'l-Emrî” adını vermektedir. Mutasavvıflar ise bu nefsi “kalp” şeklinde isimlendirmektedirler. Gazali, esasında ihtilafın yalnız isimlerde (lafız) olduğunu, işaret edilen anlamın ise aynı olduğunu belirtmektedir: “Bize göre kalb, ruh ve mutmainne hep nefis-i natikanın isimleridir. Nefis-i nâtika ise canlı, faal, müdrük cevherdir. Mutlak olarak ruh veya kalb dediğimiz zaman hep bu cevheri kastediyoruz demektir. Mutasavvıflar ise hayvani ruha nefis derler.” (Gazali, 2007b/2: 45, 46). Cedel yöntemini esas alan kelamcıların nefsi cisim olarak kabul ettiklerini, şu kadar var ki bedeninin yoğun (kesif) bir cisim olmasına karşın nefsin latif (ince) bir cisim olduğunu düşündüklerine dikkat çeken Gazali, böylelikle kelamcılarının kesif ve latif olmalarının dışında beden ile nefis arasında cisim olma bakımından bir fark görmediklerini belirtmektedir. Bazılarının da ruhu araz olarak kabul ettiklerini, tıpçıların da böylesi bir görüşe eğilimli olduklarını belirten Gazali, bazılarının da kanı ruh zannettiklerine dikkat çekmektedir. Nefsin veya ruhun yapısı ve mahiyetiyle ilgili bütün bu görüşlerin insanların muhayyile ürünü olan eksik görüşlerle yetinmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığına dikkat çeken Gazali, nefisle ilgili cisim ve araz olmanın dışında üçüncü bir bakış açısını “cevher-i ferd” şeklindeki bir kavramsallaştırmayla ortaya koymaktadır. Gazali, hayvani ruhun latif bir cisim veya araz olarak değerlendirilebileceğini, nihayetinde onun fizyolojik bir takım fonksiyonlarının olduğunu, fakat hayvani ruhla bilginin ilişkilendirilmeyeceğini ifade etmektedir (Gazali, 2007b/2: 46).

Tasavvuf düşüncesinin perspektifinden hareket ederek insanın ahlaki yetkinliğini kalp sayesinde elde edeceğini düşünen Gazali, böylelikle insanın kalıcı bir varoluşa, dolayısıyla ölümsüzlüğe ulaşacağını da düşünmektedir. Akıl, nefis ve ruh gibi kavramları, insanın bilişsel kapasitesiyle ilişkilendirirse de esasında Gazali, bu kavramları insanın ahlaki varoluşunun imkanını ortaya koyabilecek şekilde belirli bir bağlamda ele almaktadır. İnsani varoluşu ahlakla tamamlanan

bir varoluş olarak gören Gazali hakikate ulaşma konusunda ahlaki varoluşu mümkün kılan dini pratikleri uygulamanın insana bir iç görü kazandırdığını da düşünmektedir.

Bu arada, Gazali, insanın zatının her bir parçasının alemin bir parçasına uygun düştüğünü, insanın, şahsı ve kalıbıyla aşağı alemin bir örneği (misal); ruh ve kalbinin nitelikleriyle de yüce alemin örneği olduğunu belirtir. Gazali'ye göre insandaki düşünen nefis, yönetici, emredici bir konumdadır. Düşünen nefsi beden ülkesindeki Tanrı'nın halifesi olarak konumlandıran Gazali, insani nefsi, kötülükle ilişkili olan hayvanlık ile iyilikle ilişkili olan meleklik arasında uzanan Allah yolu olarak tasvir etmektedir. Yönetici olan bu nefsin yetkinliğinin ve değerinin, Tanrı'yı ve peygamberliği kabul etmekle ortaya çıkacağını vurgulayan Gazali, düşünmenin yetkinlik belirtisinin iman olduğunu belirtmektedir. Böylelikle anlamak için iman etmenin gerek şart olduğunu düşünen Gazali, iman rütbesine ulaşamayan kimsenin esasında düşünme şerefiyle vasfedilemeyeceğini belirtmektedir (Gazali, 2003: 44).

Gazali, kesinlik (yakin) niteliğine ulaşılan bilgilerde bilinen şeyin asla şek götürmeyecek derecede anlaşılması gerektiğini belirtmekte ve böylesine kesin bir bilgide yanılmış olmak, vehme kapılmak ihtimalinin söz konusu olamayacağını, kalbin böyle bir ihtimale imkan veremeyeceğini vurgulamaktadır (Gazali, 1990: 16). Akıl, nefis ve ruh gibi kavramlar insanın bilişsel kapasitesiyle ilişkili olsa da Gazali açısından söz konusu kavramların insanın ahlaki varoluşunu inşa etme noktasında daha fonksiyonel olduğu görülmektedir. Kalbin sabır, şükür, korku, umut, cömertlik gibi övgüye layık hallerinin ve kıskançlık, kibir, riya, düşmanlık, cimrilik gibi yergiyi gerektiren hallerinin olduğunu belirten Gazali, kalbin hakikat ve hududunu bildiren ilmin ahiret ilmi olduğunu vurgulamaktadır (Gazali, 1974a: 59). Bu çerçevede Gazali'nin kalbi veya ruhu başka bir dünyaya ait bir tinsel bir gerçeklik olarak ele aldığı anlaşılmaktadır. Gazali'nin metafizik sisteminde sıklıkla yer verdiği mülk-melekut ayrımı veya bir başka ifadeyle şehadet alemi-gayb alemi ayrımı kalp, ruh veya nefis kavramlarının açıklanmasında dikkate alınması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Gazali, 2007b/3: 96).

İslam uygarlığı açısından kritik bir evrede yaşam sürmüş olan Gazali'nin düşünce etkinliğini toplumsal, politik ve hatta psikolojik bir çerçeveyi dışarıda bırakacak şekilde ele almak mümkün değildir. Bununla birlikte her düşünürün olduğu gibi Gazali'nin de düşünce serüveninde farklı evrelerden söz etmek mümkündür. Kaleme almış olduğu otobiyografik denemesinde ifade ettiği üzere yaşamış olduğu epistemolojik ve psikolojik krizin öncesinde ve sonrasında da Gazali, bilgi meselesini öncelikli bir mesele olarak ele almıştır. Metafizik alanın bilgisine erişim noktasında felâsifenin iddialarını yetersiz gören Gazali'nin özellikle onların nefis konusundaki rasyonel argümanlarını da yetersiz bulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda *Tehafütü'l-Felâsife* adlı eserinde felâsifenin sadece metafizik kapsamındaki görüşlerinin eleştirisiyle yetinmeyip onların tabiat bilimleri alanındaki düşüncelerinin eleştirisini de yapmış olan Gazali'nin özellikle onların nefis'in mahiyeti konusundaki

iddialarına da ciddi eleştiriler yönelttiği görülmektedir. Söz konusu eserinde eleştirilerini yirmi başlık altında detaylandırmış olan Gazali, son üç meseleyi nefis konusuna tahsis etmiştir. Felâsifenin nefis konusundaki görüşlerinin eleştirisini tabiat bilimleri başlığı altında ele alan Gazali, özellikle eserin son bölümü olan yirminci meselede onların ölümsüzlüğü sadece ruha hasretmelerine ciddi itirazlar yönelttiği görülmektedir. Ruh ve nefis konusunda zaman zaman felâsifenin görüşlerini aktarmış olsa da Gazali'nin bu konuda onlara felsefi değeri yüksek olan bir takım eleştiriler de yönelttiği görülmektedir (Gazali, 1981: 169, 189, 195).

Gazali'nin kalp, ruh, nefis ve akıl gibi kavramları, ahlaki bir bağlamın içerisine yerleştirerek ele almakta olduğu, böylelikle de insanın asli varoluşuna ilişkin ölümsüzlük fikrine imkan verecek şekilde bir açıklama çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Söz konusu kavramlar aracılığıyla insanın bedensel bir varoluşun ötesinde tinsel bir töz olarak kalıcı bir varoluşa sahip olduğunu düşünen Gazali, böylelikle insana bir ölümsüzlük alanı açmış olmaktadır. Zira beden oluş-bozuluşa tabi bileşik bir yapı olmasına karşın ruh, nefis, kalp ve akıl gibi kavramların işaret ettiği tinsel gerçeklik, insanın ölümsüz tarafını oluşturmaktadır. Nihayetinde Gazali'nin soyut düşünme yetisine sahip olan insani nefsi ahlaki bir içerikle donatarak insanın bu dünyadaki geçici varoluşunu kalıcı bir varoluşa dönüştürme çabası içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

İnsani varoluşa yüklenebilecek bir anlamın ancak ahlaki bir yetkinlik ideali çerçevesinde mümkün olduğunu düşünen Gazali'nin nefis, ruh, kalp gibi kavramları da bu doğrultuda ele alıp değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Söz konusu kavramları insani varoluşa ebedi bir varoluşun temini noktasında elverişli araçlar olarak ele alan Gazali, imanı akla öncelese de nihayetinde muhatabının aklına seslenerek bir ikna çabasına soyunduğu da görülmektedir. Bu yönüyle Gazali'nin ruh, nefis, kalp ve akıl gibi kavramlarla felsefi anlamı ve değeri yüksek olan bir düşünce çabası içerisine girdiği görülmektedir.

Sonuç

Bilen (homo sapiens) ve eyleyen (homo ethicus) bir varlık olarak insanın entelektüel ve ahlaki kapasitesinin mahiyeti başlangıcından bu yana felsefi düşüncenin esaslı bir problemini oluşturmuştur. İslam düşünce tarihinde mantıktan felsefeye, kelimadan tasavvufa kadar pek çok disiplin çerçevesinde kendi zamanını aşan önemli metinler kaleme almış olan Gazali'nin entelektüel çabasının bütünü insanın varoluşun açıklanmasına ve anlamlandırılmasına yönelik faaliyetler oluşturmaktadır. İnsanın beden ve ruh olmak üzere iki farklı yapının birleşiminden ibaret bir varlık olarak yaratıldığını belirten Gazali, insanın asli gerçekliğine işaret eden kavramlar olarak ruh, nefis, kalp ve akıl kavramlarını anahtar kavramlar haline getirerek önemli bir antropolojik kuram ortaya koymuştur. Meşşailiğin nefis kuramını dikkatle okuduğu anlaşılan ve bu kuramdan etkiler taşıdığı anlaşılan Gazali'nin ruh, nefis,

kalp ve akıl kavramlarını daha çok tasavvuf düşüncesinin kategorik ve kavramsal şeması içerisinde anlamlandırdığı görülmektedir. Bu doğrultuda felâsifenin insanın tinsel yönünü ifade etmek için daha çok nefis terimini kullanmalarına karşın Gazali, pedagojik bir misyon içerisinde daha çok ruh ve kalp terimlerini kullanmaktadır. Böylelikle Gazali, kalp, nefis ve ruha dair açıklamalarını mâhiyete yönelik bir açıklama olarak değil de onun işlevlerine, fonksiyonlarına yönelik bir inceleme olarak ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle Gazali, meseleyi doğa bilimleri içerisinde ele almak yerine ahlak disiplini çerçevesinde ele almaktadır. Söz konusu kavram setiyle insani varoluş için ahlakın vazgeçilmez bir kategori olduğuna işaret eden Gazali, ahlaki alanı sadece pratik hayatı düzenleyen değerlerle sınırlı bir alan olarak tayin etmek yerine bütünüyle insani varoluşun tam da üzerinde temellendiği bir alan olarak görmektedir. Bu çerçevede Gazali açısından ahlaki düzlem, ontolojik düzlemle epistemolojik düzlemin üzerinde yükseldiği ve birbirleriyle kesiştiği insani varoluşun ait olduğu temel bir kategoriye işaret etmektedir.

Kalp, ruh, nefis ve akıl kavramlarıyla insanın tinsel gerçekliğini ahlaki bir bağlamda açıklayarak özgün bir antropolojik bir kuram ortaya koyan Gazali'nin ruh veya kalp öğretisinin etkisinin günümüze kadar sürdüğünü söylemek mümkündür. Nihayetinde Gazali'nin metafizik bir derinliğe uzanan kuramının insanı bir ahlak varlığı (homo ethicus) olarak açıkladığı görülmektedir. Nefis, ruh, kalp ve akıl gibi kavramları insanın asli mahiyetine işaret eden kavramlar olarak ortaya koyan Gazali'nin söz konusu kavramlar aracılığıyla insani varoluşa kalıcı bir çerçeve temin etme çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Antropolojik kuramını aşkın bir varlık metafiziğine yaslandırıran Gazali'nin söz konusu kavramlar eşliğinde gerçekleştirmek istediği projesini insanın bu dünyadaki geçici varoluşunu kalıcı bir teminata kavuşturulması şeklinde özetlemek mümkündür. Gazali'nin nefis, ruh, kalp veya akıl aracılığıyla insanı ölüm sonrası bir hayata taşımanın imkanına kapı aralamak amacındadır. Keşf ve zevk gibi epistemik araçlardan söz eden Gazali'nin ruh kuramı bağlamında ortaya koyduğu açıklamalarının belirli ilkelerin varlığının kabulünü takip eden bir çeşit rasyonelleştirme çabası olarak da anlaşılması mümkündür. Gazali tarafından bir ahlak projesi kapsamında tasarlanan ruh veya kalp öğretisinin 'neyi bilebilirim?' sorusundan daha çok 'neyi umut edebilirim?' sorusunu öncelendiği ve bu yönüyle insanın ölümsüzlük beklentisine karşılık gelecek şekilde ortaya konulduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Aristoteles. (2018). *Ruh Üzerine*. Çev. Ö. Aygün - Y. Gurur Sev, İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Aydın, M. S. (2000). "Gazali'nin "Kurb" Nazariyesinde 'Allah'ın Sıfatları'nın Anlam ve Önemi", *İslam Felsefesi Yazıları*. İstanbul: Ufuk Kitapları.

Gazali. (1974a). *İhyâu 'Ulûmi'd-Dîn I*. 3. Baskı, Çev. Ahmed Serdaroğlu, İstanbul: Bedir Yayınevi.

Gazali. (1974b). *İhyâu 'Ulûmi'd-Dîn III*. Ahmed Serdaroğlu, İstanbul: Bedir Yayınevi.

Gazali. (1981). *Tehâfüt el-Felâsife*. Çev. Bekir Karlığa, İstanbul: Bedir Yayınevi.

Gazali. (1990). *el Munkızu mine'd-Dalal*. Çev. Hilmi Güngör, İstanbul: Maarif Basımevi.

Gazali. (2003). *Düşünme, Konuşma ve Söz Üzerine (el-Me'arifu'l-Akliyye)*. Haz. ve Çev.: Ahmet Kamil Cihan, İstanbul: İnsan Yayınları.

Gazali. (2005). *İtikat'ta Ölçülü Olmak (el-İktisâd fi'l-İ'tikâd)*. Çev. Hanifi Akın, İstanbul: Ahsen Yayınları.

Gazali. (2007a). *Hakikat Bilgisine Yükseliş. (Meâricü'l-Kuds)*. Çev. Serkan Özburun, İstanbul: İnsan Yayınları.

Gazali. (2007b/2). *Ledünni İlim Risalesi. Yol, Bilgi ve Varlık (Eyyühe'l-Veled - Ledünni İlim Risalesi - Mişkâtü'l-Envâr)* içinde. Çev. A. Cüneyd Köksal, İstanbul: Sufi Kitap.

Gazali. (2007b/3). *Nur Metafiziği (Mişkâtü'l-Envâr)*. *Yol, Bilgi ve Varlık (Eyyühe'l-Veled - Ledünni İlim Risalesi - Mişkâtü'l-Envâr)* içinde. Çev. A. Cüneyd Köksal, İstanbul: Sufi Kitap.

Gazali. (2013). *Mi'yâru'l-İlm, (İlmin Ölçütü)*. Çev. Ali Durusoy, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Gazali. (2015). *Kimyâ-i Saâdet*. Çev. A. Faruk Meyan, İstanbul: Maarif Basımevi.

Gazali. (2019). *Esâsü'l-Kıyâs, Fikhî Kıyâsın Esâsı: Tevkîf*. Çeviren ve Hazırlayan: Bayram Pehlivan, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Watt, W. M. (2017). *Müslüman Aydın, Gazâli Hakkında Bir Araştırma*. Çev. Hanifi Özcan, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.



Dede Korkut Hikâyeleri ve Oğuz Kağan Destanlarında Geçen Tabiatüstü Unsurların Mukeyeseli İncelenmesi

(A Comparative Examination of Supernature Elements in Dede Korkut Stories and Oguz Kagan Episotes)

Öztürk DOĞAN¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:
21/09/2022

Kabul edildi/Accepted:
02/05/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI: doi:

10.48174/buaad.1178309

Araştırmada Türk tarihinde önemli bir yere sahip olan Dede Korkut Hikâyeleri ve Oğuz Kağan Destanı'nda geçen tabiatüstü unsurların incelenmesi yer almaktadır. Bu inceleme olay örgülerine, zaman-mekân unsurlarına, kahramanların özelliklerine değinilerek ortaya konmuştur. Dede Korkut Hikâyeleri ve Oğuz Kağan Destanı'ndan hareketle Türk milletinin kültürü, köklü tarihi, inancı ve yaşayışından izler aktarılmaya çalışılmıştır. Tabiatüstü unsurlar birçok olay, durum ve kişi üzerinden ortaya konulmaktadır. Savaş meydanlarındaki sıra dışı galibiyet, doğaüstü varlıklar, dini kahramanların varlığı, rüya, Hızır'ın yardımı, Tanrı'ya edilen dualar, kadın unsuru ve dikkat çekici kahramanlıklar bunlardan bazılarıdır. Bireyin olağanüstü düzey karşısında içine düştüğü kararsızlık duygusuna dayanan fantastik anlatılar, eğlendirici anlatılar olmaktan öte bireyin bilinçaltı ve bilinçdışında toplumsal normlar tarafından bastırılmış duygularının açığa çıktığı anlatılardır. Bireyin gerçek dünyada bastırılmış duygu ve eylemlerini, olağanüstü unsurlarla birleştirilmiş kurmaca bir dünya içinde sunması insanlık tarihi kadar eskidir. Anlatılarda doğaüstü fiziksel görünüm ve güce sahip insan kahramanlar dışında, dramatik aksiyon içinde karşıt değer olarak beliren yarı insan dışı varlıklar da mevcuttur. Söz konusu doğaüstü sayılabilecek insan dışı varlıklar (Peri kızı, Tepegöz), doğaüstü güce sahip hayvanlar (kara deve, kara boğa ve kara aslan) ve olağanüstü güce sahip insanlar arasındaki mücadelelerin konu edinildiği anlatılarda, coşku ve merak duygusu tepede tutulur. Türk milletinin tarihinde diğer milletlerde olmayan tabiatüstü özelliklerin gerçekliğine ilişkin algıların oldukça güçlü olduğu düşünülmektedir. Oğuz Kağan Destanı ve Dede Korkut Hikâyelerindeki kahramanlar başta olmak üzere Türk destanlarından çıkan kahramanlar Türk tarihinin her döneminde gerçek bir kahraman olarak ete kemiğe bürünmüştür. Araştırmada Dede Korkut Hikâyeleri ve Oğuz Kağan Destanı'nda yer alan tabiatüstü unsurlar olay-kahraman unsuru üzerinden örnekler verilerek yorumlanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda her iki kaynaktan yer alan doğaüstü unsurlar aracılığıyla Türk milletinin her türlü zorluktan çıkabileceğine dair güçlü bir mesajın verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Dede Korkut; Oğuz Kağan; Destan; Doğaüstü Olaylar.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Doğan, Ö. (2023). Dede korkut hikâyeleri ve oğuz kağan destanlarında geçen tabiatüstü unsurların mukeyeseli incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 245-262. doi: 10.48174/buaad.1178309

¹turko111@hotmail.com, 0000-0002-1324-9513

Summary

In the research, the Dede Korkut Stories, which have an important place in Turkish history, and the analysis of the supernatural elements in the Oguz Kagan Epic are included. This study has been put forward by referring to the plots, time-space elements, and the characteristics of the heroes. Based on Dede Korkut Stories and Oguz Kagan Epic, it has been tried to convey traces of the culture, deep-rooted history, belief and life of the Turkish nation. Supernatural elements are revealed through many events, situations and people. Extraordinary victory on the battlefields, supernatural beings, the existence of religious heroes, dreams, Khidr's help, prayers to God, the female element and remarkable heroism are some of them. Fantastic narratives, which are based on the sense of indecision that the individual falls into in the face of an extraordinary level, are narratives in which the individual's subconscious and unconscious feelings, which are suppressed by social norms, are revealed rather than entertaining narratives. It is as old as the history of humanity that the individual presents his suppressed feelings and actions in the real world in a fictional world combined with extraordinary elements. In the narratives, apart from the human heroes with supernatural physical appearance and power, there are also semi-non-human beings who appear as the opposite value in the dramatic action.

The feelings of enthusiasm and curiosity are kept at the top in the narratives, which are about the struggles between the supernatural non-human beings (Fairy Girl, Cyclops), animals with supernatural power (black camel, black bull and black lion) and people with extraordinary power. In the history of the Turkish nation, it is thought that the perceptions about the reality of supernatural features that are not found in other nations are quite strong. The heroes from the Turkish epics, especially the heroes in the stories of Oğuz Kağan and Dede Korkut , have been embodied in flesh and bone as real heroes in every period of Turkish history. In the research, the supernatural elements in the Dede Korkut Stories and the Oguz Kagan Epic were interpreted and analyzed by giving examples over the event-hero element. As a result of the examination, it was concluded that a strong message was given that the Turkish nation could overcome all kinds of difficulties through the supernatural elements in both sources.

Keywords: Dede Korkut; Oguz Kagan; Epic; Supernatural Events.

GİRİŞ

Destan, bir milleti derinden etkileyen; savaş, göç, doğal afet gibi toplumsal olayların bıraktığı etkilerin nazımla ve uzun bir şekilde anlatıldığı ortak bir bilinçaltı ürünüdür. (Çobanoğlu 2007: 7) Şükrü Elçin ise destanı, sözlü geleneğe bağlı, anonim, zaman ve mekân içinde halkın iradesini ellerinde tutan kahraman/bilge kimselerin menkıbevi ve gerçek hayatları etrafında oluşmuş uzun, didaktik, hikâyeler olarak tanımlar (Elçin, 1993: 72) Bu tanımlardan anlaşılıyor ki destanlar milletlerin karakterine işlemiş ve ihtiyaç durumunda ortaya çıkan bir tavrın hikâye şekline bürünmüş hâlidir. Destan, çocukları eğlendiren bir oyun veya gerçek dışılık içinde bir masal değildir. Fantastik veya polisiye roman hiç değildir. Destan, bir milletin asırlara dayalı bir gen haritasıdır. Olağanüstülükler içinde gerçekliğin gizemli yansımasının adıdır.

Destanlar toplumu etkileyen bir olayın, önce bir kişi tarafından manzum olarak anlatılmasıyla oluşur. Genellikle manzum nitelik taşıyan destan; dilden dile, kuşaktan kuşağa söylenerek anonimleşir. Destanlar tarihin bilinmeyen dönemlerinde ortaya çıkmışlardır. Destanlarda, olaylar ve kişiler olağanüstü özellikler gösterebilir. Destanlar bir milletin bütün varlığını; elemelerini, kederlerini, sevinç ve coşkularını yansıtan, heyecan yaratan bütün duygu ve düşünce yapısını oluşturan kültür hazineleridir (Gömeç, 2009: 53).

Destan her milletin tarihinde özel bir yere sahiptir. Ancak Türk tarihi açısından destanlar yaşamın içinde yer alan ana unsurdur. Türk milletinin tarihinde devlet kurma, savaşlar, kazanılan topraklar, göç ve kuraklık gibi birçok olay vardır. Yaşanılan bunca hadisenin destanlaşması kaçınılmazdır.

Destan kavramı Türk halk edebiyatında epik türle beraber özel bir halk şiiri çeşidinin adı olarak da geçmektedir. Türk halk şiirinin gerek anonim gerek ferdî metinleri arasında destan kavramı epik özellik taşımadan ziyade tabiatüstü nitelik gösteren metinlerde yer almaktadır (Duymaz, 2002: 107).

Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan bu büyük coğrafyada, Hun İmparatorluğu'ndan Selçuklu Devleti'ne, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar birçok devlette, asırlar öncesinden günümüze kadar gelen zamana kadar her olağanüstülük ve her kahramanlık yeni bir destan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu bazen halk şiirinde, ozanların sazlarının telinde, bir romanın sayfasında, bir sinemanın en etkileyici sahnesinde görebiliriz.

Destanlar, ortaya çıkış ya da oluş biçimlerine göre ikiye ayrılırlar: Birincisi doğal destanlar ve ikincisi yapma destanlardır. Doğal destanlar da üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada, toplumu etkileyen önemli bir olay ya da durum, bir şair tarafından manzum destan olarak anlatılır. Zamanla söyleyeni unutulur. Destan, dilden dile söylenerek halk dilinde yaşamını sürdürür. Her söyleyen kendinden bir parça ekleyerek destanı anonim duruma getirir. İkinci aşamada destanı ilk söyleyen unutulur. Üçüncü aşamada ise bir şair, halk dilinde söylenen destanın farklı çeşitlerini toplayarak yeniden düzenler. Bu şekilde meydana gelen millî destanlar için örnekler Homeros'un "İlyada" ve "Odise"siyle Firdevsi'nin "Şehnamesi'dir (Çoruhlu, 2017: 8).

Destanlar, milletlerin karakterini, yaşam biçimini, olaylar karşısında verdiği tepkileri ve o milletin ortaya koyduğu ülkülerini anlatan bir belge niteliği taşımaktadır. Doğal destanlar yapma destanlara göre milletler üzerinde daha etkili olmuştur. İçinde barındırdığı olağanüstülükler ve kahramanlar yıllar geçtikçe devleşerek yaşamakta, fantastik ve büyük bir hakikat olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapma destanlar, bir şairin toplumu etkileyen bir olayı manzum ya da nesir olarak anlattığı destanlardır. Bu destanlar belli bir süreç geçirmezler. Destanı yaratan kişinin söylediği biçimde kalırlar. Söyleyenler ya da yazarlar unutulmazlar. Çok eski ve zengin bir tarihe sahip olan Türk milletinin çeşitli boylar arasında birçok destan ortaya çıkmıştır. Fakat bunların metinleri ne yazık ki, bugüne kadar tam olarak gelememiştir. Bugün ilk destanlardan sadece Oğuz Kağan Destanı'nın metnine sahibiz. Diğer destanlardan elimizde pek az metin vardır. Büyük bir kısmının konu ve olaylarını ise tarih kitaplarından muhtelif tarihçilerin rivayetlerinden öğrenmekteyiz (Turan, 2002 18).

Bu makalede Dede Korkut Hikâyeleri ve Oğuz Kağan Destanı'nda yer alan tabiatüstü olaylar, kahramanlar ve olaylar üzerinde durularak örnekler verilmiş, incelenmiş ve yorumlanmıştır. Destanlar ve Dede Korkut hikayeleri Türk milletinin tarihiyle, kültürüyle ve yaşamıyla iç içe geçen önemli kaynaklar olduğu için yapılan bu mukayesenin önemi ön plana çıkmıştır.

Dede korkut Hikâyeleri

Dede Korkut Hikâyeleri, Türk edebiyatı açısından önemli bir yeri olan eşsiz bir eserdir. Birçok kere methiyeler düzülen bu yapıt aslında yeteri kadar anlaşılammıştır. “Dede Korkut ya da Korkut Ata, Türk milletinin tarihinin ve Türk dünyasının müşterek değerlerinden, en önemli kişilerinden biri olarak gösterebileceğimiz, üstelik Türk edebiyatının da sembol isimlerinden birisidir” (Taşağıl, 2017: 265). Bu tanım yeterli olmuş mudur bilinmez lakin Dede Korkut için söylenecek ortalama bir iltifat olarak görülebilir. Nitekim onu gerçek manada tanımlamak ancak onun döneminde yaşamaktan geçmektedir.

Bilgin ve aksakallı bir kişi işlevini üstlenerek epik kahramanlığın kökeninde yaşayan bir boyun en yaşlı üyesi, herkesten yukarıda bir yerde oturan, beyaz kıyafeti giymek şerefine erişen, rüya yorumlayan, hem kendi boyunun hem de devletin önemli sosyal ve hiyerarşik sorunlarını çözen kişi, Oğuz destanında Ulu Türk ve Dede Korkut Hikâyelerinde Dede Korkut olarak görülmektedir (Bayat, 2013:85). Destanların içinde büyük bir destan kaynağı olarak duran bu kıymetli şahsiyet Türk tarihinin bilinmesi ve yorumlanması açısından önemli bir yere sahiptir.

Sözlü edebiyatın önemli bir olgusu olan Dede Korkut Hikâyeleri, 13 hikâyeden oluşmaktadır. Tüm anlatılarda Oğuz boyları çeşitli özellikleriyle hikâye edilir. Hikâyelerin tümünde Oğuz derebeyleri Bayındır Han etrafında toplanmıştır. (Ergin, 1997: 29). Birbirinden farklı konuların ele alındığı hikâyelerde ortak tema olağanüstülükler barındırmasıdır. Şüphesiz Dede Korkut Hikâyeleri, Türk hikâyeciliğinin en önemli kaynaklarından birisidir. Türk edebiyat ve kültür tarihinin özelliklerini göstermesi bakımından özel bir yere sahiptir.

Dede Korkut Hikâyeleri, Türk edebiyatında destandan halk hikâyesine geçiş dönemi ürünü olarak görülmektedir. Türk halk hikâyelerinin ise en eski örneklerinden biri arasında yer almaktadır (Albayrak, 2004: 232).

Günümüzde yaşamın her alanında gördüğümüz birçok sosyolojik olaylar, bu olaylar karşısında verdiğimiz tepkiler, belki de kimi davranışlarımızın nedenselliğinde yatan sebepler zincirinin ilk ve en önemli halkası Dede Korkut Hikâyeleridir dersek yanılmamış oluruz.

Dede Korkut Hikâyelerinde, “sağlam bir olay örgüsüne sahip olan öyküler; özgün vaka icat etme ve özgün karakter yaratma nitelikleri bakımından” Türk kültür ve felsefesinin alt katmanlarını yoğun sembolik değerler ile açıklar. Bireyin kendilik bilincine varma yolundaki savaşında “kendini oluşturma, kapsama alanını genişletme, var oluşunu pekiştirme, içinden çıktığı bilinçsizliği bilme, öğelerine ayırıştırma ve kavrama” boyutlarıyla anlatıların sembolik eksenini oluşturulur (Ögel, 2014: 85).

Dede Korkut Hikâyelerinde olay ve kahraman örgüsü hayal ile iç içe hatta hayali gerçek kılan tılsımlı bir anlatımla karşımıza çıkmaktadır. Mitolojik anlatımdan da ötede olan bu tılsımlı anlatım asırlar geçse de etkisini ilk günkü gibi sürdürmektedir. Dede Korkut dendiğinde bir saygınlık, bir kahramanlık ve olmazları olduran bir olağanüstülük hissi vücut bulur. Anlatımlardaki fantastik olay örgüsü, muhatabını âdeta bir girdap gibi hikâyenin içine çekmektedir. Okuyucu, bu olağanüstülükler içinde yaşamaya ve anlatılanlara inanmaya başlamaktadır.

Halk anlatıları ve fantastik anlatılar arasındaki ilişkiyi Servet Erdem, “gerçekliğe yaklaşım odaklı benzerlik boyutu” ve “modelleme boyutu” olarak iki boyutta toplar. Birinci boyutta halk anlatıları ve fantastik anlatılar arasındaki benzerliğe dikkat çekilirken; modelleme boyutunda ise fantastik tarzda kaleme alınmış halk anlatılarının yansımalarına dikkat çekilir. Gerçekliğe yaklaşım odaklı benzerlik boyutunda, fantastik anlatılar ve halk anlatı metinlerine karşı okuyucunun ve anlatıların kişiler dünyasını oluşturan kahramanların olağanüstü olay ve durum karşısındaki gerçekliği sorgulamayan tavrı öne çıkar. Boratav’ın halk anlatılarıyla ilgili “hikâyecinin vakaları olmuş gibi kabul etmesi ve temsilî bir inşa ile nakletmesi” tespiti hem halk anlatılarının hem de fantastik anlatıların, başat ve ortak noktasıdır (Sertkaya & Uzuntaş, 2020: 151).

Dede Korkut Hikâyeleri kendi içinde barındırdığı tılsımlı bir anlatım ve sıra dışı olay örgüsüyle muhatabını etkiliyor ve bir hikâyeden öte âdeta kutsal bir metne dönüşme yolcuğuna gidiyor. Doğaüstü bu olaylar bir milletin tarihi içinde olabilirlik düzeyine kadar inerek normalleşiyor. İşte bu yüzden Dede Korkut Hikâyeleri canlılığını ve gizemini hâlen koruyor.

Fantastik metinlerin en önemli özelliklerinden biri olan ve zıt kavramların birbiri içinde eritilmesi anlamına gelen melezleştirme kavramı ise yine batıya ait bir edebî tür olan roman ve halk anlatılarının; yani Batı’nın inancı ve düşüncesiyle yerli olanın harmanlanması anlamına gelir (Turan, 2002: 83).

Bu bağlamda Dede Korkut Hikâyelerini değerlendirirken metinlerde geçen olağanüstü olay, durum veya tiplere hangi öğelerin temel teşkil ettiğinin de belirlenmesinin ayrıca önemi vardır. Nitekim hikâyelerde geçen olağanüstü olaylar yine olağanüstü özellikler taşıyan kahramanlarla bir

bütünlük göstermektedir. Olaylar âdeta kahramanın ortaya çıkmasını beklemek için gerçekleşmektedir.

Oğuz Kağan Destanı

Türk kültüründe ve tarihinde önemli bir yere sahip olan destanların başında Hun Türklerine ait Oğuz Kağan Destanı gelmektedir. Bu destanda Türk töresine ve Oğuzların yaşantısına dair önemli bilgiler yer almaktadır. Oğuz Kağan; kahramanlığının yanında adalet, merhamet ve iyilik üzerine gösterdiği tavırla Türk tarihinde özel bir yere sahiptir. O yalnızca düşmanlara korku salan bir kudret timsali değildir. İnsanı yaşatma, insanca yaşama ve adil olma onun temel özelliğidir.

Destanda Oğuz Kağan'ın çocuklarının adları Gün, Ay, Yıldız, Gök, Dağ, Deniz isimleri gelmektedir. Buradaki sıralamanın gökyüzünde ve yeryüzündeki cisimlerin büyük olandan küçüğe veya yukarıdan aşağıya doğru oluşturulduğu görülmektedir. Türk kozmogonisini bizlere yansıtan mantıksal bir sıra ile değerlendirilmesi de mümkün olmaktadır. Bütün bu isimler, Oğuz Kağan'ın göğün ve yerin yöneticisi ve hâkimi olarak kazandığı "kut"u, Oğuz Kağan'ın ailesinin ve etrafında bulunanların "kutsallıklarını" ortaya koymak ve Oğuz Kağan'ın "gökselliğini" belirgin hâle getirmek için anlatıcı tarafından itinayla seçilmiştir. Bu isimlerin tümü, Türk mitolojisi ve fantastik anlatılar içinde önemli bir yere sahiptir (Bayat, 2006: 53-92, 99-124).

Destanın kahramanı olan Oğuz'un ve onun soyundan gelenlerin bir kutsiyeti söz konusudur. Oğuz'un çocukları da bir kahramanlık hikâyesi yazmanın ülküsüyle dünyaya gelmektedir. İnsanları heyecanlandıran, gözleri kamaştıran bir Oğuz Kağan liderliği gerçeği vardır. Oğuz Kağan karşısında boyun eğilir ve ondan emir beklenir. İşte bu muhteşem hâl Oğuz'un dünyaya gelişinden itibaren destana yansıtılmıştır. Oğuz Kağan; beklenen bir kurtarıcı, asırlardır özlenen bir kavuşma, ezelden başlayıp ebede giden kutlu davanın adıdır.

Bütün Türk destanlarında olduğu gibi bu destanın da ilk şekli günümüze ulaşmamıştır. Bugün, elimizde Oğuz destanının üç varyantı bulunmaktadır. XIII ile XVI. yüzyıllar arasında Uygur harfleriyle yazılmış ve İslâmiyet'ten önceki inancı yansıtan varyantın ilk örneğini temsil ettiği kabul edilebilir. XIV. yüzyıl başında yazıldığı bilinen Reşîdeddîn'in Câmîüt-Tevârih adlı eserinde yer alan Farsça Oğuz Kağan Destanı, İslâmî varyantların ilkinin temsil etmektedir. Oğuz Kağan Destanı'nın üçüncü varyantı ise XVII. yüzyılda Ebü'l-Gazî Bahadır Han tarafından Türkmenler arasındaki sözlü rivayetlerden ve önceki yazmalardan faydalanılarak yazılmıştır. Ziya Gökalp, Oğuz Kağan menkıbesini şöyle aktarmaktadır: Oğuz dini, Oğuz Kağan ile ortaya çıkar. Türk ananesi Oğuz Kağan'ın şeceresini meydana getirir. Oğuz Kağan Destanı, dünya mitolojisinin de en güzel örneklerinden biridir. Destana göre Oğuzlar, yerin ve göğün bütün kuvvetlerini kendilerinde toplamışlardır (Çoruhlu, 2017: 24).

Oğuz Kağan kendini, kendi destanını ve zamanını aşarak kahramanlığını halen sürdürmektedir. Özetle diyebiliriz ki Oğuz Kağan, yalnızca destanlaşan bir kahraman değil, destanı yaşayan ve yaşatan ölümsüz bir ruhun farklı zaman ve mekânlarda tezahür etmiş hâlinin adıdır.

Fantastik-Ütopik Anlatılar

Fantastik ve ütopik anlatılar insanlık tarihi kadar eskidir. Nitekim ilk yaratılan insan Hz. Adem'in yaratılışından başlamak üzere birçok olay ve kişi bu anlatımlarla insanlığın dikkatini çekmiştir. Gizemler içinde gizli güçler, esrarengiz olaylar, imkânsız denilen kahramanlıklar tarihin derinliklerinden bu yana anlatılagelmiştir.

Sözlü ve yazılı edebiyatın bünyesinde bulunan, doğaüstü unsurlar, esrarengiz olaylar, zaman ve mekândaki kırılmalar, üstün güçler, başkalaşım, doğaüstüyle mücadele, ele geçme/ geçirilme gibi fantastik izlek ve edimleri sıkça gördüğümüz destan, masal, mit gibi anlatılar Türk edebiyatında da fantastik türün oluşumuna zemin hazırlar. Bunların yanında Türk edebiyatına ait efsanelerde, menkıbelerde, halk hikâyelerinde ve hab-namelerde de tayyü mekân, tayyü zaman, başka bir forma dönüşme, cansız varlıkların kişileştirilmesi gibi birçok fantastik unsura rastlamak mümkündür (Ögel, 2014: 76).

Tarih boyunca insanlık doğaüstü olaylar karşısında şaşkınlığını gizleyememiş ve bu sıra dışılık etrafında şekillenen destansı anlatımlara farklı bir gözle bakmıştır. Her millet kendi destanında bir gizemin peşinde gerçeklik aramaya koyulmuştur. Mitoloji kavramı içinde değerlendirilen tabiatüstü anlatılar milletleri etkileyen ve her milletin edebiyatına yön veren ana kaynaklar arasında yer almaktadır.

Gerçek olmayan bir dünyayı ve yaşantıyı anlatmaları bakımından fantastik ile benzeşen ütopik anlatılar, okuyucunun heyecanını ve şaşkınlığını sürekli zirvede tutan ve onu kararsızlığın içine bırakan bir tavırdan uzak olması bakımından fantastikten ayrılır (Gömeç, 2009: 124).

Milletleri etkileyen ve destanların temelinde yer alan doğaüstü olaylar her dönem insanları etkilemeyi başarmıştır. Gerçekte var olmayıp olduğunda neler olabileceğini hayal eden insanlık, bu doğaüstü anlatımın ışığından gözlerini alamamıştır.

Doğaüstü olaylar ve insanüstü özelliklerle donatılmış kahramanlar, destanların en belirgin özellikleridir. Okuyucu, bir olay karşısında ne olacağını büyük bir merak ve heyecanla beklemektedir. Bu bekleyiş onu, olağanüstülükten gerçekliğe, imkânsızdan mümkün olmaya doğru gizemli bir gerçeklik yolculuğuna çıkarmaktadır.

Olağanüstü olayların günlük hayatın kanıksanmış olayları olarak sunulduğu bu anlatılarda fantastik unsurlar okuyucuya keyif vermekten öte, gerçeği daha da belirginleştirmeye hizmet ederler. Totaliter, sömürgeci anlayışı ve bu tarzdaki her türlü yaşam algısını eleştirme temeli üzerine

kurgulanan fantastik anlatılarda, gerçekte var olan bir baskıcı durumun fantastik unsurlar veya doğaüstü durum ve olaylarla eleştirilmesi sağlanır. Ve yaşam içindeki söz konusu bu gerçekliklerinin sarsıcı etkilerinin okuyucuya daha derin bir düzlemde iletilmesi bu anlatıların karakteristik bir tavrıdır. Bu noktada fantastik anlatıların post modern özellikleri yanında karnavalsak özelliği de dikkati çeker (Ögel, 2014: 97).

Özetle ifade etmek gerekirse ilahî güç, gökyüzü, ölüm ve sonrasındaki bilinmezlikler bugün bile insanlığın ilgisini çekmektedir. Geçmiş, her yönüyle tarih boyunca getiren insanlık bu bitmek tükenmek bilmeyen merakını yaşamaya ve ilahî bir gücü yanında hissetmeye devam edecektir.

Dede Korkut Anlatılarında Doğaüstü Olay, Durum ve Unsurlar

Doğaüstü olay ve varlıkların tüm özellikleri olağandan ve gerçekten yola çıkılarak oluşturulur. Dede Korkut Hikâyeleri, olağanüstülükten gerçekliğe, sıra dışı olandan normal kabul edilen bir anlayış içinde verilir.

Dede Korkut Hikâyelerinde doğaüstü unsurlar, farklı kavram ve çeşitli semboller hâlinde karşımıza çıkar. Örneğin “Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu” anlatısında doğaüstü olay, durum ve unsurlara; Boğaç Han’ın “katı taşa boynuz vursa un gibi öğüt(en)” boğayı henüz on beş yaşındayken meydanda tek başına öldürmesi ve babası Dirse Han tarafından Kazılık Dağı’nda vurulan Boğaç Han’a Hızır’ın yetişmesi gibi dramatik aksiyonu hızlandıran metin halkalarına da rastlanır. (Ögel, 2014: 627).

Dede Korkut Hikâyelerindeki kahramanlar dışında olağanüstü özellikler gösteren tipler Azrail, Hızır, peri ve Tepegöz’dür. Bu tipler Türk tarihinin sözlü kültüründen gelen varlıkları arasındadır. Din ve kültür içinde yer alan olağanüstü tiplerin etkisini günümüzde de görmek mümkündür.

Dede Korkut Hikâyelerinde babası Dirse Han tarafından okla vurularak Kazılık Dağı’nda ölüme terk edilen Boğaç Han’a Hızır’ın yardım etmesi bir başka doğaüstü vaka olarak karşımıza çıkmaktadır. Hızır, yardımcı bir ilahî güç, mistik ve doğaüstü bir kabullenıştır. “Oğlan orada yıkıldığında boz atlı Hızır oğlana hazır oldu. Üç defa yarasını eliyle sığadı: ‘Sana bu yaradan, ölüm yoktur. Dağ çiçeği ananın sütüyle senin yarana mehlemidir.’ dedi, kayboldu.” bölümünden hareketle Hızır, Boğaç Han’a gelecekte haber vermesi ve onu ölümden kurtaracak tavsiyelerde bulunması ile anlatının gerilimli vaka örgüsünü sakinleştirir ve kaosun kozmosa evrilmesinde etkin rol üstlenir (Sertkaya, 2019: 631).

Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan olağanüstü tiplerden biri olan Hızır, her zor anda yetişen bir kurtarıcı gibidir. İlahî bir güce dayanan anlatımlarda kahramanların cesareti Gök Tanrı’ya duyulan inanç ve ona güvenmekten ileri gelmektedir.

Bir başka hikâyede Deli Dumrul’un Azrail’e meydan okuması söz konusudur. Allah, Deli Dumrul’un yol kesmesini ve yakışsız sözünü hoş karşılamadığı için Azrail’i Deli Dumrul’un canını

alması için görevlendirmiştir. Bu noktada Azrail, Deli Dumrul'un karşısına çıkar. Gözleri fersiz ve bulanık, aksakallı, al kanatlıdır. Deli Dumrul, Azrail'i görünce önce biraz ürker. Kara kılıcına sarılır, Azrail'e sallamaya hazırlanır. Azrail ise bir güvercin olur ve pencereden uçup gider. Dumrul arkasından atla düşer peşine. Dumrul evine dönerken Azrail atın gözüne görünür ve ürkütür. Dumrul dengesini sağlayamaz ve yere düşer, bunun üzerine Azrail, Deli Dumrul'un göğsü üzerine konar. Tam Dumrul'un canını alacakken Dumrul yalvarır ve aman dilenir. Allah, duasını kabul eder ve canı yerine bir can bulması hâlinde onu affedeceğini söyler (Gürçay, 2016: 376).

Deli Dumrul cesurdur ama hakkaniyetli bir yol üzerine yaşamamaktadır. Bu deli cesareti onu başıboşluğa, düşüncesizliğe ve zalimliğe itmiştir. Dede Korkut tüm hikâyelerinde Oğuz Kağan soyunun yüceliğinden bahsetmektedir. Böylesi bir delinin Oğuz diyarında yeri yoktur. Kahramanlık zalime ve haksızlığa karşı yapıldığında anlam kazanan özel bir sıfattır. Deli Dumrul'un cesareti ve korkusuzluğu Azrail üzerinden Gök Tanrı'yı fark ettiği an noktalanmıştır. Oğuz diyarında her tavır ve söz bir plan dahilinde ortaya çıkmaktadır.

Salur Kazan ve Karacık Çoban; uyku hâlini bölen ve dingin olan bilinçlerini kaosa sürükleyen kaygılı bir uyararla, rüyayla uyanırlar. "Gece yatarken Karacık Çoban kara korkulu rüya gördü. Rüyasından sıçradı uyandı.", "... güçlü Oğuz'un devleti, Bayındır Han'ın güveyi, Ulaş Oğlu Salur Kazan kara korkulu rüya gördü ürperip uyandı." Böylece Salur Kazan ve Karacık Çoban'ın gördükleri rüyalar ile doğaüstü olaylar, durumlar ve unsurlar anlatıya dâhil olarak tabiatüstü düzeyin önceleyen unsurları olarak belirirler. Salur Kazan'ın, Karacık Çoban'ı "bir ağaca sara sara bağlamasının" üstüne hem kâfirler tarafından öldürülen iki kardeşinin intikamını almak için hem de Salur Kazan'a olan sadakatinden dolayı bağlandığı ağacı yerinden sökerek yola düşmesi, anlatıda bir başka doğaüstü olaydır. Anlatının bir başka metin halkasında doğa üstülük, Salur Kazan ve Karacık Çoban'ın kâfirlerin yurduna vardıkları esnada çobanın sapanının tasviri üzerinden gözlemlenir. Zira Karacık Çoban'ın sapanı günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz bir sapan görünümünde değildir. Görünüm ve güç itibarıyla mümkünün sınırlarını zorlayan bir sapandır. (Gömeç, 2009: 638-640).

Anlatılarda yaşanan olumsuz gelişme ve olayların önceden bilinmesi gerekir. Kahraman ilahî uyarı, önlem ve bilgileri rüya yolu ile edinmektedir. Bu nedenle Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan kahramanlar savruk ve gelişigüzel bir yaşamdan ziyade planlanmış ve kontrollü bir ülkünün peşinden giden tipler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlatının bir diğer doğaüstü olayına, on altı yıl sonra kâfirin elinden kaçarak kurtulan ve tekrar Oğuz yurduna dönen Bamsı Beyrek ve babası Bay Böre Beg'in karşılaşmasında rastlanır. Oğlu Bamsı Begrek'in tutsaklıktan kurtulup yurduna döndüğüne inanmayan Bay Böre Beg, oğlunun yokluğunda

ağlamaktan kör olan gözlerini ancak oğlunun kanının sürüldüğü bir mendilin açabileceğine mutlak bir kehanetle inanır (Ekici, 2019: 73).

Hikâyelerde yer alan kahramanlar, atası Oğuz'un izinden giden eşsiz isimlerdir. Oğuz soyundan geldikleri için kanı bile kutsaldır. Doğaüstü özellikler hikâyede yer alan kahramanların her birinde farklı şekilde vücut bulmuştur.

Dede Korkut Hikâyelerinde anlatılan gerçek ve doğaüstü olayların merkezinde bulunan kahraman, anlatıların sonunda arzulanan toplum içinde varlık bulan ideal birey olarak alp tipi kahramana dönüşür. Aynı zamanda söz konusu bu anlatılarda doğaüstü düzey, var olan veya olması istenen gerçekliğin gizli bir sözcüsü ve aracı olması yönünden fantastik anlatılardaki aynı amacın yansımasıdır. Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy anlatısında hem Salur Kazan hem de Karacık Çoban'ın, Kazılık Koca Oğlu Yegenek Boyu anlatısında ise Yegenek'in gördüğü rüyaların temel işlevi gelecekte haber verme şeklindedir.

Hikâyelerde geçen güçlü ve vahşi hayvanların kahramanlar karşısında düştükleri durum korkusuzluk ve yenilmezlik duygusunu pekiştirmek için kullanılmıştır. Dede Korkut bu anlatılarda bizlere korkulacak bir şey yok, mesajını vermektedir. Çünkü atası Oğuz olanın damarlarındaki kan kutsaldır.

“Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy” anlatısında olay örgüsünün daha en baştan doğaüstü bir olayla başladığı görülür. Oğuz'un düşman baskınına uğrayıp kaçması esnasında, Aruz Koca'nın bir oğlunu yolda düşürmesi ve o oğlan çocuğunun bir aslan tarafında bulunup büyütülmesi anlatının ilk doğaüstü olayı olarak olay örgüsünün başlangıcını oluşturur. Aslan tarafından hiçbir zarar verilmeden büyütülen bu çocuk, ilerleyen olay örgüsü içinde özelden kendisini genelde ise Oğuz kavmini büyük bir beladan kurtaracak alp tipi bir kahraman olarak varlık bulur (Deveci, 2012: 81).

Bu yönüyle Basat, anlatıda kavminin kurtuluşu için çıktığı yolda Tepegöz ile yaşadığı birçok doğaüstü olayın da faili olur. Basat, Oğuz atanın ete kemiğe bürünmüş hâli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlatının bütününde olay örgüsünün merkezine yerleştirilmiş, dramatik aksiyonun gerilimini ve hızını artıran tabiatüstü olay, kahramanlar ve unsurlar istenilen evrensel insan tipinin kendisini Basat karakteri üzerinde şekillendirmektedir. Öyle ki Basat, “bilerek, düşünerek sorunları halletmek yerine; nakış gibi işleyerek çözmeye çalışır” (Korkmaz, 2015: 26).

Hikâyelerde geçen kahramanlar özellikle güçleriyle ön plandadır. Dönemin şartları dikkate alındığında fiziksel güç vazgeçilmez bir cevher olarak kahramanlara sunulmuştur. Olağanüstü güçlerle dolu olan kahramanlar her hikâyede farklı ve dikkat çekici bir şekilde anlatılmıştır.

Basat'ın Tepegöz'ü yenerek Oğuz kavmini kurtardığı olağanüstü sembolik mücadele başlar. Bir aslan tarafından büyütülen Basat ve doğaüstü güçlere sahip peri oğlu Tepegöz arasındaki bu savaşlar, bir dizi olağanüstü eylem ve unsuru içinde barındırır. Dede Korkut hikâyesinin son hikâyesi olan “Salur Kazan'ın Ejderhayı Öldürmesi” başlı başına tabiatüstü unsurların yer aldığı bir hikâyedir. Kazan atıyla birlikte ejderhanın ağzına doğru sürüklenmeye başlar. Salur Kazan Allah'a dua edip kurtuluş yolunu göstermesini niyaz eder. Ejderhayla arasında bir kaya peyda olur. Kayayı kendine siper edinir. Kayaya rağmen Kazan'ın bir gözü ejderhanın heybetinden bulanır. Hançeriyle gözlerini oymaya niyetlenir. Başkaları sonra ne der diye düşünerek kendine gelir. Sadağındaki seksek okunu çıkartıp hazırlar ve tek tek ejderhaya saplar. Ejderha can çekişmeye başlar. Kazan da kılıcıyla yedi başını kesip ejderhanın üstüne bağdaş kurup oturur (Ögel, 2014: 732).

Dedem Korkut'un son Hikâyesinin kahramanı olan Salur Kazan'ın vazifesi ejderha avına çıkmak olmuştur. Ejderha adının bugün bile korkutucu olduğunu düşünürsek Salur Kazan'ın cesaretinin ne denli büyük olduğunu anlayabiliriz. Oğuz kavmi Türk milleti nazarında ayrı bir yere sahiptir. Türk boyları arasında kabiliyet ve cesaretle donatılmış, özel bir görev için seçilmiş boyun adıdır Oğuz. Atası Oğuz olan kahramanların da normal bir insan özelliği taşıması beklenemez. İşte bu ruh ve anlayış Dede Korkut Hikâyelerinin özünü yansıtmaktadır.

Oğuz Kağan Anlatılarında Doğaüstü Olay, Durum ve Unsurlar

Türk tarihi kişiliklerinin başkarakteri olarak bilinen “Oğuz” adının kelime kökenine bakacak olursak, kökte yer alan ok “boy” kelimesiyle eşleşen bir bağ vardır. Boy manasıyla eşleşen oğuzların, farklı zaman dilimlerinde Türk boylarına verilen genel bir adın özelliğini de taşıdığı kaynaklardan öğrenilmektedir. Oğuz Kağan, Oğuz boyunun kurucusu olarak tarih sahnesine çıkmış, Oğuz Kağan Destanı'nda ise başkahraman olarak yer almıştır (Karatay, 2017, s.83). Oğuz Kağan bu tanımdan da anlaşıldığı gibi yalnızca bir destansı kahraman değildir. Adında bile ilahi bir güçle bezenmiş esrarlı bir gizem vardır.

“Bu anlatım biçiminde hayaletlere, kayıplara karışmalara, mucizelere, olağanüstü melekeler, gerçekdışı sahnelere yer vardır; ancak sihirbazlık gösterilerinde görülen türden büyülere rastlanmaz” (Çoban, 2011: 197). Oğuz Kağan ne bir sihirbaz ne de bir büyücüdür. O, doğumundan ölümüne kadar olağanüstülükler barındıran destanın kendisidir.

Oğuz Kağan'a yol gösteren esrarengiz kurt, (Tanrısal olup) gök renkli ve gök yeledir (Kaplan, 1979: 38). Oğuz ne zaman bir zorlukla karşılaşsa ona uzanan bir el vardır. Çünkü o, kalabalıklar arasında bir figür değil, ilahi bir kaderi tayin etmekle vazifeli bir kahramandır.

Oğuz Kağan, destanının sonunda, “Ben Gök Tanrı’ya (borcumu) ödedim, şimdi yurdumu sizlere veriyorum” der. Aslında bu ifade, Türkler için Oğuz Kağan’ın “Gök Tanrı” tarafından gönderilmiş bir hükümdar olduğunun göstergesidir (Sümer, 1992: 273; Önal, 2009: 63). Görüldüğü gibi Oğuz Kağan’ın özellikleri birçok kaynakta farklı şekilde ortaya konmuştur.

Oğuz Kağan destanında, Oğuzların boylarının eski ataları olarak bilinen Oğuz’un doğumu, gençliği ve Oğuzların başına geçtikten sonra üstesinden geldiği büyük işler, tabiatüstü varlıklarla mücadeleleri, düşmanlarını yenerek baş eğdirip ülkesini genişleterek büyük imparatorluğu dört oğlu arasında paylaştırılması menkıbe-tarih üslubuyla kısaca anlatılır (Boratav, 1995: 43) Oğuz Kağan destansı bir doğumla ve olağanüstü özelliklerle dünyaya gelir. Cesareti ve bilgeliğiyle ön plana çıkan Oğuz, kendi boyunu korumak ve düşmanın başını ezmek vazifesine koyulur. Kendinden dünyaya gelen çocukları da kıymetlidir ve kutsaldır. Oğuz boyu kendinden sonra onlara emanettir.

Türklerin önem verdiği, ona kutsal bir nitelik kazandırdıkları sayıların başında kırk gelmektedir. Oğuz Kağan Destanı’nda Oğuz kırk günde yürür, kırk günde konuşur, Kaf Dağı’nın etrafını kırk günde dolaşır, verdiği şölende kırk kulaç yüksekliğinde direk diktirir ve kırk masa hazırlar.

Oğuz Kağan Destanı tarihi bir olaydan çok, atlı göçebe yaşamının hayat karşısında aldığı tavrı, hayat felsefesini ve ideal insan tipini temsil eden bir eserdir (Kaplan, 2002: 512). Oğuz Kağan görüldüğü üzere yalnızca bir destan değildir. Tüm yaşamına imkânsız olanı mümkün kılmaya adanmış eşsiz bir kahramandır. Oğuz Kağan adeta ötelerden gelen bir sırrın destana yansıyan halidir. Asırları aşarak Orta Asya’nın bozkırlarından geçen bir milletin Anadolu’ya kadar uzanan efsanevi kahraman Oğuz Kağan, âdeta Türklerin atası gibidir.

Tabiat Üstü Unsurlar Bağlamında Oğuz Kağan ve Dede Korkut Hikâyelerinin Karşılaştırılması

Kahramanların Fiziki Özellikleri

Oğuz Kağan doğduğunda yüzü ve fiziki yapısı abartılı olarak tasvir edilir. Bu çocuğun gözleri ela, yüzü gök, ağzı ateş gibi kırmızı, saçları ve kasları kara idi. Ayakları öküz ayağı gibi beli kurt beli gibi, omuzları samur omuzu gibi, göğsü ayı göğsü gibi idi. Vücudu baştan aşağı tüylü idi. Boğa, öküz, kurt, samur ve ayı karışımı bir hayvana benzemektedir. Bu çocuk annesinden ilk sütü emdikten sonra konuştu ve çiğ et, çorba ve şarap istedi. Kırk gün sonra büyüdü ve yürüdü. Zırhını bürünmüş ve kutlu bir amaç için görevlendirilmiş insanüstü bir kahramandı.

Dede Korkut’ta yer alan Dirse Han-Oğlu Boğaç Han hikâyesinde Tanrı’nın Dirse Han’a güçlü ve meziyetli bir oğul vermesi yer alır. Hikâyede Dirse Han çocuğu olmadığı için üzgündür. Çocuğu

olmasının niyetiyle bir ziyafet verir ve ziyafete gelen birinin hayır duasını alır. Bu dua neticesinde bir çocuğu olur. Oğlu büyümüşür ve Bayındır Han'ın güçlü boğasıyla meydanda güreş tutar. Büyük bir mücadele sonrası boğayı dizginler ve onu yener. Bu olay sonrası Boğaç Han adını alır. Boğaç Han diğer akranları gibi değildir. Olağanüstü güçlere sahip, korkusuz ve cesur biridir.

Bu iki kahramanın dünyaya gelişinde olağanüstülükler ortaya konur. Kahramanlar normal bir bebek gibi değildirler. Fiziksel güçleri ve özellikleri üstündür hatta bu meziyetler onlara yaratıcı tarafından âdeta özel bir görev için verilmiş gibidir. Meziyetlerle dolu kahramanlar herkesten farklıdır ve dikkat çeker, etrafta dağılmış olan her duygu ve olguyu kendilerinde toplarlar ve tabî ki liderlik vasıflarına sahip olurlar. Buradan hareketle görülüyor ki destansı özellikler kahramanların doğum anından itibaren onlara verilmiştir.

Kahramanlık Unsuru

Dede Korkut Hikâyeleri ve Oğuz Kağan Destanı'nın merkezinde tabiatüstü özellikler barından kahramanlar yer almaktadır. Olaylar bu özel seçilmiş kahramanlar üzerinde gelişmektedir. Birtakım güçlerle bezenmiş isimler imkânsız denileni zorlamakta ve başarmaktadır.

Oğuz Kağan, günlerden bir gün bir gergedanı avlamağa karar verdi. Kargı, yay, ok, kılıç ve kalkanını aldı ve ormana gitti. Bir geyik avladı ve onu söğüt dalı ile ağaca bağladı ve gitti. Tan ağarırken geldiğinde gergedanın geyiği almış olduğunu gördü. Daha sonra Oğuz, avladığı bir ayıyı altın kuşağı ile ağaca bağladı ve gitti. Tan ağarırken geldiğinde gergedanın ayıyı da aldığını gördü. Bu sefer kendisi ağacın altında bekledi. Gergedan geldi ve başı ile Oğuz'un kalkanına vurdu. Oğuz kargı ile gergedanı öldürdü. Kılıcı ile başını kesti. Gergedanın bağırsaklarını yiyen ala doğanı da oku ile öldürdü ve başını kesti. (Gömeç, 2009: 72).

Dede Korkut, “Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu” hikâyesinde doğaüstü olay, durum ve unsurlara; Boğaç Han'ın “sert taşa boynuz vursa onu un gibi öğüt(en)” (Özçelik, 2016: 627) ifadesiyle boğayı henüz on beş yaşındayken meydanda tek başına alt etmesi anlatılmaktadır. Boğaç Han'ın çocuk yaşta olması ve güçlü bir boğa karşısında cesurca galip gelmesi hikâyenin dikkat çeken özelliğidir.

Dede Korkut destanında, Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy” anlatısında doğaüstü alana ait çıkarımlar; Karacık Çoban'ın sapanıyla savaşıarak altı yüz kâfiri yenmesi ve bağlandığı ağacı yerinden sökmesi; Salur Kazan'ın yurtla, suyla, köpekle haberleşmesi (konuşması). Yaşanan bu olağanüstü olaylar kahramanın cesareti ile sunularak okuyucunun dikkatinin kahraman üzerinde toplanması sağlanmıştır.

Salur Kazan ejderhanın üzerine doğru giderken ejderhayı uyur bulur. Uyuyan birini öldürmenin hile olacağını söyleyip mertliğe sığdıramaz. Bir ok fırlatıp ejderhayı uyandırır. Ejderha uyanınca kuyruğunu savurur, dağı sarsar, ateşiyle yerleri yakar, bir nefes çekişiyle her şeyi sömürür. Salur,

seksen okunu hazırlayıp birer birer ejderhaya saplar. Ejderha can çekişmeye başlar. Kazan, kılıcıyla ejderhanın üzerine yürüyüp ejderhanın yedi başını keser. Ejderhanın üstüne çıkıp bağdaş kurar ve oturur. Bayındır Han'a varıp ejderha derisinden yapılmış gölgeliği diker. Yedi gün yedi gece hanını ejderha gölgeliğinin altında konuk eder. Dede Korkut, "Kazan gibi koçak bir yiğit, bu dünyadan geldi geçti" der (Çoruhlu, 2017, 23).

Görüldüğü üzere kahramanlar olağanüstü özelliklere sahip ve sıra dışı olaylar yaşamaktadırlar. Karşılarına çıkan güçlü varlıklara karşı korkusuzca mücadele edip onları yenmeyi başarmışlardır. Türk olan güçlü olur, cesur olur ve bir şekilde her engeli aşar, düşmanı alt etmesini bilir, öğretisi anlatılmaya çalışılmıştır.

Oğuz Kağan ana sütünü bir kere emmiş, kırk günde yürümüştür. Oğuz Kağan'ın babasının, çocuğunun kudretine göre ad verilmesi için düzenlediği şölende çocuğun, birdenbire "*Benim adım Oğuz'dur.*" demesi üzerine Oğuz adını almıştır. Dede Korkut Hikâyesinde yer alan Boğaç Han'da ise boğayı korkusuzca öldürdüğü için ona Boğaç Han adı verilmiştir. Bu iki kahramanın adının verilmesi ya da bir nevi kendi kendilerine alışları birbirinden farklıdır. Biri doğar doğmaz mucizeler içinde kendi adına Oğuz derken, Boğaç Han doğumundan uzun zaman sonra çocukluk yıllarında gösterdiği cesurca tavır ve boğayı alt etmesiyle halk tarafından verilen bir adı almıştır.

Rüya Unsuru

Oğuz Kağan'ın tecrübeli bilge veziri Uluğ Bey, rüyasında bir altın yay ve üç gümüş ok gördü. Altın yay gün doğusundan gün batısına kadar uzanıyordu. Üç gümüş ok da kuzeye doğru gidiyordu. Oğuz Kağan bu rüyayı dinleyince yurdunu oğulları arasında paylaştırdı.

Rüya unsuru Dede Korkut Hikâyesinde de yer alır. Karaçık Çoban'ın gördüğü kaygılı rüyanın akabinde gelişen mücadelede, oklu altı yüz kâfire karşı Karaçık Çoban'ın sapanı ve iki kardeşiyle savaşıp galip gelmesine yer verilir. Kazılık Koca Oğlu Yegenek Boyu anlatısında ise "Beyler toplanarak hazırlıklar eylediler. Meğerse o gece Yegenek bir rüya görmüştür. "Rüyamda ak boz atları süren Alpleri gördüm. Ak miğfer takan Alpleri yanıma çağırdım. Aksakallı olan Dedem Korkut'tan öğüt aldım. Düşürt Kalesi'ne gidiyordum, babam orada esir imiş dedim." şeklinde devam eder.

Tabiatüstü unsurlardan olan rüya, bu üç olayda da aynı düzlemde yer alır. Rüyayı gördükten sonra kahramanların rüyaya göre karar vermesi ortak bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Rüya sahibi kahramanlar gördükleri rüyalar aracılığıyla yaklaşan felaketlerden haberdar olur ve önlemini alırlar. Böylece bu kahramanların, kehanet olarak da adlandırabileceğimiz doğüstü bir hisse sahip oldukları görülmektedir.

Kadın (kız-peri kızı) Figürü

Oğuz Kağan Destanı'nda, gökten bir gök ışık indi. Güneşten ve aydan daha parlaktı. Bu ışığın içinde alnında kutup yıldızı gibi parlak bir ben bulunan çok güzel bir kız duruyordu. Bu kız gülünce gök tanrı da gülüyor, kız ağlayınca gök tanrı da ağlıyordu. Oğuz bu kızı sevdi ve bu kızla evlendi. Günler ve gecelerden sonra bu kız üç oğlan çocuk doğurdu. Çocuklara Gün, Ay ve Yıldız isimlerini verdiler. Oğuz Kağan'ın ilk eşi gökten inen bir ışık içinde Oğuz'un önüne çıkmıştır. İkinci eşi de bir ağaç kovuğunda bulunduğu bir kızdır. Alpler eşlerini hep kahraman, mücadelecı ve yiğit kadınlardan seçerler. Oğuz Kağan'ın ilk karısı ışıktan, ikinci karısı ağaçtan doğmuş kutsal kadınlardır.

Dede Korkut destanında geçen kadın (kız) konulu olağanüstülükler ise “Oğuz bir gün yaylaya göçtü. Aruz'un bir çobanı vardı, adına Konur Koca Oğlu Sarı Çoban derlerdi. Oğuz'un önüne bundan önce kimse göçmezdi. Uzun Pınar denilen meşhur bir pınar vardı. O pınara periler konunca koyun ansızın kaçtı. Çoban erkece (erkek keçi) kızdı, ileri yürüdü, gördü ki peri kızları kanat kanata bağlanmışlar, uçarlar. Çoban kepeneğini üzerlerine attı, peri kızının birini yakaladı. Gönlü arzulayıp orada onunla yattı.” şeklinde yer almaktadır.

Mitolojide kadın olgusu hem ruh hem tanrıça şeklinde tezahür etmektedir. Kadın aynı zamanda doğurganlığı dolayısıyla üremeyi sağlayan yaşamın ve süregelmenin sembolüdür (Çoruhlu, 2011: 42). Türk kültüründe ve tarihinde Umay ana olgusu, evliliğin ve çocukların koruyuculuğunu yapan kadın olarak bilinmektedir (Küçük, 2013: 117). “Umay gibi annem hatunun devletine, küçük kardeşim Kül Tigin er adını aldı.” (Ergin 1992: 25-26)

Umay, Türk kültür tarihinde annelik ve koruyuculuk ruhunu temsil etmektedir. Umay Ana, koruyucu kadın/dişil ruhunun anne/ana tipidir. Orhun Abidelerinde de rastlanan Umay Ana insan ve hayvan yavrularını himaye edendir.

Dede Korkut Hikâyelerinde kadın/anne olgusunun önemi birçok yerde geçmektedir. Anlatıda geçen Uruz, soğukkanlı bir duruşla anasından namusunu korumasını beklediğini söyler. Uruz, ana hakkının farkında ve bu önemli varlığa canının üstünde bir bağlılıkla bağlıdır. Türk milletinde erkek oğul, babadan geçen bir kalıtsal özellikle ailenin yani kadın/annenin namusunu koruma vazifesini üstlenir. Kadın, annelik özelliğiyle doğurandır. Aynı zamanda meydana getiren ve onu koruyan yaratıcı kudretin yeryüzündeki temsilcisi gibidir. Dede Korkut kahramanlarının en kıymetli varlığı kadın/anasıdır. Salur Kazan'ın evinin yağmalandığının anlatıldığı hikâyede Salur Kazan, ak saçlı annesini kurtarmak amacıyla malını mülkünü ve hatta en çok kıymet verdiği olan oğlundan ve eşinden vazgeçmeyi göze alacaktır. Salur Kazan, annesini bırakılması halinde koşulsuz her şeyden vazgeçeceğini ifade eder. Dirse Han Oğlu Boğaç Han hikâyesinde ise Boğaç Han'ın yaralarının merhemi, annenin ak sütü ve doğada bulunan dağ çiçeğidir. Boğaç Han, mitolojik annenin yansıması

olan tabiat ana ve kişisel anne tarafından korunacak ve şifa bulacaktır. Görüldüğü gibi Dede Korkut Hikâyelerinde annelik vasfı her şeyin üstünde olan kutsal bir duygudur.

Eski Türklerde 'din', hayvanlar ve tabiat ile yakından ilgili bir olgudur. Örneğin, Oğuz Kağan'ın evlilik yaptığı kız, gökten inen gök renkli ışıktır yani kozmik alemlerle ilgilidir. Oğuz'a yol gösteren esrarengiz kurt, (Tanrısal olup) gök renkli ve gök yeledir (Kaplan, 1979: 38). Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz'un evlendiği kadın, gökten inen mavi bir ışıktan doğar. Destanda, Türk ordularına yol gösteren kurdun Oğuz'un çadırına inen bir ışıktan doğduğu belirtilmektedir.

Destanda yer alan kadın unsuru ışık ile anlatılmış ve yaratıcı ile ilişkilendirilerek kadına ayrıca bir kutsallık verilmiştir. Oğuz'un sevdiği kadın normal bir kadın olarak düşünülemez çünkü Oğuz Kağan da yaratıcı tarafından âdeta sıra dışı yaratılmıştır. Dede Korkut Hikâyesinde Konur Koca Oğlu Sarı Çoban, peri kızlarında birini yakalar ve onunla beraber olarak bir olağanüstülük ifade edilir. Bu iki olayda da kadın üzerinde insanüstü özellikler yer almaktadır.

SONUÇ

Bireyin olağanüstü düzey karşısında içine düştüğü kararsızlık duygusuna dayanan fantastik anlatılar, eğlendirici anlatılar olmaktan öte bireyin bilinçaltı ve bilinçdışında toplumsal normlar tarafından bastırılmış duygularının açığa çıktığı anlatılardır. Bireyin gerçek dünyada bastırılmış duygu ve eylemlerini, olağanüstü unsurlarla birleştirilmiş kurmaca bir dünya içinde sunması insanlık tarihi kadar eskidir. Bu bağlamda destanlar, mistik anlatılar, masallar ve halk hikâyeleri olağanüstü unsurlarla donatılmış fantastik ve tabiatüstü dünyalara açılan kapılardır. Hayatın her türlü zıtlık boyutuyla yer aldığı bu anlatılarda asıl amaç gerçeğin, doğaüstünün perdesi arkasından dile getirilmesidir. Okuyucuyu salt eğlendirmek amacı gütmeyen bu anlatılar, düz bir okumadan öte daha örtük ve daha sembolik bir okumayı gerektirirler.

Anlatılarda doğaüstü fiziksel görünüm ve güce sahip insan kahramanlar dışında, dramatik aksiyon içinde karşıt değer olarak beliren yarı insan dışı varlıklar da mevcuttur. Söz konusu doğaüstü sayılabilecek insan dışı varlıklar (Peri kızı, Tepegöz), doğaüstü güce sahip hayvanlar (kara deve, kara boğa ve kara aslan) ve olağanüstü güce sahip insanlar arasındaki mücadelelerin konu edinildiği anlatılarda, coşku ve merak duygusu tepede tutulur. Aynı zamanda Deli Dumrul, Kan Turalı ve Kazan Beg ile Dede Korkut'un zor durumda kaldıkları zaman Allah'a sığınarak ettikleri dualar, anında kabul olur ve tabiatüstü bir mucize diyebileceğimiz olayların yaşanmasına katkı sunarlar. Bunların dışında yardımcı ilahi güç olarak adlandırabileceğimiz Hızır'ın, *Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu* anlatısındaki varlığı ve sağaltıcı yönü de tabiatüstü düzeyin oluşmasına ve gerçekliğin daha somut hâle gelmesine katkı sunarken öte yandan metnin alt değer katmanlarında yatan gizli değerlerin

gerçekleşmesi yönünde kahramana yardım eden ülkü değer olarak varlık bulduğu görülür. Araştırmada, Türk milletinin tarihinde diğer milletlerde olmayan tabiatüstü özelliklerin gerçekliğine ilişkin algıların oldukça güçlü olduğu belirlenmiştir. Oğuz Kağan ve Dede Korkut Hikâyelerindeki kahramanlar başta olmak üzere Türk destanlarından çıkan kahramanlar Türk tarihinin her döneminde gerçek bir kahraman olarak ete kemiğe bürünmüştür. Özetle, Oğuz Kağan Destanı ve Dede Korkut Hikâyeleri, iç içe girmiş ve âdeta birbirini tamamlayan bir yapıyla olağanüstü ve büyüleyici bir anlatım içinde Türk milletine asırlardır yeni bir umut, motivasyon ve hedef vermektedir.

KAYNAKÇA

- Albayrak, N. (2004). Ansiklopedik Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü, İstanbul: L&M Yayınları, 232.
- Arıkoğlu, E. (2019). “Dede Korkut Kitabı’nın Üçüncü Yazmasının Bulunuşu”. *Milli Folklor*, 31(123), 23-30.
- Başer Çoban, S. (2011). Dede Korkut kitabı ve büyü gerçeği. *Milli Folklor*, 12(91), 195-203.
- Bayat, F. *Ana hatlarıyla Türk şamanlığı*. Vol. 307. Ötüken Neşriyat AŞ, 2006: 53,92, 99,124
- Bayat, F. (2006). Oğuz Destan Dünyası: Oğuznâmelerin Tarihî. Mitolojik Kökenleri ve Teşekkülü, Ötüken Neşriyat, İstanbul 85.
- Boratav, P. N. (1999). 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı (5. Baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi, 43.
- Çobanoğlu, Ö. "Türk mitolojisi." *Türk Dünyası Edebiyat Tarihi* 1 (2001): 7.
- Çoruhlu, Y. (2017). *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. İstanbul: Kabalcı yayıncılık, 8,23,24,42.
- Duymaz, A. (2002). Türk Halk Serinde Gerçeküstü Destanlar Üzerine Bir Değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 107-121.
- Şükrü, Elçin (1993). Halk Edebiyatına Giriş. Akçağ Yayınları, Ankara, 72.
- Ekici, M. (2019). “13. Dede Korkut Destanı: “Salur Kazan’ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi” Boyunu Beyan Eder Hanım Hey!” *Milli Folklor*, 31(122), 5-13.
- Ergin, M. (1997). Dede Korkut Kitabı I Giriş-Metin-Faksimile. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 29.
- Muharrem, E. (1992). Orhun Abideleri. Boğaziçi Yayınları/Muharrem Ergin, 25-26.
- Gömeç, S. (2009). Türk destanlarına giriş (Vol. 53), Akçağ, 53, 72, 134, 638, 640.
- Gürçay, S. (2016). “Duha Koca Oğlu Deli Dumrul” Hikâyesinin Göstergebilimsel Açından İncelenmesi Kahraman-Yücel Dağlı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. Aydın Türklük Bilgisi, 376.

- İlhan, M. E. (2021). Yedi Düvelden Yedi Başa Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürdüğü Boyda Mimetik Arzu. *Folklor/Edebiyat*, 27(105), 15-28.
- Kaçalin, M. S. (2006). Dedem Korkut'un Kitabı, Kitab-ı Dedem Korkut ala Lisan-ı Ta'ife-i Oğuz Kağan 868.
- Karatay, O. (2017). İlk Oğuzlar: Köken, Türeyiş ve Erken Tarihleri Üzerine Çalışmalar. Ötüken Neşriyat AŞ, 83.
- Kaplan, M. (2002). Oğuz-Kağan-Oğuz Han Destanı. İslamiyet Öncesi Türk Destanları, 512.
- Kaplan, M. (1979). Oğuz Kağan destanı:(edebî bir tahlil) (Vol. 4). Dergâh Yayınları, 38.
- Korkmaz, R. (2016). Arketipsel Sembolizm Açısından Dede Korkut Hikayelerinde Yüce-Birey ve Alp-Bilge Tipi, 26.
- Küçük, M. A. (2013). Geleneksel Türk Dinindeki 'ana/dışil ruhlara mitolojik açıdan bakış. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 105-134.
- Ögel, B. (2014). *Türk Mitolojisi-I*, Ankara: TTK Yayınları, 82.
- Önal, M. Naci 2009. "Kutsalın Türk Kültüründeki İzleri: Tanrısal Simgecilik" *Milli Folklor*, Yıl 21, Sayı 84, 63.
- Özçelik, Sadettin (2016), "Dede Korkut, -Dresden Nüshası-, Metin, Dizin", Türk Dil Kurumu Yayınları, II. Cilt, Ankara 627.
- Sertkaya, O. F., & Uzuntaş, H. (2020). *Dede Korkut'un Günbet Yazması Üzerine-Araştırmalar ve İncelemeler*. Bilge Kültür Sanat, 151-631.
- Shahgoli, N. K., Yaghoobi, V., Aghatabai, S., & Behzad, S. (2019). "Dede Korkut Kitabı'nın Günbet Yazması: İnceleme, Metin, Dizin ve Tıpkıbasım". *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 147-379.
- Sümer, F. (1992). *Oğuzlar (Türkmenler): tarihleri, boy teşkilatı, destanları* (Vol. 89). Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, 273.
- Taşgıl, A. (2017). Gökbörü'nün İzinde Kadim Türklerin Topraklarında. *Tarih Kritik Dergisi*, 265.
- Turan, M. (2002). *Türk Destanları*. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 83.



Çeviri

TATAR EDEBİYATININ GELİŞİMİ¹

(Abdülcebbar Kandaly)

Cemal Velidi (1887-1932)

Çevirmen: İsmail YANMAZ
ismail.yanmaz@hbv.edu.tr

Edebiyat tarihimizde gerçek manada Tatar Şiiri'nin temsilcilerini aradığımızda ilk olarak Abdülcebbar Kandaly ile karşılaşırız. Kandaly'nın zamanında ve kendinden önceki dönemlerde onun üslubu gibi şiir yazarlar var mıydı, bilmiyorum. Ancak olması zor gözüküyor. Çünkü bu zamana dek onun üslubunu yansıtan şiirler matbuatta yayımlanmamıştır; yayımlanmış olsa bile bir şekilde kaybolmuş olmalıdır.

Kandaly'nın şiirleri konu bakımından oldukça zayıftır ve şekilseldir. O, şiirlerini sevgililerine yazar. Şair, Kandal ismindeki bir köyde molla olduktan sonra birkaç hanıma âşık olur ve şiirlerinde bu hanımlar hakkında epeyce bir malumat verir. Abdülcebbar Efendi'nin bu şiirleri bizde yazılsa ciltler teşkil edecek “Çıktım basu kapkasın, ceydım kindir basmasın” ve “Üzınday üzın bürene, çanaga salsañ sürele” tarzındaki saf halk türkülerinden acaba üstün müdür? Üstelik bu şiirler halk olmadan da yayılamaz. Adeta gözlerin görmediği, kulakların işitmediği, hiçbir şekilde anlaşılmayan veya anlaşılması talep edilmeyen ifadeler onun şiirlerinde yer almaz. Şair, hiçbir yerde hoş olan Tatar dilini bozmaz. Halkın tamamının anlayacağı bir şekilde açık ve yerel ifadeler kullanmaktan kaçınmaz. Yabancı kelimelere ve sanatlı söyleyişe pek az yer verir. Tatarca'yı ustalıklı kullanır. Onda iyi bir şiir kabiliyetinin olduğu sezilmektedir. Şiir konusunda çok yetenekli bir şairdir. Ona dair tüm bu hasletleri anlatmaya ne zamanımız ne de durumumuz yeterli değildir. Abdülcebbar Efendi'nin şiirlerinde üç sevgilinin isimleri ile karşılaşırız: Sahibcemal, Bedia ve Ferhi. Şairin bu hanımlarla hakikaten bir aşk münasebeti oldu mu? Yoksa bunlar şairin hayalinde yaşatmış olduğu suretler miydi? Bunu anlamamız zor. Ancak ilk ihtimal bize çok yakın gelmekte. Abdülcebbar Efendi'nin şiirlerinde şairanelik kuvvetli değildir. Fakat Tatarca yazılan ilk manalı ve fasih² şiirleri onda gördüğümüz için şaire ayrı bir önemle bakar ve ona hürmet ederiz.

¹ Bu yazı (Tatar Edebiyatınının Barışı) 1912 yılında Arap harfli olarak Orenburg'ta yayımlanmıştır (6 sayfa). Aktarmada esas aldığımız metin, hem “Cemal Velidi: Edebi ve Tarihi Belgeler Koleksiyonu (Жамал Вәлиди: әдәби һәм тарихи-документаль жьентык / төзүчеләре Д. Абдуллина, Ж. Миңнуллин; фәнни мөхәррире М. Госманов. – Казан: ЖЫЕН, 2010. – 624 б. Б. 165–173.)” adlı eserde hem de “Abdülcebbar Kandaly: Zaman Penceresinden Bir Bakış (Габдельжаббар Кандалый: через призму современности / Ф. Ф. Хасанова, Л. Ш. Давлетшина; под ред. Р.Ф. Харрасовой. – Казань: ИЯЛИ, 2015. – 240 с. С. 168-175)” adlı eserde Kiril harfli olarak yayımlanmış metindir.

² Güzel, ahenkli, açık ve anlaşılır şekilde düzgün ve yanlışsız söylenen (söz), fesahatle söylenen (söz).

Abdülcebbar Efendi'nin sevgilisi Sahibcemal'e hitaben yazmış olduğu şiirleri şöyle başlar:

*Seña, canım, düğa itdım, düğa ile selam eytdım,
Selamneriñ süñi, canıy, yazıp güzri kelâm itdım.
Şahibcamal, çiberim le, iy maturım, süyerim le,
İy bilmedim niderim le, sağışını medar ittım.
Güzelsiñ altın almaday, cemalıñ küñülüm aldady.
Tüzer helim de kalmady, alay da küp çıdar ittım.*

Ardından şair, sevgilisinin kendisine gönül vermeyip kötü huylu bir köylüye gitmesiyle ziyana uğradığını biraz korkutarak biraz da yalvararak ona hatırlatır. Şair, köylünün hem yaşantısını hem de eşine karşı tavrını şöyle tasvir eder:

*İman süziñ diye bilmes, dini sartın küye bilmes;
Bikeç diyip süye bilmes — barırsiñ andıy fasikka.
Bu hel ile — gümür buylay kuluñdin işleri kuymay,
Yürirsiñ tamagiñ tuymay, ki begzi çakta açlıkka.
Büringular şulay dimiş: balıkçıniñ küti yuyış,
Tamagi aç bulır imiş, tütüş yürse de balıkka.
Suka bilen saban sürüp, tuzan-tufrak üze yürüp,
Karaluben kilip kırıp, ki üşşap kara kalmıkka.
İzıp, atına bulgatıp, arıdım diyip, tiz ük yatıp.
Üyisa, bulmas uygatıp, başın bir kuysa yastıkka.
“Sukaladım, arıdım”, dir, “uvaldım”, dir, “arıdım”, dir,
“Katı yirge tarıdım”, dir, — “sarutlık” ya “tamırlıkka”.
İriñ süymekke tıleseñ, “Kil uynayık”, diy süyleseñ,
Übip, küçip ta küyleseñ, bir ay tulganda tansıkka,
“Yürime!” didi irıldap, tiz ük eylene pırıldap,
Yatıp ta yükliy gırıldap, ki hiç yal itkeni yukka.
Yene süymes bir ayında çıtıp çirkin çirayın da,
Kaçıp piçen sarayında yatırğa kite avlakka.*

Eğer Abdülcebbar Efendi bu şiirlerini sevgilisi Sahibcemal Hanım'a hitaben yazmasaydı, onu hakikaten kadın haklarını himaye eden ve kadınların hürriyetini dileyen bir zat olarak görürdük. Şairin bu şiirlerini Abdullah Tukay'ın:

Kiç bulgaçdin üzi tağı içip kayta,

Avızı-bürünü sasıp, üst-başın tınçıp kayta.

Yatkızmakçı bulsañ, kuliñnan ıçkına,

Temsiz süzler süyliyi, süğine, kıçkıra

ifadeleriyle bir arada değerlendirdik. Fakat bugünkü şairlerimizden (özellikle hümanist ve feminist olanlardan) hiç kimse Kandaly hazretten hesap soramaz. Kandaly, hangi gaye ile yapmış olursa olsun Tatar köylüsünün hanımına karşı tavrını dürüst bir şekilde tasvir etmiştir. Bundan daha fazlası iddia edilemez. Çoğu şairin ağzı aşk türküleri ile açılmıştır. İnce beller, ahu gözler, ay yüzler, çekik kaşlar ve tatlı dudaklar şairlerin en öncelikli ilham kaynaklarıdır. Ardından şair, basâret³ dairesini genişletir. Bir taraftan şiirini “*cankay canaş, kalem kaş*” gibi boş ve yaldızlı sözlerle doldurduğundan artık şaire bu doğrultuda ilerleyebilecek bir malzemesi de kalmaz. Öte taraftan da mevkiini en yukarda görmeye başlar. Özünü terbiye edip kendine hürmet eden şair halka karşı kendini borçlu hisseder ve bu borçları “*kaysı tirkem, tirllese cankam yañagından çıga; selsebil şul indî firdevs bagınnan çıga*” diyerek ödeyebilmenin peşine düşer. Onu, büyük fikir sahiplerinin zihinlerini meşgul eden zamane meseleleri sıkır. Yine onu, sevgilisinin yanağına konan sinek rahatsız etmez. Üstelik Hüda’ya bu sineği anlatmaz. Onu sadece halkının bugün yaşamış olduğu toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler, eksiklikler ve her türlü ahlaki, medeni, itikadi, felsefi sorunlar rahatsız eder. Hüda’dan bu sorunların çözümünü diler.

Fakat çoğu kez şairin ilk başta ortaya koymuş olduğu kuvvetli şiir anlayışı ile gonca misali açılan muhabbeti ölünceye kadar onu bırakıp gitmemiştir. Bazı şairler bütün dünya ve mâfilhâdan⁴ vazgeçip şiirlerini Allah aşkı ile yanarak yazarlar. Lakin yine de sevgililerini unutmazlar. Bizim Abdullah Tukay da şairliğe “*cankay, canaş*” sözleri ile başladı. Elbette hemen olmasa da zaman içerisinde kendisi bu ifaları kullanmaktan kaçınmaya başladı. Kendisi boşboğaz meddahlara:

Üşbular yazgan şigırniñ bik kızık şigriyeti

Ha, imiş, yıldız teti, sultan teti, kızlar teti, —

diyerek gülmüş; divanında bu kısmın hem altında hem de üstünde güzellikler hakkında yazmıştır. Fark şudur ki, Tukay’ın yazmış olduğu bu güzellik anlayışı yıldıza ve sultana değildir. Eğer bir kişi çıkıp Tukay gibi bir şair hakkında:

Üşbular yazgan şigırniñ bik kızık şigriyeti

Ha, imiş, kullar teti, bitler teti, küzler teti, —

deseydi, acaba bizim büyük şairimiz ona ne cevap verirdi?

Abdülcebbar Efendi’nin yine birkaç güzel şiirini burada yazmamak olmaz.

Parav ilinde tüş kürdim ki — bir küş tütüm, uk attım.

Parav ilinde bir matur için uykumnu yugaltım.

³ Göz açıklığı.

⁴ Dünyanın içinde olan her şey.

*Niçe kimse niçelerde aşyılar da, içeler de,
Ki ben şul kün kiçelerde aş ütmiçe yılap yattım.
Şiže buldım barır kibi, seña yulda tarır kibi,
Şüyip-küçip arır kibi — hıyâl deryâsına battım.*

*Biri Sük ta, biri Sak ta — ikisi de iki yakta,
Muñayıp yıglagan çakta, yılamıy hiç tüzip bulmay.
Biri Sak diyüben sızıp, muñayıp yibere suzıp,
İkinçisi dehi kızıp, muñayıp Sük deyü yıglay,
İşitip aña bu süzi, Hıdayım saklasın üzi.
Bular tik itmesin bizi, yuk ise hal naçar bugay.*

Abdülcebbar Efendi, şiirlerinde atasözlerine ve halkın hafızasında yaşayan ifadelere yer vererek nazmına ayrı bir güzellik katmıştır. Üstelik o böyle yaparak halkın içinden çıkmış gerçek bir Tatar şahsiyeti olduğunu bize göstermiştir.

*Saba cili iser bulsañ, Parav atlyg nefis cayga,
Selamıñı yitkirgeysiñ Şahibcamal abıstayga!
In nulta ya riğ as-saba yavman ili erzi-l haram
Balâga selami ravdatan fiha en-nebi el-muhterem⁵.*

Abdülcebbar Efendi, şiiri ile fesahat⁶ ve belagati⁷ birbirine yakınlaştırmış olmuyor mu? Bunların hangisi gereksizdir? Arap ve Türk edebiyatları ile meşgul olan zatların dikkatini celbederim.

*Gülüm bul, gül yıgaçım bul, ya bulbul-sandugaçım bul,
Bu derdimge gıylacım bul, Şahibcamal abıstay la.
Eger mujikka barsañ:
Alır sırt kayışıñ tiliğ, ki min hem işitip bilip,
Yiberirmen yazıp külip: “Mine Şahib! Kiyev sayla!”*

İsim kite bu kalemge bu yıl baskanda kademge

⁵ İn nilte yâ riha's-sabâ yevmen ilâ arzı'l-harem
Bellig selâmî ravzeten fihe'n-nebiyyi'l-muhterem.
“Ey saba bir gün o kutsi topraklara uğrarsan eğer
O Yüce Nebi'nin ravzasına selamımı veriver.”

⁶ Kurallı, etkileyici, heyecan verici, inandırıcı, sanatlı söz söyleme.

⁷ Sözün etkili, güzel ve hitap edilen kimseye, içinde bulunulan duruma uygun düşecek şekilde söylenmesi; fasih ve hâle uygun söz söyleme.

Yazıp her beni ademge çıgardı sîrîmi faşka.

Ben Abdülcebbar Efendi'nin bu beyitlerini çocukluk çağımdan beri bilirim. Sekiz-dokuz yaşlarımdayken köy medresesinde okuduğum dönemde küçük bir kitapta bu beyitleri okumuştum. Bunlardan birkaç dize bütünüyle aklımda kalmış. Ancak okuduğum o küçük kitap hangi kitaptı, adı neydi bilmiyorum. Hâlihazırda mevcut olan şiirlerini ise Kayyûm Nâsîrî'nin "Fevâkihü'l-cülesâ" adlı eserinden aldım. Her neyse Abdülcebbar Efendi'nin beyitleri aslı bozulmadan bütün Tatar halkı arasında yayılmışa benziyor. Şair bundan tam altmış yıl önce vefat etmişti. Acaba bu beyitler şair hayattayken mi basılıp her tarafa dağıldı? Yoksa basılmayıp istinsah edilerek mi dağıldı? Peki şairin yaşadığı aşk hakkındaki haberler de yeteri kadar dört bir tarafa yayıldı mı? Bunu elbette yaşı ilerlemiş olan ediplerimiz daha iyi bilirler. Bizde matbuatın olmadığı ve halkın birbiriyle daha az iletişimde bulunduğu önceki dönemlerde bile önemsiz addedilen hadiseler birkaç vilayeti aşır dağılır; adeta bütün Tatarlar arasında destanlaşıp dilden dile dolaşır. Aslında bu hadiselerin şöhret bulmasının sebebi hadisenin kendinden kaynaklı değildi; onlar hakkında yazılan beyitlerdi. Mesela Bügölme şehrinde Habibcemal adlı bir kızın yengesini soyduktan sonra Sibiryâ'ya gitmesi hakkında veya Çistay kazası Ademsuyu köyü mescidinin yıldırım düşmesi sonucunda yanması hakkında olan beyitler bizim Tetiş kazasındaki köy medereselerinde öğrenim gören şakirtler tarafından yazılırdı. Üstelik bu şakirtler türküleri de çok iyi bilirdi. Önceden bizim köy medreselerinde beyit yazmak âdeti. Medrese içinde, köyde veya komşu köyde önemli bir hadise olsa, örneğin biri suda boğulsa, yanarak ölse, askerlikte veya herhangi bir sebepten dolayı gurbete gidip orada ölse, haksızlığa uğrayıp Sibiryâ'ya sürgüne gitse, hapishaneye girse bunlar hakkında mutlaka köy şakirtleri tarafından beyit yazılırdı. Aynı şekilde hırsızlık, cinayet, bir adamın başka bir hanımla yakalanması gibi olaylarda da beyitler yazılırdı. Bu beyitlerin çoğunun kaynağı bir olup bu "Habibcemal Beyiti" veya şu "Türk Savaş Beyiti" gibi ad verilerek değiştirilirdi. Şakirtler arasında yetenekli olanlar, bu beyitleri yeniden yorumlayıp yazarlardı. Mesela "Habibcemal Beyiti";

Tarih miñ de sikiz yüz deiçi yıl içinde

Hebibcamal Sibir kitti unyidinci yeşinde, —

şeklinde başlar.

Bizim köyde suda boğularak hayatını kaybeden Kezü için yazılmış "Kezü Beyiti" de şöyle başlar:

Tarih miñ de sikiz yüz deiçi yıl içinde

Kezü miskin suga tüşti kırık birinci yeşinde, —

"Habibcemal Beyiti"ndeki:

Bizniñ indır artına bızdan beki uyiñiz,

Bu dünyaga bala kilse Hebibcamal kuyiñiz

mısraları "Kezü Beyiti"nde:

Bizniñ indır artına bızdan beki uyiñiz,

Bu dünyaga bala kilse Kezü atlı kuyiñiz

şeklinde ifade edilmiştir.

Bu beyitlerin çoğu değiştirilmeye müsait olup yukarda da görüldüğü gibi herkes hakkında yazılabilir.

Sonra Abdülcebbar Efendi kendisinin seçe seçe ta bir kele rastlamasına hayıflanarak şöyle der:

Üzümge tapmadım tiñni — tik ıstep kaşkalı, miñli,
Yulıktım añlı da miñli, cüler yarga, iy cankay la.

Utırıp saba cilıne uçarım Parav ilıne
Kuyıp kulımnı bilıne, kısıp Sahıbcamalımnı.
Bilñ niçke kısıym disem, buyñ zıfa küçıym diseñ,
Seña taba uçıym disem, kirek bad-ı Süleymani.

Şairin Sahıbcemal'e yazmış olduğu şiirler bu kısımda sona erer. Ardından şair, Bedia adındaki bir kıza yazar:

Eger çundi minı mehrüm itersñ,
Küreyik nınde yığıtke kıtersñ.
Mehebbet bulmasın bargan yirinde,
Safalar sürme hiç bargan irinde.
Bulut tik kaygılar başına yagsın,
Teessıfdin küzlerındin yeşler aksın.
İtin sürgendey sürse idı katındin,
Cefa kürsetse idı kündeş hatındin.
Ya süyemñ dip, aldap bır mut alsın,
Utırır yirıñni bargaç ut alsın.

Sonra Ferhi adında bir kıza yazar:

İltimasım uşbu saba yilıne,
Bır hatım bar iltse Bürnay ilıne.

Ferhi'ye nasıl aşık olduğunu şu şekilde ifade eder:

Terezeden karaganda bır küni
Kün tüşip kürdim yüziniñ kürkini.
Küz kaşın güyâ iki tak iken.
Suretiñ kürgen kişı vehiye kiter
Gaşyşk ulıp aldıña secde iter.

*Kün de sağış, tün de sağışñ tütüp
Bi namazım, bi niyâzım ut yütüp.*

*Sürıysenle Feħri, ütken kiçemi,
Yüklıymınmı ya sağışlap kiçemi?*

Bizde bir “Çay Beyiti” ve “Onmayan Gelin” hakkında yazılmış bir beyit daha vardır. Bunlar Kayyûm Nâsırî'nin “Fevâkihü'l-cülesâ”sında bulunsa bile müelliflerinin adları zikredilmemiştir. Bu beyitlerin üslubu yukarıda bahsedilmiş olan şiiirlerin üslubuna çok benzediğinden, bunların Abdülcebbar Kandalıy'ın beyitleri olduğunu ümit ediyorum. “Gelin Beyti”ni bu yazıda paylaşmayı uygun gördük:

*Uñmagan bulsa kilñ, pişire bilmiydiñ bilñ;
Tartıp üzerge tülñ — süzge şeptir tidiye.
Yatadır misli büri, türıp yasamıy şürı;
Açulanmıydir iri yatkan üçin tidiye.
İRte miçke yakmıydir, minip mürca açmıydir;
Kaynatadin kaçmıydir, — üyatsızdır tidiye.
İRte sıyır savmıydir, saçın tarap ürmiydiñ;
Bir kilep cıp cırlıydir biş-altı kün tidiye.
Yatadır misli tuar, tursa pişire çumar;
Berse, külagıñ tünar, — katı bula tidiye.
Bular iki kilindeş, tura miken, bar, indeş,
Yata misli karindeş, — kuzgalmasmı tidiye.
Yalkav kilñ şuşıdır: işten tizrek buşıydir,
Misli tive küşıydiñ aşaganda tidiye.
Yitmese iş saylıydir, küymaknı küp maylıydir;
Bir üyıkñı beylidir un-unbiş kün tidiye.
Rehet bulsın alarga kaymak üstin yalarga, —
Hezir tura tanarga: “Kapkanım yuk!”, — tidiye.
Kırğa çıksa, yuk urak; kuya bilmiydiñ zurat;
Yatadır misli suret, ah-ah itip tidiye.
Munça yaksa — bar utın, çıgarmıydir hiç tütin;
Küterip yata bütün kiçe-kündiz tidiye.
Beyit buldı tamamı, yaş kilinñniñ yamanı —
Misli atnıñ çamanı işlegende tidiye.*